

**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>  
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Cornelia Rosebrock*

**EINE LITERARISCHE  
LESEHALTUNG EINNEHMEN,  
DEMONSTRIEREN, ENTWICKELN:  
BAUSTEIN DER  
LITERATURDIDAKTISCHEN  
PROFESSIONALISIERUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 32-46.

---

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.

Cornelia Rosebrock

## EINE LITERARISCHE LESEHALTUNG EINNEHMEN, DEMONSTRIEREN, ENTWICKELN: BAUSTEIN DER LITERATURDIDAKTISCHEN PROFESSIONALISIERUNG<sup>1</sup>

In den Unterrichtsvorschlägen der Literaturdidaktik gibt es eine euphemistische Überhöhung der Lernpotenziale im Literaturunterricht. Die geisteswissenschaftliche Theoriegeschichte zur Ästhetik bietet dazu auch allen Anlass. Dann ist schnell die Rede z. B. von den Identitätswürfen der Schüler und Schülerinnen, die der Text aufgreife und verwandele usw. Schaut man, was in den Klassengesprächen oder Schüleraufsätzen davon aufscheint, so ist das ungerechtfertigt (z. B. Eggert 1995).

Auf der anderen Seite zeigen sich eindrucksvolle Spuren des Literarischen in Lebensläufen: Menschen, die ihr Leben erzählen können anhand der gelesenen Literatur. Die tiefen Spuren, die Werke der Hochliteratur z. B. in der Psychoanalyse gelassen haben, weisen nicht nur auf die literarische Bildung von Sigmund Freud, sondern weiter auf die Bedeutung von poetischer Sprache für das menschliche Dasein. Dass Literatur ein außerordentlich bildendes Potenzial hat, mag niemand ernsthaft bestreiten. Allein worin es konkret besteht und wie es schulisch zu vermitteln wäre, ist in der Literaturdidaktik nicht systematisch entfaltet.

Für LehrerInnen ist das im Grunde eine Zumutung – nämlich die Ziele des Literaturunterrichts vonseiten der Hochschuldidaktik so weit zu stecken, dass sie faktisch von der Wirklichkeit immer wieder negiert werden. Aber es wäre auch unbefriedigend, einen bloß lesetechnischen Umgang mit Literatur vermitteln zu müssen, wo doch ebenso unstrittig ist, dass das Wissen und die Weisheit des Literarischen wesentlich über die personale Beteiligung am literarischen Text zu erreichen sind.

Die akademische Literaturdidaktik hat bislang kein handhabbares und systematisch stimmiges Konstrukt dessen, was das Verstehen ästhetischer Texte sein kann – Jakob Ossner ist nicht der Einzige, der das bemängelt hat (2016), und Thomas Zabka nicht der Einzige, der diese Herausforderung angegangen ist (2010, 2016). Das Problem wird in der Disziplin breit diskutiert: Kaspar Spinners prominente „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ (2006) versammeln zwar, was praktisch im Unterricht erreicht werden sollte. Sie binden es aber nicht ein in ein Konstrukt, das als stimmige Theorie des literarischen Lernens für das Handeln von Lehrkräften dienen könnte und zugleich zumindest in Teilen ausreichend konkret wäre, um

---

<sup>1</sup> Es handelt sich beim vorliegenden Text um den Vortrag zur Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik an die Autorin auf dem Symposium Deutschdidaktik am 16.09.2018 in Hamburg. Der mündliche Duktus wurde für den Abdruck beibehalten.

empirisch überprüft werden zu können, soweit der Tenor der Diskussion zu diesen elf Aspekten (vgl. die Beiträge in *Leseräume 2/2015*).

Meines Erachtens ist damit die aktuell zentrale Forschungsaufgabe der Literaturdidaktik an den Hochschulen angesprochen. Professioneller Literaturunterricht braucht ein nicht-reduktionistisches, systematisch überzeugendes und zugleich praktisch handhabbares Konstrukt literarischen Lernens. Der Bildungshorizont, in den es stimmig eingerückt sein muss, wird wohl kaum zu operationalisieren sein. Aber in Teilen sollte es doch so transparent werden, dass es überprüfbar wird – überprüfbar im Unterricht wie auch in der Forschung.

Dafür will ich im Folgenden argumentieren, indem ich (1) zunächst frage, was eigentlich diejenigen LiteraturlehrerInnen auszeichnet, die aus den Berichten späterer LeserInnen über ihre literarische Sozialisation herausgehoben werden als die großen Ausnahmen, als LehrerInnen, die nachhaltig für literarisches Lesen begeistern konnten. Es gibt plausible Argumente, dass die persönliche Lesehaltung dafür ausschlaggebend ist, eine Involviertheit, die diese Lehrpersonen im Unterricht demonstrieren und zur Aneignung anbieten. Der Frage, was diese Haltung im Einzelnen auszeichnet, wende ich mich anschließend zu und folge dabei der Hypothese, dass die Strategien des Textverstehens bei poetischer Sprache von diesen besonderen Lehrpersonen in ihrem praktischen Umgang mit Literatur transparent gemacht werden. Wenn das Verstehen poetischer Sprache wesentlich darauf angewiesen ist, mit dem Selbstkonzept des Lesenden in Verbindung gesetzt zu werden, dann ist die Vermittlung solcher spezifischen Lesestrategien auf die Sichtbarkeit des lehrerseitigen Involvements angewiesen. Um zu verdeutlichen, was unter „Strategien ästhetischen Lesens“ verstanden werden kann, stelle ich anschließend (2) ein Projekt vor, das wir in Frankfurt gerade durchführen und in dem es um die Suche nach mentalen Strategien beim Verstehen poetischer Sprache geht. Wir versuchen, solche Strategien zu isolieren und in Abgrenzung zu Lernstrategien zu beschreiben. In der zweiten Hälfte meiner Rede komme ich (3) auf die Notwendigkeit und das Fehlen eines Konstrukts literarischen Lernens zurück. Ein Baustein dazu kann die Modellierung einer literarischen Lesehaltung werden. Sie muss sich durch ein Set solcher spezifischen Strategien für poetische Sprache bestimmen. Abschließend (4) will ich Schlussfolgerungen aus dieser Argumentation für unser Tagungsthema, LehrerInnen-Professionalität im Literaturunterricht, ziehen. Damit spannt sich ein außerordentlich weiter thematischer Bogen; diese Zumutung versuche ich durch Transparenz in der Inhaltsorganisation abzuschwächen.

## 1. Charismatische Literaturlehrerinnen und -lehrer

Beginnen möchte ich also mit einem Bild, das junge Erwachsene nach dem Schulabschluss rückblickend auf ihre LehrerInnen zeichnen. In all der Düsternis, mit der sie in der Regel auf ihren Literaturunterricht zurückblicken, gibt es doch immer wieder „Lichtgestalten“ von DeutschlehrerInnen, solche, die tatsächlich eine bleibende

Bindung an literarische Lektüre initiiert haben oder sie zumindest aufgreifen und verstärken konnten. Sie sind die seltenen Ausnahmen und werden umso deutlicher herausgehoben. In den Forschungen zur literarischen Sozialisation insbesondere von Werner Graf finden sich dafür Beispiele. Ich zitiere aus solchen späteren Rückblicken auf den Literaturunterricht:

In der 12. Klasse hatte ich einen genialen Deutschlehrer, bei dem der Unterricht eine echte Bereicherung war (Graf 2007: 154).

Er war derjenige, [...] der mir beigebracht hat, was Literatur ist und sein kann [...]. Er hat nie einen Text 'totgeredet'. Er hat immer versucht, in den Mittelpunkt zu stellen, was der Text für uns bedeutete. Er hat uns mit Sprache spielen und selbst Gedichte schreiben lassen [...]. Vielleicht waren wir manchmal überfordert, aber niemand hat sich je beklagt. Es war einfach schön (ebd.: 165).

Solche Urteile späterer LeserInnen beziehen sich nicht auf die jeweilige Unterrichtsmethodik – es gibt genug außerordentlich vernichtende Aussagen nicht nur über analytisch orientierten Unterricht, sondern ebenfalls über solchen, in dem hermeneutische oder handlungs- und produktionsorientierte Verfahren vorherrschen. Methodik dient den Berichtenden höchstens zur Illustration der Unterrichtserfahrungen und scheint mit ihrer Beurteilung in keinem Zusammenhang zu stehen. Eines lässt sich aber über diese rückblickenden Urteile zum Literaturunterricht mit Bestimmtheit sagen: Die positiven Erinnerungen beziehen sich immer auf die Person der LehrerIn, nämlich dass sie oder er ihre eigenen persönlichen Zugänge zur Literatur und ihre Begeisterung für deren Schönheit und Erkenntnispotenziale verkörpern konnte. Das geht mit der Funktion zusammen, die literarisches Lesen für passionierte LeserInnen hat. Ich zitiere ein zusammenfassendes Ergebnis aus der Auswertung solcher Daten:

Freiwillige Leser erwarten von Büchern etwas Ähnliches wie eine zwischenmenschliche Begegnung, sie sind neugierig und offen dafür, sich auf eine Geschichte, die sie berührt, einzulassen. Sie sind dazu bereit, zu einem Buch eine Beziehung aufzunehmen, sie wollen nicht nur den Text verstehen, sie wollen auch vom Text bzw. vom Autor verstanden werden (Graf 2013: 283).

Die LehrerInnen, von denen die LeserInnen berichten, konnten offensichtlich Begegnungen dieser Art mit Literatur nicht nur anbahnen, sondern auch präsentieren. Der entschiedene Bezug der Statements auf die Lehrerpersönlichkeit schreibt ihr eine ansteckende Ausstrahlung zu, Charisma. Was kennzeichnet charismatische Personen? Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie Emotionen stark empfinden und auch andere diese starken Gefühle erleben lassen können – das kann man bezeichnenderweise im Kontext von betriebswirtschaftlicher Führungskräfteentwicklung nachlesen. Charismatische Personen vermitteln Visionen, sie fungieren als Vorbilder, ihre Mitarbeiterführung wirkt sich positiv auf die objektive Gruppenleistung aus. Dieser Führungsstil lebt von der Identifikation der MitarbeiterInnen mit der Führungsperson, so Wikipedia unter diesem Stichwort.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Charisma>

Identifikation – der Begriff meint die Annahme eines Bildes als eigenes. Er bezieht sich auf die ganze Person in ihrer Haltung zu den anstehenden Aufgaben, nicht auf einzelne Aussagen oder Handlungen, die akzeptiert oder abgelehnt werden können. Offensichtlich ist bei Lehrpersonen, die als positive Weichensteller der eigenen literarischen Sozialisation beschrieben werden, solches personales Engagement bei der Inszenierung von Literatur im Unterricht beteiligt, und offensichtlich wird es in ihrem Unterricht konkret erfahrbar. Selbst in unserer Hauptschulstudie vom Beginn des Jahrtausends, die niederschmetternde Resultate zum Literaturunterricht im „Bildungskeller“ erbrachte, sind wir bei einer winzigen Minderheit der Teilnehmenden solchen Beschreibungen begegnet: Also Beschreibungen von LehrerInnen, die sich ihren SchülerInnen persönlich als kenntnisreiche LeserInnen zeigten, die sich für die literarische Praxis der SchülerInnen „auf Augenhöhe“ interessierten, die sie individuell und konkret z. B. mit Lesetipps unterstützten und die die Anschlusskommunikation zum Gelesenen auch als personalen Austausch gestalten konnten. Sie waren für die wenigen LeserInnen in unserer Studie tatsächlich von lebensverändernder Bedeutung, indem sie ihnen die Tür zum Literaturlesen geöffnet haben (Pieper et al. 2004: 99 ff., 130, 182 f., 197).

Wenn man generell zugesteht, dass Literatur außer der kognitiven eben auch die personale und emotionale Verarbeitung nicht nur irgendwie zulässt, sondern notwendig und primär fordert, dann kann man diese Erkenntnis bei unserem Tagungsthema, beim Nachdenken über Professionalität in der Literaturvermittlung nicht beiseite lassen. Personale Beteiligung – das meint nicht einen verschwommenen Begriff des Intimen oder Authentischen. Es bedeutet vielmehr, sich als Zentrum eigener Wahrnehmung und Initiative im Rezeptionsakt zu erfahren – eigener Wahrnehmung von Bedeutungsräumen, eigener Initiative bei ihrer mentalen Ausgestaltung. Bei der Sachtextlektüre ist diese Aktivierung sedimentierter personaler Erfahrungsräume dagegen weit weniger bedeutend. Denn deren erfolgreiche Lektüre muss im Wesentlichen die neuen Informationen mit dem vorhandenen einschlägigen Wissen mental in Verbindung bringen – Wissen ist der primäre Horizont der Lektüre von Sachtexten. Anders ist das bei literarischer Lektüre: Ein Gedicht, eine Erzählung zu verstehen, heißt in erster Linie, deren Rede mit dem Selbstkonzept zu verknüpfen und auf diese Weise textseitig Kohärenz und leserseitig Relevanz zu generieren.

## 2. Strategien poetischer Lektüre

Diese These liegt, wie gesagt, unserer Untersuchung der mentalen Strategien, mit denen poetische Sprache im Rezeptionsakt weiterverarbeitet wird, zugrunde, eine Untersuchung, die Daniel Scherf, Tina Schulze und ich z. Z. verfolgen. Allerdings sind nicht besagte charismatische Lehrpersonen, sondern Studierende und perspektivisch auch jüngere SchülerInnen unsere TeilnehmerInnen. Denn zunächst suchen wir nach diesen personal grundierten erfahrungsorientierten Strategien als Komponenten der hypostasierten ästhetischen Lesehaltung. Wir gehen davon aus, dass die

Strategien beim Verstehen poetischer Texte teils die gleichen, aber teils eben doch andere sind als diejenigen, die die Kognitionstheorie für informatorische Lektüre isolieren konnte, und dass sedimentierten emotionalen Erfahrungen und analogem Denken (Grzesik 1990) leserseitig dabei bedeutende Funktionen zukommen.<sup>3</sup>

Für die Untersuchung haben wir einen Text von Sybille Lewitscharoff ausgesucht, der viele sogenannte Foregroundings (van Holt/Groeben 2005) enthält. Das sind textseitig Wörter oder Wortgruppen, in denen ein unerwarteter Widerspruch sprachlicher oder inhaltlicher Natur auftritt, oder in denen ein unerwarteter Parallelismus wie z. B. ein Reim oder eine originelle Metapher erscheint. Diese sprachlichen Auffälligkeiten drängen sich in der Lektüre noch vor die basale Figur-Grund-Unterscheidung, die Leseakte genau wie die Wahrnehmung überhaupt bestimmen, sie überwölben sie gewissermaßen (vgl. ebd.: 311 f.). Man könnte auch von „Stützpunkten“ sprechen – also textseitig sprachliche Elemente, die nicht schemakonform top-down verarbeitet werden können und sich so leserseitig in den „Foreground“ der Aufmerksamkeit schieben, dabei die automatisierten Komponenten des Verstehens außer Kraft setzen und den Lesefluss so unterbrechen. Am Rande bemerkt: Unbestritten ist, dass die Fokussierung auf Sprachauffälligkeiten nicht alles literarische Lesen charakterisiert, sondern lediglich bedeutsam wird bei der Rezeption poetischer Sprache. Eher Alltagssprachlich verfasste Literatur, beispielsweise realistische Romane, verhindern die automatisierte Verarbeitung der sprachlichen Oberfläche weit seltener (vgl. dazu Schrott/Jacobs 2011: 492–527).

Die Strategien, mit denen LeserInnen die Foregroundings im Text von Sybille Lewitscharoff strategisch weiterverarbeiten, lassen sich herausfinden, so unsere Annahme. In der Zusammenschau von Verarbeitungsprozessen sollte sichtbar werden, welches Set an Strategien fruchtbar für die Entfaltung der Textpotenziale wird. Und dieses Set, so geht die Hypothese weiter, sollte zeigen können, dass die Verbindung mit personalen Aspekten, mit dem Selbstkonzept, mit subjektiven kulturellen und emotionalen Erfahrungen für engagiertes Lesen poetischer Texte substanziell ist und so ein Zentrum dessen bildet, was im Literaturunterricht vermittelt werden sollte.

Soweit die Hypothesen; zunächst folgt ein Ausschnitt aus dem Roman *Pong* von Sybille Lewitscharoff, den wir im Frühsommer 2018 50 Studierenden vorgelegt haben:

Perfekt – alle beide

Er erinnerte sich erst wieder an sein Mädchen, als er es auf der Hollywood-Schaukel im Garten fand, leicht mit den Fußspitzen wippend wie bei ihrer ersten Begegnung. Nichts ließ darauf schließen, daß sie im Haus etwas angerührt oder zum Beispiel beim Herumgehen ein Haar verloren hätte. Von ihren ausgezeichneten Sitzeigenschaften war Pong sehr beeindruckt. Kein Anzeichen, daß ihr während seines Schlafs langweilig geworden wäre, sie auf sein Erwachen gelauert hätte. Es war nun einwandfrei

<sup>3</sup> Zu Lernstrategien vgl. Mandl/Friedrich 2006, Gold 2018, zu ästhetischen Strategien: van Peer 1986, Kintsch 1994, van Holt/Groeben 2006.

erwiesen, daß es sich um das Geschöpf handelte, dem er schon so lange versprochen worden war. Er sah die Stunde gekommen, das Mädchen mit den Plänen, die sie in Zukunft miteinander verbanden, bekannt zu machen.

„Ich erkläre hiermit, daß wir verheiratet sind“, sagte er. „Eine weitere Beglaubigung, als mein Wort sie gibt, braucht es nicht, denn alles, was ich sage, wird Oben vernommen und unfehlbar in ein Buch eingetragen, das bisher nur von mir, seit heute aber auch von dir und bald von unserer gemeinsamen Nachkommenschaft handeln wird. Bevor ich fortfahre, dir die Pflichten und Vergnügungen unseres Ehelebens zu erläutern, muß ich einkaufen gehen. Es war ja nicht damit zu rechnen, an einem sonnigen Donnerstag im Oktober die endgültige Frau im Haus vorzufinden. Ob du mich begleiten willst oder nicht, überlasse ich dir.“ [...] (Lewitscharoff 2013: 107 f.)

Das ist nur der Anfang des Textes, der Romanausschnitt für die TeilnehmerInnen war etwa dreimal so lang. Interessiert hat uns, wie gesagt, welche Strategien tatsächlich angewendet werden, um die poetischen Ausdrucksweisen des Textes weiterzuverarbeiten. Dafür sollten die Studierenden während ihrer Lektüre mit einem Textmarker Stellen anstreichen, die ihnen überraschend und/oder diskussionswürdig erscheinen.

Anschließend bekamen sie erneut den gleichen Text, nun mit Auslassungen, ich zeige nur einen kleinen Ausschnitt:

„[...] Bevor ich fortfahre, dir die Pflichten und Vergnügungen unseres Ehelebens zu erläutern, muß ich einkaufen gehen. Es war ja nicht damit zu rechnen, an einem sonnigen Donnerstag im Oktober die \_\_\_\_\_ Frau im Haus vorzufinden. Ob du mich begleiten willst oder nicht, überlasse ich dir.“ [...]

Sie sehen, das war ein Cloze-Test. Ist Ihnen das Wort noch im Gedächtnis, das hier fehlt? Es ist eins der über 20 Foregroundings, die wir als nicht-schemakonforme Textstellen analysiert hatten, größtenteils im Vorfeld der Datenerhebung. Die Studierenden sollten mehrere solcher Stellen möglichst originalgetreu ergänzen. Das folgt dem Gedanken, dass solch ein durch den Kontext nicht bestimmtes sprachliches Element besser im Gedächtnis bleibt als Informationen, die bruchlos automatisiert weiterverarbeitet werden können und deren sprachlicher Ausdruck insofern schneller ins Vergessen sinkt.

Das war auch der Fall; mehrheitlich erinnerten sich die TeilnehmerInnen besser an diese Unbestimmtheitsstellen als an unauffällige Auslassungen. Allerdings ist so ein Erinnerungstest nicht besonders valide, wie die Gedächtnisforschung nahelegt. Denn was man sich wörtlich merkt, ist nicht nur vom kontextuellen Status abhängig, sondern auch von weiteren Faktoren wie der Wortart, der Position im Satz usw., die in unserem Zusammenhang Störvariablen sind.

Valider waren die Markierungen, die die Studierenden mit einem Textmarker bei der Erstlektüre vorgenommen hatten. Mit den Markierungen konnten wir zunächst einmal herausfinden, ob die Foregrounding-Elemente überhaupt als solche, also als Stellen mit Überraschungs- und Diskussionswert, wahrgenommen werden. Tatsächlich wurden alle 21 in unserer Textanalyse als Foregroundings identifizierten Stellen

von jeweils einer relevanten Anzahl TeilnehmerInnen markiert, während eine Markierung von erwartbaren Wörtern oder Wortfolgen fast nicht vorkam. Die identifizierten Stellen geraten also tatsächlich in den Vordergrund der Aufmerksamkeit.

Die dritte Aufgabe der TeilnehmerInnen bestand schließlich darin, diejenigen Stellen, die sie als überraschend oder diskussionswürdig markiert hatten, nun mit zwei, drei Sätzen schriftlich zu kommentieren. Was ist es, was an dieser Stelle überrascht oder diskussionswürdig ist? Die Gründe für ihre Markierungen sollten sie kurz darlegen.<sup>4</sup>

So haben wir von den 50 Teilnehmenden insgesamt rund 150 Kommentare erhalten. In diesen Kommentaren lassen sich Strategien der mentalen Verarbeitung der Foregroundings erkennen. Ich möchte sie nicht alle hier ausbreiten und auch nicht die Entwicklung des Kategoriensystems dokumentieren; ohnehin ist die Studie noch ganz im Anfangsstadium, so dass sie nicht mehr als einen Eindruck liefern kann. Es folgen also ein paar illustrierende Beispiele:

Kategorie	<i>Kommentare der Studentinnen und Studenten</i>
eine Unbestimmtheitsstelle konstatieren/ paraphrasieren/ Irritation anmerken	<i>Zunächst war ich verwirrt über die Formulierung „endgültig“, für mich klang das sehr befremdlich im Kontext der „endgültigen Frau“. Ihre gemeinsame Ehe beginnt jetzt. Mit der Ehe geht eine neue Zeitrechnung einher.</i>
eine sprachliche Auffälligkeit feststellen bzw. daraus schlussfolgern	<i>„Eigenschaften“ ist in Bezug auf Sitzen eine ungewöhnliche Bezeichnung, erinnert an die „Eigenschaften“ eines unbelebten Objekts. „Geschöpf“ wirft die Frage auf, ob es sich vielleicht doch um kein (menschliches) Mädchen im eigentlichen Sinne handelt.</i>
(prä-)emotionale Reaktionen („Überraschung“)	<i>Sehr schöne Vorstellung, aber auch verrückt: Eigene Zeitrechnung. Man hat den Eindruck, dass es sich in der Kurzgeschichte um einen seltsamen Mann handelt, man bekommt Angst vor ihm. Man versteht nicht, warum er sich so eigenartig verhält. Hier hat sie plötzlich eine Wahl? Vielleicht, um den Schein vom Mitspracherecht zu wahren. Bei schwerwiegenden Entscheidungen wiegt ihre Meinung nicht, bei nebensächlichen ist es dann okay.</i>

Man kann hier gut nachvollziehen, wie wesentlich die emotionale Beteiligung in die erste Suche nach Bedeutungen verwoben ist. Das ist auch dann der Fall, wenn Strategien genutzt werden, die aus der Lernpsychologie im Blick auf Sachtexte gut bekannt sind, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

<sup>4</sup> Das Vorgehen folgt in wesentlichen Teilen der Studie von van Peer (1986). Vgl. auch die Darstellung in van Holt/Groeben (2005).

Abstraktion und Universalisierung	<i>Die Geschichte spielt in einer Gesellschaft, in der der Mann die dominante Rolle übernimmt. Die Frau ist dem Mann untergeben und hat kein Mitspracherecht.</i>
Kohärenz spekulativ herstellen	<i>Warum wurde er versprochen? Erste Erklärung: andere Kultur, Zwangsheirat?</i>

Vier Aspekte scheinen mir an diesen studentischen Kommentaren bemerkenswert:

1) Die affektive Beteiligung gibt dem meist bewusst spekulativ errichteten Situationsmodell eine eigene Färbung, eine Gestimmtheit. Dabei geht es zum einen um die qualitative Frische und Erfahrungsbezogenheit solcher textseitig provozierten Emotionen (vgl. dazu van Holt/Groeben 2005), also um das, was die strukturalistische Rezeptionsforschung Qualia-Erfahrungen beim literarischen Lesen nennt. In den Beispielen oben sind das die (auch leibliche) Empfindung von Sinnesqualitäten (Strasen 2017) wie das Vergnügen an der individuellen Zeitrechnung, das Befremdliche des Textes oder die Empörung angesichts der Missachtung weiblicher Selbstbestimmung. Zum anderen ist sichtbar, dass diese qualitativen Erfahrungen ihrerseits weiterverarbeitet werden. Sie verlangen Interpretationsanstrengungen und die Rückwendung auf die Textstelle, dadurch werden diese Sinnesqualitäten zu einer Komponente des Textverstehens: Zum Beispiel führt die mögliche „Angst“ vor der Figur ja zur Zuschreibung von einer spezifischen Variante der Verrücktheit von Pong. Mit emotionalen Reaktionen auf Foregroundings, auf die dadurch attribuierten Figuren und ihre Welt gehen in der Regel Wertungen einher, implizite oder, wie bei der übergeneralisierenden Charakterisierung der „Gesellschaft“ im Zitat, auch explizite. Emotionale Reaktionen sind schließlich selbst bereits eine Form der impliziten Bewertung; beispielsweise in Studien zum Freizeitlesen ist das prägnant beobachtbar (vgl. Bertschi-Kaufmann 2013, 2014).

2) Ein dominantes Phänomen war Irritation. Sie wird bekanntlich von literaturdidaktischer Seite in jüngerer Zeit als wesentliches Qualitätskriterium literarischer Rezeption gesehen. Das ist nach unseren Daten auch zutreffend: Häufig wurde sie direkt benannt. Allerdings ist Irritation oft nur der Auslöser für den Einsatz von Strategien; in vielen Äußerungen ist diese Irritation sogar nicht mehr sichtbar, sondern stattdessen das verstärkte Bemühen, bewusst Zusammenhänge zu generieren (zu Irritationen bei literarischer Lektüre vgl. insbesondere Gahn 2018, Carl 2018). Die LeserInnen handeln ja angesichts dieser sich wiederholenden und untereinander zusammenhängenden Erwartungswidrigkeiten und Unbestimmtheiten. Sie haben Ziele – das übergeordnete besteht darin, dass sie die Relevanz ihrer Lektüre erfahren wollen. Dafür braucht es Kohärenz, die es herzustellen gilt, sodass deren Generierung ein universales und ständiges begleitendes Leseziel darstellt, auf das sich die eingesetzten Strategien ausrichten. Um den Gedanken zu generalisieren: Je mehr irritierende Stellen inhaltlicher oder sprachlicher Natur ein poetischer Text aufweist, desto aufwendiger wird die Bedeutungssuche und desto stärker müssen kompetente

LiteraturleserInnen ein produktives Management dieser Stellen leisten. Das fordert bei literarischen Texten den Rückgriff auf eigene sedimentierte Erfahrungen und Affekte, auf das Selbstkonzept.

3) Eine relativ universale Strategie, mit der die Irritationen weiterverarbeitet werden, ist das Offenhalten des Situationsmodells. Diese Vorläufigkeit des Situationsmodells und damit des Textverstehens ist durch die häufige Markierung von Unsicherheit oder durch den bloß hypothetischen Status der Aussagen in unseren Daten sehr präsent. Die Fokussierung auf ein konkretes irritierendes Foregrounding wird auch in der häufigen wörtlichen Wiedergabe der Textstelle in den Kommentaren der Studierenden deutlich. Dieses Offen- und Bewussthalten der Bedeutungen einzelner Stellen unterscheidet sich nun scharf von den Strategien, die für informationsorientierte Lektüre isoliert wurden: Dabei sollen nämlich irritierende Momente vor dem Weiterlesen geklärt werden, indem auf weiteres Wissen von außen zurückgegriffen wird oder, falls ihr Status für den Fortgang als nicht bedeutend angesehen wird, indem sie in den Hintergrund verschoben werden.

4) Flexibilität bei der Vorstellungsbildung war oft sichtbar, indem Korrekturbereitschaft durch Relativierungen wie „vielleicht“, den Konjunktiv usw. explizit formuliert wurde. Diese Flexibilität bei der Bildung von Kohärenz und Relevanz gehört offensichtlich zu den wesentlichen literarischen Strategien gegenüber poetischer Sprache. Als Bereitschaft, die eigenen Impulse als persönliche, nicht allein textseitig geforderte, wahrzunehmen und ggf. zu korrigieren, bildet diese Flexibilität die Voraussetzung zum strategischen Abwarten bei der Bedeutungsschließung. Denkt man über das Potenzial des Literarischen für die Persönlichkeitsbildung nach, dann ist diese Flexibilität sicher ein zentraler Bereich ihrer Entwicklung.

Zugestanden sei, dass die gefundenen Strategien (noch) nicht klar voneinander abgrenzbar sind, und auch, dass diesem Spektrum an strategischen Reaktionen auf die Foregroundings keine Vollständigkeit unterstellt werden darf. Sie wurden impressionistisch angeführt, um zu belegen, wie deutlich die personale Verarbeitung poetischer Sprache in den Daten sichtbar wird, und um die oben schon angesprochene Schlussfolgerung daraus plausibel zu machen: Zentral für eine literarische Lesehaltung bei poetischer Sprache ist die Balance zwischen dem Aufrechterhalten der Unbestimmtheit einzelner Stellen und ihrer möglichst reichen Aufladung mit potenziellen Bedeutungen. Die Anreicherung der Foregroundings durch Assoziationen, Emotionen und Spekulationen haben wir bei fast allen Beteiligten gefunden. Für diese emphatische Aufladung wird, wiederum in Abgrenzung zur Sachtextlektüre, nicht auf Wissensbestände zurückgegriffen, sondern dominant auf emotionale und synästhetische Selbstwahrnehmungen sowie auf kulturelle Erfahrungen mit Konventionen und sozialen Verhaltensmustern.

Die Differenz zwischen einer literarischen Lesehaltung und einer informatorischen lässt sich nun von den Zielen her beschreiben: Bei informatorischen Leseakten besteht das Ziel der strategischen mentalen Handlungen bekanntlich darin, die Textaussagen gestaltend in das eigene Wissen einzulagern. Leseverstehen bedeutet die

Integration der neuen Informationen in die eigenen Wissensbestände, sei es durch deren Ergänzung, sei es durch Anpassung der vorhandenen kognitiven Schemata an die neuen Informationen. Bei mental engagierter Literaturrezeption ist dagegen die Verbindung und Integration der Textaussagen mit Aspekten des Selbstkonzepts entscheidend. Das gelingt u. a. durch die oben beschriebene „Aufladung“ einzelner Aspekte mit potenziellen Bedeutungen, die sich wesentlich aus personalen Erfahrungen speisen. Erst von dort aus gewinnen generalisierende Deutungen und referentielle Bezüge die Bedeutung, auf die poetische Texte auch Anspruch erheben.

Wenn es gelänge, solche literarischen Lesestrategien zu isolieren und in einem überschaubaren, einigermaßen vollständigen und konkreten Set von ästhetischen Lesestrategien zu bündeln, um eine Lesehaltung gegenüber Foregroundings in poetischer Sprache beschreiben zu können, dann hätte man einen der nötigen Bausteine für ein Konstrukt literarischen Lernens. Denn es wären diese Strategien, die im Unterricht vermittelt werden sollten. Und solche theoretischen Konstrukte sind das, was die didaktische Forschung zum professionellen Lehrerhandeln beitragen kann. Dieser Gedanke wird im Folgenden ausgeführt.

### 3. Notwendig: Ein Konstrukt literarischen Lernens

Um zu erläutern, was hier mit Konstrukt (vgl. auch Ossner 2016) gemeint ist, blicke ich kurz auf das gängige Konstrukt der Lesekompetenz: Mit ihm haben wir ein theoretisches Modell für die Lektüre von Informationstexten, das auf die Kognitionswissenschaft zurückgeht, das systematisch ausdifferenziert und theoretisch stimmig ist, das sich empirisch in den Schulleistungsstudien breit bewährt hat und das auch praktisch brauchbar ist für die schulische Vermittlung und Diagnose von Lesekompetenz – aber all das eben im Blick auf das Generieren und Verarbeiten von Informationen beim Lesen. Ein vergleichbar tragfähiges Konstrukt für literarisches Lesen und Lernen sind wir, wie schon gesagt, bisher schuldig geblieben – die Kognitionstheorie allerdings auch (vgl. Kintsch 1994).

Meines Erachtens können und müssen wir an den Hochschulen eben das leisten: Differenzierte und praxisgesättigte Konstrukte von unseren jeweiligen Gegenständen, also beispielsweise literarischen Verstehensprozessen, entwerfen, die ggf. von szientistischer Disziplin, als wir es sind – und sein können –, aufgegriffen, überprüft und ggf. auch verworfen oder modifiziert werden können. Um solche didaktischen Konstrukte zu entwerfen, dürfen wir uns nicht der Reduktionsdynamik unterwerfen, die die Methodologie der empirischen Bildungswissenschaften vorgibt.

Konstrukte des Lehrens und Lernens sind didaktische Theorie. Didaktische Theorie hätte am Ende, so eine gängige Haltung, für die schulische Praxis keine Gültigkeit – in solchen Statements äußert sich oft die Entfremdung zwischen akademischer Didaktik und schulischem Tun. Die Professionalität des LehrerInnenhandelns wird dann mit leichter Hand allein aus der Praxis und geradezu als das Gegenteil von

theoretisch formierten Konstrukten bestimmt. Das mündet in die Vorstellung, Professionalität entstehe aus der pädagogischen Erfahrung, wie sie vor Ort praktiziert wird.

Aber unterrichtliches LehrerInnenhandeln ist nichtsdestotrotz von Konstrukten oder zumindest Theoremen gesteuert. Denn dieses Handeln ist nicht irgendein Tun, das Bewirken von irgendetwas bei den SchülerInnen. Im Lehrerhandeln werden die „vorgestellten Prinzipien des Verfahrens“ (Kant 1980: 127) befolgt. In der Professionsforschung werden sie „beliefs“ genannt (vgl. Scherf 2013). Diese vorwissenschaftlichen Handlungsprinzipien sind durchaus abstrakt, eben Prinzipien. Sie verdienen aber nur dann den Begriff eines fachdidaktischen Konstrukts, wenn sie durch methodisch geleitete Forschung als allgemeine Aussagen formuliert werden können.

Insofern sind fachdidaktische Konstrukte, wie Theorie überhaupt, nicht das Andere der Praxis. Sie sind, so formuliert es Kant im gleichen Atemzug, ein „Inbegriff [...] von praktischen Regeln“ (ebd.). Im didaktischen Konstrukt werden diese Regeln in einer gewissen Allgemeinheit gedacht, denn es abstrahiert vom jeweils Besonderen und Einzigartigen der sozialen Situation. Es abstrahiert, obwohl die konkreten Bedingungen vor Ort natürlich auf die Ausübung der Regeln großen Einfluss haben.

Für eine professionelle Praxis muss zum Wissen um abgesicherte Konstrukte des Lehrens und Lernens, in meinem Kontext um ein Konstrukt literarischen Rezipierens, allerdings noch etwas zu diesem Wissen hinzukommen. Denn praktisch im Unterricht muss ja unterschieden werden, ob und welche Regel, welches Konstrukt, welcher Wissenshorizont wann und wie herangezogen werden soll. Kant (ebd.) nennt diese Entscheidungen „Urteilsakte“, und sie machen die unaufhebbare Differenz zwischen Theorie und Praxis aus. Solche Urteilsakte beschreiben eine fachdidaktische Entscheidungsfähigkeit, die in der Praxis ständig gefordert ist und ständig zum Einsatz kommt, oft schneller, als man in der jeweiligen Situation denken kann. Nicht nur das Verfügen über tragfähige Konstrukte, wie wir sie an der Hochschule entwickeln sollten, macht Professionalität im LehrerInnenhandeln aus. Seine zweite Komponente besteht in der Urteilsfähigkeit in überaus komplexen und vielstimmigen Situationen, wie sie Unterricht darstellt.

Ich komme zurück zu dem benötigten Konstrukt literarischen Lernens: Als eine seiner Komponenten habe ich versuchsweise eine Anzahl spezifischer Rezeptionsstrategien vorgestellt. Gesetzt den Fall, wir hätten so ein Konstrukt, das sich empirisch als tragfähig erweisen kann, weil es die Strategien, die gute LiteraturleserInnen anwenden, überschaubar bündelt und in einem angemessenen theoretischen Rahmen fasst. Das Geheimnis der „Lichtgestalten“ der literarischen Sozialisation, der begeisternden LehrerInnen, dieses Geheimnis hätten wir damit allerdings noch nicht gelüftet. Denn ihre konkreten Urteilsakte in komplexen Unterrichtssituationen kommen hinzu, in denen sich erst entscheidet, ob und wie personale Lektürekomponenten bestimmend werden. Aber es gibt doch eine Spur dorthin, wenn man die rückschauenden Aussagen von LeserInnen ernst nimmt, denen zufolge es die Per-

sönlichkeit der Lehrperson war, die den Zugang zur Literatur öffnen konnte. Diese Spur geht von dem theoretischen Wissen über die Art und Weise aus, wie Strategien zu lehren sind.

#### 4. Professionalität in der Literaturvermittlung

Generell hat sich eine Vermittlung von Lesestrategien, die sich am Zuwachs des Leseverstehens empirisch belegen lässt, als ein außerordentlich schwieriges Geschäft erwiesen – der starken bildungswissenschaftlichen Bewerbung für lesestrategische Programme zum Trotz. Denn es ist das eine, einige Lesestrategien zu benennen und ggf. auch vorzuführen; aber es ist ein anderes, den organisierten Einsatz für das Textverstehen bei den SchülerInnen tatsächlich zu bewirken (z.B. Philipp 2013: 178 ff.; 2015: 112 ff., Philipp/Souvignier 2016). Wo es pädagogische Erfahrungen mit Strategieprogrammen gibt, wird oft kaum Wirksamkeit für das Textverstehen konstatiert; wo es wissenschaftliche Begleitstudien dazu gibt, da auch (Gold 2007: 94). Dass die gezielte Vermittlung von Lesestrategien zu Wissen über Lesestrategien führt, kann durchaus gezeigt werden. Sie bewirkt praktisch aber kaum eine durchschlagende Verbesserung des Textverstehens (ebd.). Das liegt daran, dass Lesestrategien im Prozess auf die Leseziele hin orientiert, adaptiv ausgewählt und in organisierter Folge eingesetzt werden müssen, um Verstehensprobleme tatsächlich zu überwinden. Es handelt sich dabei eben nicht (nur) um ein Wissen, sondern um ein Können.

Zweierlei lässt sich daraus für die Didaktik folgern: Erstens braucht es dafür prozessbezogenes „reading engagement“ (Jürgens 2013). Die Leserin, der Leser muss sich für das textseitig Bedeutete mental engagieren; ihre oder seine Suche nach textinterner Kohärenz und nach übergeordneter Relevanz muss dieses mentale Engagement leiten. Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept sind bloß der Horizont dieser notwendigen und konkreten aktuellen Anstrengungsbereitschaft, des „reading engagement“. Zweitens liegt den Strategieprogrammen offensichtlich eine verkürzte Idee der Vermittlung zugrunde. Denn Strategiewissen allein führt nicht zu Textverstehen – eine Korrelation zwischen den beiden Merkmalen ist eben keine Kausalität. Aber allgemeine Regeln zu erstellen, welche Strategiefolgen bei welchem Leseproblem angemessenen sind, wäre viel zu komplex und abstrakt, um erlernt und vermittelt werden zu können. Das gilt noch einmal gesteigert für poetische Texte: Sie sind Individuen; SchülerInnen sind es, LehrerInnen auch. Beim literarischen Lesen trifft viel Eigensinn aufeinander.

Diese Schwierigkeiten führen zurück zum Begriff der Lesehaltung. Wie es bei der Strategievermittlung mit Informationstexten gefordert, aber wohl im seltensten Fall eingelöst wird (im Detail: Philipp 2013: 178 ff.; 2015: 112 ff.), können Lehrpersonen auch im Literaturunterricht das engagierte strategische Vorgehen konkret in ihrer Haltung vorzeigen und so zur Nachahmung anbieten. Eine solche literaturorientierte Lesehaltung behauptet nicht nur die Genuss- und Erkenntnispotenziale der

Lektüre, sondern sie inszeniert, wie diese Potenziale zugänglich werden: Emotionale Beteiligung, Irritation, Offenhalten des Situationsmodells, Flexibilität in der Vorstellungsbildung wurden oben als wesentliche Strategien aufgeführt. Das zu zeigen geht nicht aus einer Vogelperspektive auf den gelesenen Text, und die textanalytischen Instrumente sind dafür nicht mehr als Hilfsmittel. Es reicht auch nicht, eingangs die Frage nach dem persönlichen Gefallen zu stellen, um dann zum Geschäft der Textinterpretation überzugehen. Es braucht den konkreten Umgang mit einzelnen Unbestimmtheitsstellen und die Demonstration ihrer strategischen und dadurch erhellenden Integration. Wie bei der generellen Vermittlung von Lesestrategien könnte auch in der Literaturvermittlung der Umgang mit poetischer Sprache durch Lautes Denken demonstriert werden, also durch das Aussprechen einer mentalen Handlungsfolge angesichts einer Textstelle. Dazu müssen Übungsformen entstehen, bei denen die SchülerInnen ebenfalls ihr mentales Vorgehen beim Verstehen einschließlich der Assoziationen und Affekte explizit formulieren und miteinander aushandeln. Schließlich verlangt die lehrerseitige Inszenierung einer literarischen Lesehaltung ihrerseits eine Unterrichtskultur, in der sich alle im Klassenzimmer in ihrer Persönlichkeit den Eigenbewegungen literarischer Texte öffnen können.

Was also sind das für Lehrpersonen, die als Lichtgestalten in den Lektüre-Autobiografien junger Erwachsener zwar selten, aber dann umso pointierter genannt werden? Auf die Frage, was an diesem von ihnen herausgehobenen Literaturunterricht das Besondere war, erntet man von jungen Erwachsenen ein Achselzucken und Aussagen wie „Es war halt die Frau X“, „Es war halt der Herr Y“, die oder der das literarische Engagement entfachen konnte. Solche Aussagen sind nicht mehr als die im Grunde triviale Formel, die uns auch schon die Hattie-Studie (2014) kredenzt hat: Auf die Lehrperson kommt es an. Für den Literaturunterricht lässt sich das aber durchaus genauer bestimmen: Auf die Inszenierung einer genuin literarischen Lesehaltung kommt es an, auf die Etablierung einer Lernkultur, die die Persönlichkeiten umfasst und die jeweiligen Selbstkonzepte als den primären Horizont der Leser und Leserinnen anerkennt, nutzbar macht und mit dem Horizont des Textes zu verbinden weiß. Sicher, Charisma lässt sich nicht verordnen. Aber es lässt sich zeigen, aus welcher Haltung und Unterrichtskultur heraus es sich entfalten kann. Die Bedeutung solchen Literaturunterrichts für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern kann man kaum überschätzen: Schließlich ist das reale soziale Leben voller Unbestimmtheitsstellen, mit denen strategisch und genussvoll umgehen zu können eine Nebenwirkung literarischer Bildung ist.

## Literatur

### *Primärtext*

Lewitscharoff, Sybille (2013): Pong. Berlin: Berlin Verlag. S. 107–109.

### *Sekundärtexte*

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2014): „Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.“ Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. H. 1. S. 1–13. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-bertschi-kaufmann.pdf>. Abgerufen am: 12.01.2019.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2013): Jugendlektüre und Gratifikation. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim und München: Juventa. S. 136–149.
- Carl, Mark-Oliver (2018): Stolpern oder jonglieren, staunen oder spielen? Eine kognitionspsychologische wie hermeneutische Kritik der ästhetischen Theorie analogischen Verstehens. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim, Basel: Juventa. S. 41–55.
- Eggert, Hartmut (1995): Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 45–62.
- Gahn, Jessica (2018): Irritierendes lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas (2018): *Lesen kann man lernen*. 3., völlig überarbeitete Aufl.. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graf, Werner (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, Werner (2013): Zur Emotionalität des Lesens. Aussagen von Lesern zur Wirkung von fiktionaler Literatur. In: Goesken, Gesine/Schaffers, Uta (Hg.): *Lektüren ‘bilden’. Lesen – Bildung – Vermittlung. Festschrift für Erich Schön*. Berlin: Lit-Verlag. S. 281–302.
- Grzesik, Jürgen (1990): *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jörgens, Moritz (2013): Leseengagement – ein Konstrukt mit praktischer Bedeutung für die Lese-didaktik? In: *Didaktik Deutsch*. H. 35. S. 102–115.
- Kant, Immanuel (1980) [1793]: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Werkausgabe, Band XI, hg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M.: suhrkamp. S. 125–172.
- Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber. S. 39–53.
- Leseräume (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. H. 2: [http://leseraeume.de/?page\\_id=308](http://leseraeume.de/?page_id=308). Abgerufen am: 12.01.2019

- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Ossner, Jakob (2016): Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Lang. S. 147–168.
- Philipp, Maik (2013): Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.
- Philipp, Maik (2015): Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik/Souvignier, Elmar (Hg.) (2016): Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse. Münster: Waxmann.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch junger Leute mit Hauptschulabschluss. Weinheim und München: Juventa.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer.
- Schrott, Raoul/Jacobs, Arthur (2011): Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren. München: Carl Hanser.
- Spinner, Kaspar (2006): Elf Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch. H. 200. S. 6–16.
- Strasen, Sven (2017): Literaturwissenschaftliche Rezeptionsforschung. Auf dem Weg von der Produkt- zur Prozessästhetik. In: Der Deutschunterricht. H. 3. S. 19–27.
- Van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2005): Das Konzept des 'Foregrounding' in der modernen Textverarbeitungspsychologie. In: Journal für Psychologie 13(4). S. 311–332.
- Van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta/Mellmann, Katja/Metzger, Stefanie (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur. Paderborn: mentis. S. 111–130.
- Van Peer, Willi (1986): Stylistics and Psychology. Investigations of Foregrounding. London: Croom Helm.
- Zabka, Thomas (2010): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans W./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Bd. 2. S. 452–468.
- Zabka, Thomas (2016): Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung Indigo. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Gruber, Tanja (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 6., erweiterte Auflage. Zug: Klett und Balmer. S. 154–167.

#### Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich 10 Neuere Philologien, Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Hauspostfach 17, 60629 Frankfurt a. M.*

*C.Rosebrock@em.uni-frankfurt.de*