

**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>

19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Marion Bönnighausen & Carlo Brune*

**LITERARÄSTHETISCHE  
KOMPETENZEN.**

**Zwei Sammelbände**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37. S. 116-  
120.

---

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.

Marion Bönninghausen & Carlo Brune

## LITERARÄSTHETISCHE KOMPETENZEN

### Zwei Sammelbände

Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.) (2013): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (180 Seiten).

Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz – Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (344 Seiten).

Im Schneider Verlag Hohengehren liegen aktuell zwei Bände vor, die im Kontext der Kompetenzorientierung nach Möglichkeiten suchen, die ästhetische Dimension literarischen Lernens erfassbar bzw. operationalisierbar und damit für Forschung und Unterricht gleichermaßen fruchtbar zu machen.

Das Einleitungskapitel von Carola Rieckmann und Jessica Gahn zu ihrem Band „Poesie verstehen – Literatur unterrichten“ führt mitten in die Diskussion um Kompetenz und ästhetische Erfahrung, Persönlichkeitsbildung und symbolisches Verstehen, Fremdverstehen und literarästhetisches Verstehen, Text- und Subjektorientierung, Poesie und Literatur. Die Zuordnung der Beiträge zu einer theoretisch und einer empirisch ausgerichteten Auseinandersetzung mit literarästhetischer Rezeptionskompetenz zeigt eine im Ergebnis aufschlussreiche Zweiteilung der Diskurse.

Die heuristisch geprägten Beiträge des ersten Teils zeichnen sich zumeist durch ein begrifflich offenes Denken aus. Gewissermaßen als Bezugspunkt dieses Diskurses dienen zehn Thesen zur ästhetischen Bildung, die Kaspar Spinner in diesem Band unter Rückbezug auf seine elf Thesen literarischen Lernens reformuliert. Es sind diese Thesen – deren Vorläufigkeit Spinner selbst stets betonte –, die in der anfänglichen Diskussion um Kompetenz und Ästhetik einen wertvollen und unersetzlichen Beitrag geleistet haben, die mittlerweile jedoch – auch in ihrer Reformulierung – in einer zunehmend präziser konturierten Auseinandersetzung mit literarästhetischen Prozessen in ihrem Aussagewert reflektiert werden müssen. Zumindest gründet hierauf die These Johannes Odendahls, solchermaßen weit gefasste Dimensionen ästhetischer Bildung ließen sich auch auf faktuale Texte beziehen. Dass Ausführungen zur Spezifik ästhetischer Erfahrung und literarischen Verstehens ohne eine hinreichende theoretische Fundierung zumindest terminologisch ungenau bleiben, zeigt sich auch in den Ausführungen Cornelia Rosebrocks. Deren Ziel, eine Passung zwischen einem kognitionspsychologisch basierten Leseprozess und der Rezeption „schöner Literatur“ vorzunehmen, kann infolge der (teils bewussten) Verkürzung literaturtheoretischer und philosophischer Grundlagen nicht voll eingelöst werden. Die von ihr gleich zu Beginn des Beitrags aufgemachte Opposition von „hochdifferenzierten Bestimmungen literarischer Ästhetik“ in der Literaturtheorie einerseits

und den „praktischen Absichten“ der Literaturdidaktik andererseits bleibt angreifbar, da eine von der Literaturtheorie abgekoppelte Didaktik Gefahr läuft, zentrale Bestimmungen und Reflexionszusammenhänge ihres Gegenstandes aus den Augen zu verlieren. Zudem bleibt fraglich, ob sich ein „Begriff von poetischer Rezeption“ und ihrer Kompetenz im Rahmen des begrenzten Umfangs eines wissenschaftlichen Aufsatzes überhaupt entwickeln lässt. Wie man dieses Format chancenreicher nutzt, zeigt der auf eine eng umgrenzte Fragestellung bezogene Aufsatz Thomas Zabkas. Dessen Darlegung einer strukturalistischen Textanalyse als Hinführung zu Interpretationsprozessen ist konzise, literaturtheoretisch wie -didaktisch fundiert und dabei auch auf die konkrete Umsetzung im Unterricht bezogen.

Im empirischen Diskurs des zweiten Teils lassen sich verschiedene Tendenzen erkennen, die partiell die Diskussionen des ersten Teils in empirische Settings übersetzen: So setzt sich die Tendenz einiger Beiträge des ersten Teils zu nur wenig spezifizierten und deshalb unverbindlichen Ausführungen in einem Beitrag von Julia Knopf fort, die im Rückgriff auf die elf Thesen Spinners den Einsatz dadaistischer Texte in der Grundschule erkundet, um eine Förderung literarisch-ästhetischer Entwicklungen zu untersuchen. Weiterhin findet sich der Ansatz, Textverständniskompetenz und literarisches Verstehen aufeinander zu beziehen, auch im zweiten Teil wieder, hier jedoch als Versuch, die empirische und sowohl neuropsychologisch wie methodisch abgesicherte Zugänglichkeit des Bereichs Textverständniskompetenz für das literarische Verstehen nutzbar zu machen. In diesem Sinne erprobt Astrid Müller sehr reflektiert den Einsatz standardisierter Testverfahren zur Messung des literarischen Leseverstehens. Irene Pieper kommt zu interessanten und aufschlussreichen Ergebnissen, wenn sie den Rückgriff auf Lesestrategien als textverstehende Operationen diskutiert, um im Sinne eines Trainings (nach Grzesik 2005) den Umgang mit Metaphorik durch fortlaufende Übung stabilisieren und auf verschiedenen Ebenen gewissermaßen automatisieren zu können. Das Lesen literarischer Texte wird hier zu einem Spiel auf unterschiedlichen Levels, dessen Regeln es zu beherrschen gilt. Als weitere Tendenz wird deutlich, dass die literaturdidaktische empirische Forschung sich mittlerweile solider methodischer Settings aus den Sozialwissenschaften, der Linguistik oder der Kognitionspsychologie bedient, um Konventionen und Routinen literarischer Rezeption zu erheben. Positiv auffallend ist hierbei die durchweg erfolgende Metareflexion, die die selbstverständlich nicht unproblematische Entwicklung von Kategorien im Kontext einer Modellierung literarischer Verstehenskompetenz begleitet. Ein Beispiel dafür ist das LUK-Projekt, vorgestellt von Christel Meier, Thorsten Roick und Sofie Henschel, die auf den Prozess der beständigen Relativierung und Überprüfung von Item-Konstruktionen verweisen. Theoretisch und methodisch auf sehr ambitioniertem Niveau zeigen sich die Untersuchungen von Dorothee Wieser, die an die seit langem in den Naturwissenschaftsdidaktiken bewährte Rekonstruktion von Schülervorstellungen anknüpft und sie mit epistemologischen Überzeugungen bei der Rezeption von Literatur verknüpft.

Insgesamt bietet der Band nicht nur einen hervorragenden Einblick in aktuelle Forschungsprojekte und -designs, er macht auch deutlich, dass eine literaturtheoretisch, terminologisch und auch empirisch sorgfältige Fundierung die Erforschung literari-

schen Verstehens im unterrichtlichen Kontext Schritt für Schritt voranbringen wird. Die Beiträge zeigen, dass die literaturdidaktische Forschung gut beraten ist, wenn sie sich bei der Erkundung des komplexen Phänomens der ästhetischen Erfahrung und des literarischen Verstehens im transdisziplinären Sinne methodischer und theoretischer Grundlagen versichert und diese wiederum fortlaufend kritisch überprüft. Um diese notwendigen Grundlagen zu erarbeiten, bräuchte es noch nicht einmal – einigermaßen realistisch betrachtet – ein „ganzes wissenschaftliches Leben“, wie es in einem Beitrag heißt.

Einen spezifischeren Zugang zu dem Thema, wie sich ein dem literarischen Gegenstand angemessenes Kompetenzmodell gestalten lässt, wählen die acht AutorInnen des Bandes „Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz – Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“, indem sie ausschließlich auf semiotisch-strukturalistische Verfahren zurückgreifen. Deren eigentliche Konjunkturzeit in den 1970er Jahren liegt mittlerweile recht weit zurück. Die Frage, ob eine erneute Auseinandersetzung mit ihnen, die sich auch in anderen fachdidaktischen Publikationen derzeit abzeichnet, angesichts der aktuellen Diskussionen Sinn macht, muss mit einem klaren Ja beantwortet werden. Denn gerade im Kontext eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts beinhalten strukturalistische Analysetechniken großes Potential, da ihnen der Spagat zwischen einer Sachorientierung und Ausrichtung am literarischen Gegenstand einerseits und einem kompetenzorientierten didaktischen Lehr- und Lernprozess andererseits durch die Fokussierung auf die genuin ästhetischen Verfahrensweisen, die den Aufbau von Bedeutung in literarischen Texten steuern, gelingen kann. Mehr noch: Die Ausbildung der ästhetischen Funktion, der Konstruktcharakter und die „Gemachtwordenheit“ (R. Barthes) von Literatur vermögen über diesen Zugang allererst sichtbar gemacht zu werden; auch und gerade für Schüler, die mit den Spezifika ästhetischer Diskurse (noch) nicht hinreichend vertraut sind.

Ziel der AutorInnen ist es, mit Hilfe einer didaktischen Adaption semiotisch-strukturalistischer Untersuchungsmethoden zu einer „zunehmende[n] Beherrschung von Strategien“ beizutragen, die zum „Aufbau literarischer Kompetenz“ (S. 30) führen. Zentrale Anforderungen, die zugleich auch Chancen kompetenzorientierten Unterrichts beinhalten, wie die Operationalisierbarkeit des Gelernten, der mögliche Transfer „eines vom konkreten Text unabhängigen literaturwissenschaftlichen Handwerkszeugs“ (S. 52) auf verschiedene Gegenstände und die Nachweisbarkeit der Effektivität von Lernprozessen sind mit Hilfe der vorgestellten Modelle umsetzbar. Dies zeigt sich etwa auf den Feldern der Analyse grundlegender semantischer Ordnungen in Texten, die sich über Äquivalenz- und Oppositionsrelationen strukturieren, der Untersuchung von Raumstrukturen oder der Erarbeitung der „poetischen Funktion“ nach Jakobsen. Weitere Kapitel behandeln u. a. eine reflektierte Figurenanalyse, Techniken zur Rekonstruktion und Beschreibung zeitlicher Gestaltungen sowie ein Modell zur Untersuchung von Handlungsverläufen. Hierbei wird stets unterschieden zwischen den aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gewonnenen Ausgangsprämissen und deren kompetenzorientierter Umsetzung anhand verschiedener Niveaustufen. Bereichernd für die Analysen wirkt sich aus, dass die her-

angezogenen Beispiele aus verschiedensten Bereichen des Deutschunterrichts genommen sind: Kinderbücher, Cartoons und Filme finden sich hier ebenso wieder wie Popsongs. Die Beiträge der einzelnen AutorInnen sind formal wie inhaltlich von den beiden Herausgebern, Anita Schilcher und Markus Pissarek, gut aufeinander abgestimmt, auch beziehen sie sich in den didaktischen Umsetzungen zumindest teilweise auf dieselben Referenztexte.

Drei offene Fragen bleiben: Noch weiterer – vor allem empirischer – Ausschärfung bedürfte die Etablierung der jeweils vier aufeinander aufbauenden und sukzessiv komplexer werdenden Niveaustufen in den einzelnen Teilbereichen. Hier räumen die Autoren selbst ein, dass Operationen auf der niedrigsten Stufe je nach Textbezug durchaus anspruchsvoller ausfallen können als solche auf der höchsten. Dieses Grundproblem einer kompetenzorientierten Ausrichtung des Literaturunterrichts kann auch hier nicht befriedigend gelöst werden.

Eine weitere Frage, die der Rückgriff auf strukturalistische Analyseverfahren mit sich bringt, betrifft die Frage nach dem Beobachterstandpunkt. Dass dieser nicht absolut zu setzen ist und in einem solchen Fall das ästhetische Potential der Texte auch stillgestellt werden kann, hat nicht zuletzt Roland Barthes (1966) mit seiner Extrapolierung des konstruktiven – und somit innerhalb der Grenzen intersubjektiver Vermittelbarkeit auch variablen – Charakters eines jeden strukturalistischen Analyseverfahrens in seinem Aufsatz *Die strukturalistische Tätigkeit* aufgezeigt. In den Analysen des Bandes wird dies an einzelnen Punkten nicht immer ganz umgesetzt; etwa in der Behauptung Martin Nies', dass in Thomas Manns *Der Tod in Venedig* „die sukzessive Erotisierung seines Protagonisten eindeutig mit Krankheit und kulturellem Verfall [korreliert]“ und so die Novelle „die Realisation abweichender erotischer Triebe ab[lehnt] und [...] deren narrative Sanktion vor[führt]“ (S. 70). Dies ist gewiss *eine* mögliche Lektüre, aber ebenso gewiss auch nicht die *einzig* mögliche.

Der Aspekt des produktiv-konstruktiven Charakters strukturalistischer Analyseverfahren berührt ein weiteres Feld, das der Band nur vereinzelt in den Blick nimmt: die mögliche Anbindung an produktions- und handlungsorientierte Methoden. Die Erschließung von ästhetisch-literarischen Verfahrenstechniken kann sicherlich nicht nur in Form rezeptiv-analytischer Methoden realisiert werden, sondern ebenfalls mittels anderer Zugänge. Auch darüber hinaus gewinnt man den Eindruck, dass es die literaturwissenschaftlich hochreflektierten Beiträge einiger AutorInnen des Bandes hinsichtlich der genauen Didaktisierung – etwa in Gestalt möglicher Aufgabenformate und weiterer notwendiger didaktischer Konkretisierungen sowie Reduzierungen – künftig noch weiterzuentwickeln gilt.

Ungeachtet dieser Anfragen, die deutlich machen, dass literarische Lernprozesse auf der Grundlage semiotischer Theorien ein weites Feld auch literaturdidaktischer Forschung (neu) eröffnen, liegt mit diesem Band ein erster gelungener Zugriff auf die Thematik vor, auf den in Zukunft aufgebaut werden sollte.

## Literatur

Barthes, Roland (1966): Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5. S. 190-196.

Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster u. a.: Waxmann.

Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:

*Prof. Dr. Marion Bönnighausen und Carlo Brune, Westfälische Wilhelms-Universität, Germanistisches Institut, Abteilung Literatur- und Mediendidaktik, Schlossplatz 34, D-48143 Münster*

*marion.boennighausen@uni-muenster.de, carlo.brune@uni-muenster.de*