

IRIS WINKLER

„Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht

Abstract

Der Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ liegt auf einer anderen Ebene als die anderen zehn Aspekte literarischen Lernens. Er greift die Interaktion von Leser und Text als grundlegendes Prinzip des Textverstehens auf und knüpft an eine traditionsreiche literaturdidaktische Streitfrage an, die in Bezug auf alle anderen Aspekte mitgedacht werden muss: Wie ist das Verhältnis zwischen den Belangen der Lernenden und dem literarischen Text als Unterrichtsgegenstand auszutarieren? Der vorliegende Beitrag differenziert aus, welche Facetten der Auseinandersetzung mit Literatur Spinners Aspekt impliziert. Mit dieser Konzeptspezifikation soll eine Grundlage geschaffen werden, um Unterrichtsmerkmale zu erfassen, die potenziell geeignet sind, die erwünschte „Wechselbeziehung zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ (Spinner) anzuregen. Die theoretischen Überlegungen werden anhand von Unterrichtsbeispielen zu Julia Francks Text „Streuselschnecke“ konkretisiert.

1 | Spinners Beitrag als Anstoß zur Konkretisierung eines zentralen Aspekts literarischen Lernens

Spinner stellt seinen Beitrag „Literarisches Lernen“ in den Kontext der Debatte um fachspezifische Kompetenzen. Es geht ihm darum hervorzuheben, dass der ‚kompetente‘ Umgang mit literarischen Texten spezifische Lernprozesse erfordert – Lernprozesse also, die die Besonderheiten der Rezeption von Literatur aufgreifen (Spinner 2006, 6). Mit der Bezeichnung „Literarisches Lernen“ bündelt Spinner diese Lernprozesse. Als Ziel literarischen Lernens bezeichnet er die literarische Kompetenz, auch wenn die Entwicklung eines schlüssigen Kompetenzmodells in diesem Bereich seiner Einschätzung nach noch aussteht (Spinner 2006, 7).¹ Was Spinner vorlegt, ist „eine Explikation dessen, was literarisches Lernen ist“ (ebd.). Dabei ist die Trennlinie zwischen Zielen und Wegen literarischen Lernens keineswegs immer klar markiert.

Auch die Rezeption von Spinners Beitrag ist von der Kompetenzdebatte und daraus resultierenden Desiderata der Literaturdidaktik geprägt. Dies zeigt sich, wenn die „Elf Aspekte“ als „Versuch einer Systematisierung nicht nur des literarischen Lernens, sondern auch der

¹ Spinner (2008, 317) bezweifelt, ob die Entwicklung eines solchen Modells überhaupt möglich ist.

entsprechenden Lern- und Kompetenzbereiche“ gelesen werden (Kammler 2006, 16) oder gar als „Kompetenzstrukturmodell“ (Kruse 2013, 73). Entsprechende Erwartungen beansprucht Spinners Artikel nicht zu erfüllen und bleibt deshalb notwendigerweise dahinter zurück. Im vorliegenden Beitrag werden die „Elf Aspekte“ entsprechend nicht als systematisierende Beschreibung von Teilkompetenzen verstanden, sondern als inventarisierende Zusammenstellung von gemeinhin als relevant erachteten Zielen und Lernwegen des Literaturunterrichts. Spinners Inventur und „Explikation“ dient im Folgenden als Anstoß, den Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ zu differenzieren und spezifizieren.

„Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ ist in Spinners Aufstellung ein Aspekt literarischen Lernens, der im doppelten Sinne eine übergeordnete Rolle spielt, also auf einer anderen Ebene liegt als die anderen zehn Aspekte. Zum einen greift dieser Aspekt die Interaktion von Leser und Text als grundlegendes Prinzip des Textverstehens auf, das als solches auch bei allen anderen Aspekten literarischen Lernens wirksam ist. Zum anderen knüpft er an eine alte literaturwissenschaftliche Streitfrage an, die literaturdidaktisch hoch relevant ist (vgl. z. B. Eggert 2002, van Holt/Groeben 2006, Zabka 2014): Welches Maß an kritisch-reflexiver Distanz einerseits und emotionaler Nähe andererseits kann im Wechselspiel zwischen Text und Leser als angemessen und erwünscht gelten? Auch diese normative Frage steht im Hintergrund der Überlegungen zu allen anderen zehn Aspekten literarischen Lernens.²

Mit „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ bezeichnet Spinner also einen zentralen Aspekt literarischen Lernens. Bezogen auf einen Literaturunterricht, der entsprechende Prozesse bei der Beschäftigung mit Literatur fördern möchte, bleiben Spinners Ausführungen allerdings relativ unbefriedigend. Denn die Anregung der beschriebenen Lern- bzw. Verstehensprozesse wird in den Bereich des Unüberprüf- baren und des individuellen „Gespür[s]“ (Spinner 2006, 9) von Lehrerinnen und Lehrern verwiesen. Selbst wenn man der Kompetenzorientierung im Literaturunterricht skeptisch gegenüberstehen mag – die Literaturdidaktik kann sich nicht auf Dauer damit begnügen, zentrale Prozesse literarischen Lernens stets nur einzufordern, ohne sie genauer nachvollziehbar zu machen. Wir brauchen belastbare Erkenntnisse darüber, wie sich erwünschte Lernprozesse anstoßen lassen. Dazu ist es zunächst erforderlich, dass wir unsere Konstrukte theoretisch modellieren. Der folgende Beitrag geht also in Bezug auf die Forderung, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel [zu] bringen“, einer doppelten Frage nach: Welche Facetten literarischer Verstehensprozesse sind dabei zu unterscheiden? Und welche Unterrichtsmerkmale sind potenziell geeignet, die erwünschten Prozesse anzuregen?

2 | „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ – Spinners Aspekt im Diskurskontext

2.1 | Literarisches Lesen als Interaktion zwischen Leser und Text

Die Frage, wie das Verhältnis zwischen Fokussierung des Lesers und Fokussierung des Textes, also zwischen pädagogischen und philologischen Zielsetzungen des Literaturunterrichts auszutarieren ist, beschäftigt die Literaturdidaktik traditionell (vgl. z. B. Rosebrock/Fix 2001). Mit seiner Forderung, die persönliche Betroffenheit des Lesers und Textmerkmale „miteinan-

² Spinner selbst verdeutlicht explizit und implizit an mehreren Stellen seines Beitrags entsprechende Bezüge und Überschneidungen zwischen „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ und den anderen Aspekten literarischen Lernens. Z. B. heißt es unter „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“: „Wiederrum geht es in der Rezeption um das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung [...]“ (Spinner 2006, 9). Zu „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ führt Spinner aus, es gehe darum, „eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen“ (ebd., 12).

der ins Spiel [zu] bringen“, positioniert sich Spinner in dieser normativen Debatte. Das Besondere seiner Ausführungen liegt darin, dass sie gängige Polarisierungen auflösen. Denn noch 2004 stellt etwa Bettina Hurrelmann fest, es gebe „in der derzeitigen Literaturdidaktik einen unaufgelösten Dissens zwischen eher schüler- und rezeptionsorientierten Konzepten [...] und einer eher auf literaturhistorisches Kanonwissen und ‚textnahes Lesen‘ ausgerichteten Position“ (Hurrelmann 2004, 53; zur Explikation der gegensätzlichen Positionen z. B. Hurrelmann 1994, Paefgen 1999). Ulf Abraham und Mathis Kepser (2005) geben in der ersten Auflage ihres Bandes „Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung“ ein Beispiel für eine schülerorientierte Position, die sich klar gegen eine gegenstandsorientierte Ausrichtung der Literaturdidaktik abgrenzt:

Für die Literaturdidaktik ist eine solche Gegenstandsperspektive prinzipiell unbefriedigend. Ihr kann es nicht in erster Linie darum gehen, wie Literatur beschaffen ist. Sie muss sich vor allem dafür interessieren, was Menschen damit machen und warum. (Abraham/Kepser 2005, 10).

Dass sich Spinner mit der Formulierung seines Aspektes in eine in Bewegung befindliche Diskussion einmischt bzw. in dieser Diskussion möglicherweise sogar Impulse gibt, zeigt sich in der überarbeiteten dritten Auflage der Einführung von Abraham/Kepser (2009), in der die Autoren ihrerseits die vorherige scharfe Abgrenzung aufgeben: „Für die Literaturdidaktik ist eine solche Gegenstandsperspektive grundlegend, aber nicht ausreichend. [...]“ (Abraham/Kepser 2009, 13).

Kerngedanke in Spinners Ausführungen ist, dass gerade das „Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung [...] für literarisches Verstehen kennzeichnend ist“ (Spinner 2006, 8). Daran macht er nicht nur die Überbrückung normativer Gegensätze fest, sondern auch den Abschied von eher deskriptiv ausgerichteten Phasenmodellen literarischen Verstehens (von der subjektiven Erstrezeption zur objektiven Analyse). Ohne dass Spinner sich auf entsprechende Befunde bezieht, reformuliert er die Einsicht der kognitionspsychologischen Leseforschung, dass sich vorwiegend lesergesteuerte Verstehensprozesse und vorwiegend textbasierte Verstehensprozesse synchron aufeinander beziehen. Damit stützt er indirekt bereits im Vorherein eine Position, die Zabka (2012) stark macht; dass nämlich der kognitionspsychologische Ansatz, Textverstehen als Text-Leser-Interaktion zu beschreiben, geeignet ist, auch literarische Verstehensprozesse zu charakterisieren sowie alte Dichotomien der Literaturdidaktik aufzulösen.

Die Interaktion zwischen literarischem Text und Leser soll Spinner zufolge zur wechselseitigen Anreicherung von Gelesenem und Gewusstem führen. Bezogen auf den Leser genügt es also nicht, wenn er sich unidirektional im Text gleichsam spiegelt und selbst bestätigt sieht. Worauf es ankommt, ist das *Wechselspiel* zwischen Leser und Text, durch das „Aspekte wahrgenommen werden [können], die zunächst in den bewussten Eigenerfahrungen des Lesers nicht präsent sind, sodass es zu erweiterter Selbsterkenntnis kommt“ (Spinner 2006, 8).³ Vice versa können angestoßene Selbstreflexionen die Aufmerksamkeit für den Text schärfen. Allgemeiner gesagt sind also *elaborative Verstehensprozesse* erwünscht, die sich dadurch auszeichnen, dass Verknüpfungen zwischen neuem Wissen und bestehenden Wissensstrukturen hergestellt werden (vgl. z. B. Artelt et al. 2010, 78 f.).

Was die Betonung des interaktiven Elaborationsprozesses zwischen Leser und Text angeht, bestehen Bezugspunkte zwischen Spinners Ansatz und dem Involvement-Konzept der Medienwirkungsforschung. Es handelt sich dabei um ein Metakonzept, das „eine durch die Mediennutzung ausgelöste intensive Auseinandersetzung (Interaktion, Engagement) mit dem Medieninhalt“ (Wirth 2013, 236) beschreibt (vgl. auch Wirth 2006, 205 f.). Unterschieden werden kognitive, affektive und konative Komponenten von Involvement (Wirth 2006, 203 f.).

³ Zabka (2006, 84) ergänzt mit Blick auf entsprechende selbstreflexive Verstehensprozesse das Lesekompetenzmodell von PISA um die Teilkompetenz „Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des aktivierten Wissens“.

Kruse (2013) adaptiert Spinners Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ als Analysekategorie für Schüleräußerungen. Sie spricht diesbezüglich von der „Fähigkeit, sich emotional und subjektiv mit dem Text zu verbinden“, und meint damit, „dass der Leser/die Leserin eigene Gefühle, Erfahrungen, Gedanken und Einstellungen mit dem Text in Verbindung bringt und sich in diesem Sinne durch den literarischen Text auf sich selbst verweisen lässt“ (Kruse 2013, 78). Damit verkürzt sie Spinners Aspekt genau um das zentrale Wechselspiel zwischen Leser und Text, in dessen Verlauf der Leser ein Stück über sich selbst resp. Bekanntes hinaus kommt.

Für den vorliegenden Beitrag sind die kognitiven Involvement-Komponenten besonders interessant.⁴ Als richtungsweisend für deren Bestimmung gilt nach wie vor die Definition von Krugman (1965, 1966), der Involvement bestimmt als die Anzahl von bewussten Verknüpfungen, „bridging experiences“, die ein Rezipient zwischen dem Rezeptionsgegenstand und seinem eigenen Leben herstellt (Krugman 1965, 355; Krugman 1966, 584). In diesem Sinn umfasst der Begriff Involvement also das von Spinner bezeichnete Wechselspiel insgesamt und nicht allein Lesermerkmale. Wirth (2006) gibt einen Überblick über die Involvement-Forschung der zurückliegenden Jahrzehnte und schlägt seinerseits eine enge Konzeptualisierung kognitiven Involvements vor, die sich auf Elaborationsprozesse im oben skizzierten Sinn beschränkt (Wirth 2006, 203). Voraussetzung für diese Form des Involvements seien Aufmerksamkeit und Bewusstheit, ein Ergebnis der entsprechenden Prozesse seien Lernen und Erinnerung. Ergebnisse der Lehr-Lernforschung liefern Evidenz dafür, dass Unterricht, der Elaborationen als produktive Verknüpfungen zwischen Bekanntem und Neuem anregt, zu verständnisförderndem und nachhaltigem Lernen führt (vgl. z. B. Kunter/Trautwein 2013, 85–87).

2.2 | Literarisches Lesen im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz

In Spinners Plädoyer, subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen, klingen nicht nur Text und Leser als komplementäre Einflussfaktoren des Textverstehens an. Vielmehr geht in Spinners Ausführungen noch eine andere Unterscheidung ein, die die Diskussion um angemessenes literarisches Verstehen geprägt hat. „Subjektive Involviertheit“ und „persönliches Angeschlossenheit“ (Spinner 2006, 8) auf der einen Seite markieren eine Rezeptionshaltung, die von großer Nähe des Lesers zum Text charakterisiert ist und bis zum zeitweiligen Aufgehen im Text reichen kann. Eine entsprechende Verwendung des Begriffs Involviertheit findet sich beispielsweise schon bei Vorderer (1991, 165) und Eggert (2002, 192 f.). „[A]ufmerksame Textwahrnehmung“ bis hin zur „objektiven Analyse“ (Spinner 2006, 8) auf der anderen Seite erfordern eine distanzierte Haltung des Lesers zum Text. Auch in diesem Punkt kann man Spinners Ausführungen als Appell für den Ausgleich lesen, also für die Akzeptanz von Nähe und Distanz als von Fall zu Fall geeigneten Rezeptionshaltungen und für das produktive In-Beziehung-Setzen beider Herangehensweisen an Literatur.

Distanz und Nähe als Rezeptionshaltungen in Bezug auf Literatur zu dichotomisieren sowie eine distanziert-reflexive Herangehensweise an den Text als allein angemessen zu betrachten, hat eine lange Tradition (vgl. z. B. Eggert 2002, 192 f.; van Holt/Groeben 2006; Zabka 2014). Inzwischen setzen sich aber moderierende Auffassungen durch, in deren Zusammenhang man Spinners Aspekt stellen kann. Van Holt und Groeben schlagen unter Verweis auf Arbeiten von Scheff vor, Nähe und Distanz zu Literatur nicht als Dichotomie, sondern als Kontinuum zu modellieren.⁵ Dabei sei

weder der eine noch der andere Extrempol als günstig für eine konstruktive emotionale Verarbeitung anzusehen [...]: Überdistanzierung macht eine persönliche emotionale Anteilnahme am Text unmöglich, Unterdistanzierung bedeutet ein völliges Aufgehen im Text und in den erlebten Emotionen ohne kognitive Bearbeitungsmöglichkeiten. (van Holt/Groeben 2006, 124; vgl. Scheff/Bushnell 1984, 252)

Als wünschenswert erachtet wird die Fähigkeit zur adaptiven Variation von Rezeptionshaltungen innerhalb dieses Kontinuums (Eggert 2002, 193; van Holt/Groeben 2006, 121). Von Seiten der Literaturdidaktik hat sich zuletzt Zabka (2014) dagegen gewandt, „Immersion“ gegenüber der Reflexion beim Literaturverstehen abzuwerten. Er geht aber einen Schritt weiter,

⁴ Konative Komponenten beziehen sich auf die intentionale Ausrichtung der Mediennutzung (z. B. den Austausch mit anderen über das Rezeptionserlebnis). Emotionale Komponenten betreffen vor allem das subjektive Erleben der Rezeptionssituation (Wirth 2006, 203 f.).

⁵ Vgl. auch Rosenblatt (2005), die im Rahmen der Transactional Theory zwei Lesehaltungen grundsätzlich unterscheidet, „efferent stance“ und „aesthetic stance“. Diese Lesehaltungen werden verstanden als mögliche leserseitige Herangehensweisen an den Text („guiding orientation“, ebd., 12) und von Rosenblatt ebenfalls als Pole eines Kontinuums modelliert.

als beide Haltungen als angemessen und adaptiv einsetzbar zu betrachten. Seiner Argumentation zufolge ist Immersion unabdingbare Voraussetzung, dass Reflexion gegenstandsadäquat gelingen kann:

Das Mitgehen mit narrativen und dramatischen Texten in den Medien Schrift, Film und Theater, die Einfühlung in Figuren, das Einlassen auf Spannung, Neugierde, Irritation, Überraschung, Witz, Erschrecken, Abscheu; das Mitempfinden von Sprachrhythmus, die Öffnung für die Musikalität des Sprachklangs – solchen ästhetischen Wirkungen muss sich jemand erst einmal aussetzen und öffnen, will er oder sie die Gegenstände analysieren und interpretieren. (Zabka 2014, 2 f.)⁶

Zabka zufolge sind also Nähe und Distanz in Bezug auf ein und denselben literarischen Text ‚miteinander ins Spiel zu bringen‘. Dies ist anschlussfähig an das Konzept der ästhetischen Distanz (Scheff/Bushnell 1984), auf das van Holt und Groeben (2006) aufmerksam machen. Zwischen den Polen Distanzlosigkeit und Überdistanzierung bei der Literaturrezeption angesiedelt, zeichnet sich ästhetische Distanz dadurch aus, dass der Rezipient zugleich „participant and observer“ (Scheff/Bushnell 1984, 253) der fiktionalen Welt ist.

Vorderer (1991) kann in einer empirischen Studie zum Filmsehen zeigen, dass Nähe und Distanz während eines Rezeptionsprozesses in Bezug auf denselben Gegenstand wechseln. Vorderer unterscheidet zwei Rezeptionshaltungen, involvierte Rezeption und interessierte Rezeption. Als involvierte Rezeption bezeichnet er diejenige Rezeptionshaltung, bei der die Rezipienten so ins fiktive Geschehen eintauchen, „daß sie sich der Rezeptionssituation selbst nicht mehr bewußt sind, sondern quasi im Wahrgenommenen ‚mitleben‘“ (Vorderer 1991, 165). Interessierte Rezeption ist demgegenüber durch eine externe Beobachterposition des Rezipienten gekennzeichnet, „d.h. die Zuschauer denken *über den*, nicht aber (wie bei der involvierten Rezeption) *in dem* Film“ (Vorderer 1991, 168; Hervorhebung ebd.). Vorderers Befunden zufolge werden während ein und derselben Rezeption eines Films wechselnde Rezeptionshaltungen eingenommen. Involvement und Interesse bedingen sich weder gegenseitig noch schließen sie sich aus. Beide Haltungen können „sich in kürzeren Zeitabschnitten abwechseln oder sogar gemeinsam auftreten“ (Vorderer 1991, 168 f.; Zitat ebd., 169).⁷

Will man in der Nähe-Distanz-Debatte für die aktuelle Literaturdidaktik eine konsensfähige Position bilanzieren, ist auf das Konzept der ästhetischen Distanz zu verweisen. Als optimale Rezeptionshaltung für den Literaturunterricht gilt eine mittlere Position auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum, die es erlaubt, persönliches Angesprochensein und reflexive Distanz in Beziehung zu setzen. Über die Verständigung zu solchen normativen Positionen hinaus aber braucht die Literaturdidaktik ein Beschreibungsmodell, das verschiedene erwartbare Ausprägungen des Aspekts „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ im Literaturunterricht abbilden kann. Vor diesem Hintergrund setzt das nächste Kapitel an dem Zwischenergebnis an, dass sich aus der Diskussion von Spinners Aspekt zwei Variablenpaare als komplementäre Einflussgrößen literarischen Verstehens ergeben haben: *Leser – Text* und *Nähe – Distanz*. Beide Variablenpaare sind aus heuristischen Gründen zunächst weiter auseinander zu halten, um das Konstrukt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen“ zu spezifizieren. Allerdings interagieren Textverstehensprozesse als Text-Leser-Interaktion durchaus mit der bzw. den jeweils in der Situation aktualisierten Rezeptionshaltung(en) zwischen Nähe und Distanz.⁸

⁶ Zabka selbst hat in anderem Zusammenhang hervorgehoben, dass Verstehensziele, die das ästhetische Verstehen betreffen, normative Setzungen sind (Zabka 2012, 146) und eine eher pragmatische Herangehensweise an ästhetisch durchgestaltete Texte „keineswegs banausisch“ (Zabka 2012, 149 f.) sein muss.

⁷ Für das Spielen von Adventures am Computer legen Befunde von Hoffmann/Lüth (2008) nahe, dass Kinder in der Lage sind, Nähe und Distanz zum Spiel zu variieren, d. h. wahlweise die Perspektive des Avatars, die Perspektive eines außenstehenden Erzählers oder eine Metaperspektive auf das Spiel einzunehmen.

⁸ Auch innerhalb des Involvement-Konzepts der Medienrezeptionsforschung wird Involvement teils als Merkmal eines aktuellen Rezeptionsprozesses konzeptualisiert, teils als zeitlich überdauernder Rezeptionsmodus (Wirth 2006, 202). Wirth arbeitet heraus, dass Rezeptionshaltungen als eher situationsübergreifende Formen von Involvement einerseits und situationsbezogene Konzeptualisierungen von Involvement als Prozessmerkmal andererseits durchaus kompatibel sind (Wirth 2006, 202 u. 206).

3 | „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen“ – Konzeptspezifikation

3.1 | Nähe und Distanz

Bereits van Holt/Groeben (2006), die in ihrem Beitrag Befunde zum emotionalen Erleben beim Lesen systematisieren, gehen davon aus, dass bei der Beschreibung von Rezeptionshaltungen zwei Dimensionen zu unterscheiden sind, nämlich ein textbezogenes Nähe-Distanz-Kontinuum auf der einen Seite und der vorwiegende Fokus der Rezeptionsprozesse (fiktionale Welt oder Leser-Ich) auf der anderen Seite.

Bezogen auf Rezeptionshaltungen, die auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum variieren, ergibt sich aus dieser zusätzlichen Einbeziehung der Variablen Textfokus und Leserkfokus eine interessante Erweiterung, die auch in der Literaturdidaktik nicht selten übersehen wird. Nähe im Sinne von Involviertheit ist keinesfalls zu reduzieren auf emotionalen Selbstbezug, also ein subjektives Gefangensein des Rezipienten in seinem eigenen Horizont. Sowohl Nähe als auch Distanz kann ein Leser zu Merkmalen des Textes und auch zu sich selbst einnehmen. Daraus ergeben sich verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, über die sich unterschiedliche Rezeptionshaltungen charakterisieren lassen (van Holt/Groeben 2006, 124 f.; vgl. Abb. 1) – ohne dass diese, wie oben unter Bezug auf Vorderer (1991) ausgeführt, als statisch zu betrachten wären.

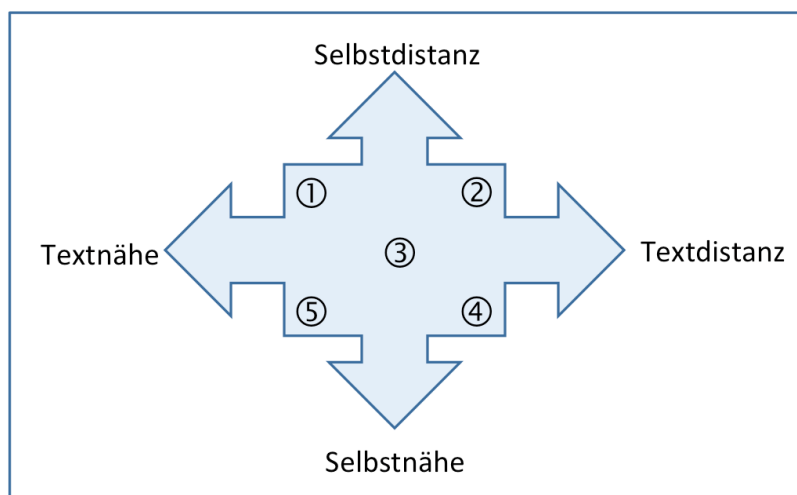


Abb. 1: Text und Leser-Ich als Bezugspunkte von Nähe und Distanz

Die Perspektivenübernahme und mitfühlende Empathie mit einer literarischen Figur (vgl. Spinner 2006, 10) – verstanden als Bereitschaft, sich in diese hinein zu versetzen – ist dieser Unterscheidung zufolge als textnah, aber selbstfern zu betrachten (vgl. Abb. 1, ①). Sie impliziert mithin sehr wohl eine gewisse Distanzierung, nämlich des Lesers von sich selbst. Der nicht nur von Zabka geschmähte verwissenschaftlichte Literaturunterricht (Zabka 2014, 4; vgl. auch Spinner 2006, 8) ist in dieser Systematik sowohl als text- als auch als leserfern einzuordnen (vgl. Abb. 1, ②). Spinners Plädoyer für eine ideale Lesehaltung geht in die Richtung, dass der Leser in Nähe und Distanz zum Text und zu sich selbst gleichermaßen tritt, also „ästhetische Distanz“ im erweiterten Sinn einnimmt. Für die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren etwa geht Spinner davon aus, „dass man eigene Gefühle und Sichtweisen [...] im Text wiederfindet“, aber zugleich „in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit von Figuren wahrnimmt“ (Spinner 2006, 9; vgl. Abb. 1, ③). Entsprechende Alteritätserfahrungen können Spinner zufolge zu gesteigerter Selbstreflexion führen. Sucht ein Leser im Text nur die Bestätigung dessen, was er bereits kennt, ist die Rezeptionshaltung von Selbstnähe und Textferne gekennzeichnet (vgl. Abb. 1, ④). Spinner zufolge ist eine solche Rezeptionshaltung

tung oft bei jüngeren Kindern zu beobachten, die dazu neigten, „dem Text einfach eigene Alltagserfahrungen zuzuordnen und in diesen verhaftet zu bleiben, auch wenn der Text andere Perspektiven eröffnet“ (Spinner 2006, 8). Denkbar ist schließlich auch eine zugleich selbst- und textnahe Rezeptionshaltung, in der Lesende „mit einer Figur quasi ‚verschmelzen‘“ (van Holt/Groeben 2006, 117; vgl. Abb. 1, ©).

Wie viel Selbst- und Textnähe Lernende in der institutionellen Lernsituation letztlich einzunehmen bereit sind, unterliegt der freien Entscheidung des Individuums. Eine Lehrperson kann ihren Schülerinnen und Schülern nicht Nähe oder Distanz zur Literatur im Unterricht verordnen. Was der Literaturunterricht aber leisten kann, ist Lernende im Sinne des Involvement-Konzepts zu „bridging experiences“ (Krugman 1965, 1966) anzuregen, also dazu, Bezüge zwischen dem Text und sich selbst herzustellen. Ob entsprechende Elaborationen stattfinden bzw. inwieweit Lesende den eigenen Horizont oder den Horizont des Textes fokussieren, hat Einfluss auf die jeweils aktualisierte Rezeptionshaltung und umgekehrt (vgl. Wirth 2006, 202).

3.2 | Textfokus und Leserfokus

Auch wenn Textverstehen stets durch eine Interaktion von text- und lesergeleiteten Prozessen gekennzeichnet ist, muss der Fokus der Rezeption nicht immer ausgewogen zwischen Textmerkmalen und Lesermerkmalen verteilt sein. Man kann davon ausgehen, dass während eines Rezeptionsprozesses teils mehr eigene Erfahrungen und Vorwissensbestände des Lesers im Vordergrund stehen, teils mehr Merkmale des Textes. Wenn Elaborationen, also produktive Verknüpfungen von Bekanntem und Neuem, stattfinden sollen, müssen im Rezeptionsprozess sowohl Vorwissensbestände im weitesten Sinne (fachliches und inhaltsbezogenes Wissen, eigene Erfahrungen, Gefühle) aktiviert werden als auch „genaue Textwahrnehmung“ stattfinden. Gewusstes und neu Wahrgenommenes in Beziehung zu setzen, ist dabei ein zusätzlicher Schritt. Denkbar ist auch, dass dieser Schritt ausbleibt, selbst wenn die Aktivierung von Bekanntem und Textwahrnehmung jeweils für sich stattgefunden haben. Auch kann der eine oder andere Fokus (Leser oder Text) im Rezeptionsprozess dominieren und der andere Fokus zurücktreten; ein aktives In-Beziehung-Setzen von Leser- und Texthorizont wird damit unwahrscheinlich.

Die vorgenommenen Differenzierungen ermöglichen es, theoretisch Merkmale von Literaturunterricht zu beschreiben, der Lernenden Gelegenheiten bietet, „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen“.⁹ Präziser gesagt, sollen Merkmale von Lernaufgaben im Literaturunterricht bestimmt werden, die mehr oder weniger geeignet sind, die erwünschten Lernprozesse anzuregen; denn Lernaufgaben gelten als zentrale Einflussgröße von Unterricht. Sie steuern und stimulieren die Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerngegenständen (vgl. Winkler 2011). Hervorzuheben ist, dass in Bezug auf ‚subjektive Involviertheit‘ im Folgenden also von einem sehr weiten Vorwissensbegriff – nicht nur von Erfahrungen aus dem eigenen Leben und unmittelbarer persönlicher Betroffenheit – ausgegangen wird. Dies halte ich insofern für notwendig, als je nach individuellem Interesse auch über die Aktivierung fachlicher Wissensbestände ‚subjektive Involviertheit‘ möglich erscheint.

Tabelle 1 enthält aufbauend auf den bisherigen Ausführungen eine noch zu ergänzende Liste von Kriterien zur Aufgabeneinschätzung.

⁹ Hintergrund ist eine Vorstellung von Unterricht als Angebots-Nutzungs-Struktur (Helmke 2014). Inwieweit entsprechende Angebote tatsächlich genutzt werden, ist nicht Fragestellung des vorliegenden Beitrags. Entsprechende Untersuchungen bleiben einem größeren Forschungsprojekt vorbehalten (vgl. Winkler/Steinmetz i. Dr.).

<p>(1) <i>Aufgaben, die ‚subjektive Involviertheit‘ fördern,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fordern Lernende auf, ihr Vorwissen in Bezug auf den Text zu aktivieren • fragen Lernende nach der Wirkung des Textes auf sie als Leser • fragen Lernende nach eigenen Erfahrungen zum Thema des Textes • ...
<p>(2) <i>Aufgaben, die ‚genaue Textwahrnehmung‘ fördern,</i></p> <p>richten den Blick der Lernenden auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuren • Handlungsverlauf • Räume • Erzählperspektive • Sprachliche Gestaltung • Textsorte • ...
<p>(3) <i>Aufgaben, die das Wechselspiel von ‚subjektiver Involviertheit‘ und ‚genauer Textwahrnehmung‘ fördern,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fordern Lernende auf, ihre eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen in Bezug zu Merkmalen des Textes zu setzen • fordern Lernende auf, aus den Merkmalen des Textes Schlussfolgerungen für ihr Wissen und ihre eigenen Wahrnehmungen zu ziehen • fordern Lernende auf, die erlebte Wirkung des Textes auf dessen Merkmale zurückzuführen • ...

Tabelle 1: Kriterien zur Einschätzung von Lernaufgaben im Literaturunterricht

Abschließend soll der Kriterienkatalog anhand zweier Unterrichtsbeispiele konkretisiert werden.

4 | Unterrichtsbeispiele

Die folgenden Beispiele stammen aus der Pilotierung des Projekts KoALa (Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht). Das Projekt zielt darauf, Zusammenhänge zwischen Lehrerüberzeugungen, Unterrichtsmerkmalen und Lernfortschritten im Literaturunterricht zu erforschen. Dazu muss das Potenzial zur kognitiven Aktivierung, das sich in der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung als zentrale Dimension von Unterrichtsqualität erwiesen hat (vgl. z. B. Kunter/Trautwein 2013), für den Literaturunterricht fachspezifisch konkretisiert werden (Winkler/Steinmetz im Druck). Die hier vorgelegte Profilierung und Differenzierung des Wechselspiels von Text und Leser beim literarischen Lernen ist ein Schritt in diese Richtung.

Im Sommer 2014 wurde in sechs Thüringer Gymnasialklassen des 8. Jahrgangs bei unterschiedlichen Lehrpersonen jeweils eine Unterrichtsstunde zu Julia Francks Erzählung „Streuselschnecke“ aufgezeichnet. Die Lehrpersonen erhielten zum Text eine Auswahl von Lernaufgaben. Dabei war ihnen freigestellt, Aufgaben aus dieser Liste zu übernehmen, zu verändern oder aber eigene Aufgaben zu konstruieren. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht wurden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe eines Fragebogens (offenes Antwortformat) befragt, welche der im Unterricht bearbeiteten Aufgaben sie am interessantesten und am wenigsten interessant fanden und warum das der Fall war. Mit den Lehrpersonen wurden

gleichfalls unmittelbar im Anschluss an den Unterricht Leitfadeninterviews zur Planung und Umsetzung der Stunde durchgeführt.¹⁰

Die Unterrichtsbeispiele dienen hier zur Illustration, dass die entwickelte Konzeptspezifikation geeignete Ansatzpunkte bietet, wenn man untersuchen möchte, inwieweit Literaturunterricht Lernende zu „bridging experiences“ (Krugman 1965, 1966) einlädt und zumindest potenziell ästhetische Distanz anbahnt. Es geht im Folgenden also nicht um eine systematische Auswertung der gewählten Beispiele nach Methoden der empirischen Unterrichtsforschung. Bevor eine solche Auswertung erfolgen kann, ist neben der weiteren Überprüfung der Konzeptspezifikation die Fortentwicklung des Kategoriensystems erforderlich.

4.1 | Vom Text zur Lebenswelt – und kein Zurück

Im ersten Beispiel lässt die Lehrerin in der (Doppel-)Stunde 17 der 21 Aufgaben aus der gegebenen Aufgabenauswahl zunächst in arbeitsteiliger Einzelarbeit bearbeiten. Eine der gewählten Aufgaben wird im Stundenverlauf durch einen zweiten Bearbeitungsdurchgang besonders betont, aber auch reduziert. Die Aufgabe lautet in der Fassung, die den Schülerinnen und Schülern zunächst vorgelegt wurde:

„Viele moderne Menschen wissen nicht, wo sie hingehören. Kurzgeschichten sind die geeignete Form, davon zu erzählen.“ Nimm zu dieser Aussage Stellung.

Es handelt sich dabei um eine überaus komplexe Aufgabe, die so im 8. Jahrgang kaum zu bearbeiten sein dürfte. In der Auswertung der Arbeitsergebnisse präsentieren die Schülerinnen und Schüler zunächst Merkmale der Kurzgeschichte. Eine Schülerin kommt mit Blick auf die Kürze der Gattung zu folgendem Schluss: „Mit Kurzgeschichten kann man Aussagen viel besser auf den Punkt bringen.“ Ein Bezug zum konkreten Deutungsangebot, das die Aufgabenstellung setzt, und zum Text „Streuselschnecke“ wird nicht hergestellt. Die Lehrerin greift im nächsten Schritt die Aufgabenstellung nochmals auf und modifiziert sie folgendermaßen:

Warum die Kurzgeschichte allgemein für eine Aussage wie diese oder [...] eine andere Aussage geeignet ist, das haben wir eigentlich eben geklärt. Jetzt ist die Frage: Stimmt diese These¹¹, stimmt ihr dieser These zu oder lehnt ihr diese These ab? Und wenn ja, warum? Und dann brauche ich von euch Beispiele, entweder aus eurem eigenen Bereich. Das heißt Ich-Bezogenheit wäre das jetzt, die wir hier noch nicht mit drin haben. Oder eben aus dem Erfahrungsbereich, was euch an Bekannten oder Freunden möglich ist. Okay? Dafür habt ihr jetzt wieder zehn Minuten Zeit.

Wie die Modifikation der Aufgabenstellung bereits andeutet, spielen in der Auswertung der Arbeitsergebnisse ausschließlich Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Der Text gerät vollkommen aus dem Blick. Dabei erscheint die Aufgabe sehr wohl geeignet, die ‚subjektive Involviertheit‘ der Lernenden zu fördern (vgl. Tab. 1). In diese Richtung scheint die Aufgabenstellung auch erfolgreich zu sein; denn zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler nennen diese Aufgabe (in der modifizierten Variante) im Fragebogen als die interessanteste Aufgabe der Stunde, eben weil sie sich durch sie zum Nachdenken über sich selbst angeregt gefühlt haben. Mit Blick auf die Kriterien für Aufgabenstellungen, die zum Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung einladen (vgl. Tab. 1), fällt allerdings auf, dass weder der Text überhaupt fokussiert wird noch „bridging experiences“ (Krugman 1965, 1966) explizit angeregt werden.

¹⁰ Die Unterrichtsstunden wurden mit Hilfe des Programms Videograph transkribiert (Transkriptionsregeln nach Pauli 2006). Die Transkription der Interviews erfolgte mit dem Programm f4 (Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. 2008, 27 f.). Ich danke Vivien Schneider und Ulrike Vorwald für die Anfertigung der Transkriptionen. Zitate werden im Folgenden in sprachlich leicht geglätteter Form wiedergegeben.

¹¹ Der Satz „Viele moderne Menschen wissen nicht, wo sie hingehören“ aus der Aufgabenstellung wurde zuvor an die Tafel geschrieben. Darauf bezieht sich die Lehrerin hier.

Will man das Potenzial von Aufgaben zur Anbahnung des Wechselspiels zwischen Text und Leser einschätzen, ist es erforderlich, über die Einzelaufgabe hinaus zu gehen und den Unterrichtszusammenhang zu berücksichtigen. Zu fragen ist, ob Teiloperationen, die Text und Leser fokussieren, letztlich elaborierend zusammengeführt werden. Eine solche vollständige Analyse der aufgezeichneten Unterrichtsstunden ist im Kontext des vorliegenden Beitrags nicht zu leisten. Allerdings lässt sich dennoch feststellen, dass die Lehrerin im vorliegenden Beispiel ihr Hauptaugenmerk auf leserfokussierende Teilprozesse legt, wie sie im Interview unterstreicht: „ob sie [die Lernenden] den Draht zu ihrem eigenen Erfahrungsbereich bekommen, das finde ich eine ganz grundlegende Sache“. Dem Anspruch, den der hier diskutierte Aspekt literarischen Lernens impliziert, wird ihr Unterricht nicht gerecht; denn die Erfordernis genauer Textwahrnehmung und die Rückkopplung zwischen Leser und Text treten im Unterricht zurück.

4.2 | Leserreaktionen und Textwahrnehmung im Wechselspiel

Auch im zweiten Beispiel legt der Lehrer der Klasse zunächst Textverstehensaufgaben zur schriftlichen Bearbeitung in Einzelarbeit vor. Die erste Aufgabe lautet: „Was ist das Besondere für dich an diesem Text?“ Der Lehrer hat sie selbst formuliert, weil er – wie er im Interview ausführt – in der zur Verfügung gestellten Sammlung eine entsprechende Aufgabe vermisst hat, die die „Breite der möglichen Ersteindrücke“ aufruft. Auch er fokussiert also zunächst auf die Reaktionen bzw. auf Vorwissensbestände der Leser – „da darf jeder erst mal sagen oder denken oder schreiben, was ihm einfällt“.

Als die Aufgabe im Plenum ausgewertet wird, antworten in einem ersten Schritt sechs Schülerinnen und Schüler, dass die Geschichte spannend sei und eine überraschende Wende nehme, als sich herausstellt, dass der Mann der Vater der Erzählerin ist. Eine weitere Schülerin bestätigt diesen Eindruck, nennt aber vorher noch einen neuen Gedanken und löst damit eine Diskussion darüber aus, welche Rezeptionshaltung die Schülerinnen und Schüler dem Text bzw. den Figuren gegenüber eingenommen haben. Als sich aus dem Gesprächsverlauf eine Ambivalenz aus Nähe und Distanz den Figuren gegenüber ergibt, hakt der Lehrer nach und fragt nach Textmerkmalen, die diese Wirkung hervorrufen:

S1¹²: Ähm, dass mir gleich aufgefallen ist, dass da keine konkreten Namen genannt wurden und auch eigentlich keine Gefühle – über Gefühle gesprochen wurde. Was ich sonst halt an Geschichten gerne mag.

[...]

T: Wie wirkt das, wenn man nichts erfährt über Emotionen und Gedanken der Figuren informiert wird? Wie ist die Wirkung?

S1: Man fühlt sich eigentlich nicht so wirklich dem – den Personen der Geschichte verbunden oder nahe.

T: Gut beobachtet. S2, was hast du aufgeschrieben?

S2: Ich finde, obwohl man die Gefühle nicht weiß [...] – dass man trotzdem will, dass der Mann überlebt.

T: Also du hast jetzt durchaus am Ende eine emotionale Bindung zu der Figur?

S2: Na ja, vor allem weil am Ende herauskommt, dass es der Vater ist. Aber vorher will man auch, dass die jetzt da auch noch sich weiter treffen können.

T: Ja das stimmt, man hat mit Distanz aber gleichzeitig eine gewisse Nähe dann doch wieder. () Diese Nähe, wie kommt das zustande, dass man sich dann doch wieder eher nahe an der Figur dran fühlt?

¹² S1 steht für die erste zitierte Schülerin, S2 für eine weitere Schülerin, T für den Lehrer.

Mit dieser mündlich aus dem Gesprächsverlauf heraus formulierten Aufgabenstellung wird die Aufmerksamkeit der Lernenden von ihrem individuellen Angesprochensein ausgehend zurück auf den Text gelenkt. In mehreren darauf folgenden Redebeiträgen gehen die Schülerinnen und Schüler auf die Erzählperspektive, die Informationsregulierung und die im Text dargestellten Inhalte ein. Dabei beziehen sie sich explizit auf den Text und lesen fragliche Stellen nochmals ohne Aufforderung nach. Die Textbeobachtungen werden dabei kontinuierlich mit den zur ersten Aufgabe eingebrachten Rezeptionseindrücken verknüpft. Daneben werfen die Schülerinnen und Schüler noch weitere Diskussionspunkte auf, die von den Überlegungen zu Nähe und Distanz wegführen. Der Lehrer akzentuiert jedoch die von ihm gestellte Aufgabe, diesbezüglich Textwirkung und Textmerkmale ‚miteinander ins Spiel zu bringen‘, als inhaltlichen Schwerpunkt des Auswertungsgesprächs. Er schließt die Besprechung dieser Aufgabe mit einer Zusammenfassung ab, die die Lernenden nochmals auffordert, Vorwissen – nunmehr zu filmischen Darstellungsstrategien – zu aktivieren und auf den Text zu beziehen¹³:

T: Ihr seht, dass dieser Text – so kurz er ist – eine ganze Menge diskussionswürdige Punkte enthält. Auch Fragen aufwirft, beim zweiten und dritten Mal lesen entdeckt man noch viel mehr. Dafür haben wir jetzt keine Zeit. Ich möchte auf die eine Frage noch mal kurz abschließend eingehen, warum man dann doch wieder eine gewisse Nähe zu dieser Person empfindet. Wenn man sich das jetzt vorstellt, wie ist das als Film? Wo steht die Kamera? Wenn das ein Film ist, wo befindet sich die Kamera? Befindet sie sich ganz oben über der Stadt und gibt uns so eine Totale von Berlin?

[...]

S3: Also ich denke, dass es eher eine Person sein wird, die jetzt bei dem Mädchen ist, sie wie begleitet.

T: Genau. Die Kamera ist immer ganz dicht bei dem Mädchen. Und es wird keinerlei Totale vermittelt. Deswegen dieses Bild von der Kamera. Es wird keinerlei (klärendes) Drumherum in dem Text vermittelt. Also sowas wie, die Geschichte handelt von einem Mädchen und das wohnt in Berlin und sowas. Diese einführenden Sachen, das fehlt alles. Und das hat auch einen Effekt auf die Position, die der Leser zu der Person einnimmt. Er ist sehr nah neben ihm. Er kann nicht so richtig, der Erzähler offenbart sich nicht zu 100 Prozent, aber man ist doch da dicht dran.

Auch bei diesem Beispiel gilt, dass von der Bearbeitung einer Einzelaufgabe noch nicht darauf geschlossen werden kann, ob es in der Stunde insgesamt gelingt, ‚subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen‘. Im Kontrast zum ersten Beispiel (Kap. 4.1) wird aber deutlich, dass bei der Auswertung einer ursprünglich auf die Leser fokussierenden Aufgabenstellung die produktive Rückkopplung zwischen Leserreaktionen bzw. vorhandenem Wissen und Textmerkmalen angeregt wird.¹⁴ Auf diesen Unterrichtsausschnitt trifft vermutlich zu, dass „Entdeckungen am Text [...] Selbstreflexionen anregen und diese [...] wiederum das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärken“ (Spinner 2006, 8). Dies legen auch die Schülerantworten aus dem Fragebogen nahe. Wiederum nennen knapp drei Viertel der Lernenden die hier diskutierte Aufgabe „Was ist das Besondere für dich an diesem Text?“ bzw. deren Bearbeitung als besonders interessant, u. a. weil man „den Text durchdringen und Emotionen einbringen“ konnte (S14) oder „auf den Text eingehen musste und ihn für sich deutlich gemacht hat“ (S16).

¹³ Spinner (2006) hebt hervor, dass literarisches Lernen sich nicht nur in Bezug auf Texte vollzieht, sondern dass sich aus der Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien wichtige „Transfereffekte“ (Spinner 2006, 14) für literarisches Lernen ergeben können. Das Unterrichtsbeispiel illustriert solche Effekte (zur Relevanz informellen Filmwissens im Literaturunterricht vgl. auch Schmidt/Winkler im Druck).

¹⁴ Bereits in Studien zur Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht hat sich die Unterscheidung von Aufgabenauswahl und Aufgabenimplementation (der tatsächlichen Aufgabenumsetzung im Unterricht) als zentral erwiesen (vgl. z. B. Kunter/Voss 2011).

5 | Bilanz

Der vorliegende Beitrag basiert auf der These, dass Spinners Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen“ eine übergeordnete Rolle unter den „Elf Aspekten literarischen Lernens“ spielt. Er bezeichnet sowohl aus normativer als auch aus deskriptiver Perspektive den Kern literarischer Verstehensprozesse. In ihm verschränken sich kognitionspsychologische Erkenntnisse zu Prozessen der Text-Leser-Interaktion mit der Diskussion um angemessene Rezeptionshaltungen in der Auseinandersetzung mit Literatur. Diese beiden Argumentationsstränge sind zunächst auseinander zu halten, wenn detailliert geklärt werden soll, welche Facetten literarischen Lernens und Verstehens in Spinners Aspekt angesprochen werden. Nähe und Distanz zum literarischen Text als mögliche Rezeptionshaltungen gegenüber Literatur sind nicht als Gegensätze, sondern als Pole eines Kontinuums zu modellieren, auf dem eine mittlere Position – sogenannte ästhetische Distanz – als ideale Rezeptionshaltung betrachtet werden kann. Literaturdidaktisch relevant ist die Beobachtung, dass Aufgehen im Text (Textnähe) durchaus mit einer Horizonterweiterung für den Rezipienten (Selbstdistanz) verbunden sein kann (vgl. Abb. 1).

Im konkreten Verstehensprozess beeinflussen sich situationsbedingt aktualisierte Rezeptionshaltung(en) und die jeweilige Akzentsetzung der Text-Leser-Interaktion (Fokus Text oder Fokus Leser) wechselseitig. Während aber das Einnehmen von Nähe oder Distanz gegenüber dem Text letztlich jedem Leser und jeder Leserin persönlich vorbehalten bleibt, kann der Literaturunterricht über gezielte Aufgabenstellungen dazu beitragen, dass die Lernenden ihr Vorwissen im weitesten Sinne und Textmerkmale produktiv zueinander in Beziehung setzen. Derartige Elaborationsprozesse, die in Anlehnung an das Involvement-Konzept der Medienwirkungsforschung nach Krugman (1965, 1966) auch als „bridging experiences“ bezeichnet werden können, gelten in der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung als Voraussetzung verständnisvollen Lernens. Wenn Unterricht durch Aufgabenstellungen entsprechende Elaborationen anregt, wird ihm in der empirischen Unterrichtsforschung Potenzial zur kognitiven Aktivierung – ein zentrales Merkmal von Unterrichtsqualität – bescheinigt. Für den Literaturunterricht steht eine fachbezogene Spezifikation dieses Konzepts noch aus (vgl. Klieme 2006; Klieme/Rakoczy 2008). Der vorliegende Beitrag enthält als ersten Schritt hin zu einer solchen Konzeptspezifikation den Entwurf eines Kriterienkatalogs, mit dem sich beispielbezogen erfassen lässt, inwiefern Aufgabenstellungen im Literaturunterricht solche „bridging experiences“, also das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung nach Spinner, anregen. Inwieweit ein solcher Katalog als Auswertungsinstrument im Rahmen eines literaturdidaktischen Unterrichtsforschungsprojekts tragfähig und erkenntnisfördernd ist, bleibt zu erproben.

Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Mathis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, Ulf / Kepser, Mathis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Artelt, Cordula / Naumann, Johannes / Schneider, Wolfgang (2010): *Lesemotivation und Lernstrategien*. In: Eckhard Klieme / Cordula Artelt / Johannes Hartig / Nina Jude / Olaf Köller / Manfred Prenzel / Wolfgang Schneider / Petra Stanat (Hg.): *PISA. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann. S. 73-112.
- Eggert, Hartmut (2002): *Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 186–194.
- Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5., überarbeitete Auflage. Seelze: Kallmeyer. – 1. Auflage 2010.
- Hoffmann, Thomas / Lüth, Oliver (2008): *Identifikationsprozesse und Einnahme von Perspektiven. Schreiben zu Erfahrungen mit einem Adventure*. In: Petra Wieler (Hg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* Freiburg im Breisgau: Fillibach. S. 75–92.
- Hurrelmann, Bettina (1994): *Leseförderung*. In: *Praxis Deutsch*, H. 127, S. 17–26.
- Hurrelmann, Bettina (2004): *Sozialisation der Lesekompetenz*. In: Ulrich Schiefele / Cordula Artelt / Wolfgang Schneider / Petra Stanat (Hg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37–60.
- Kammler, Clemens (2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand*. In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer. S. 7–22.
- Klieme, Eckhard (2006): *Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, H. 6, S. 765–773.
- Klieme, Eckhard / Rakoczy, Katrin (2008): *Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, H. 2, S. 222–237.
- Krugman, Herbert E. (1965): *The Impact of Television Advertising: Learning Without Involvement*. *The Public Opinion Quarterly*, 29, H. 3, S. 349–356.
- Krugman, Herbert E. (1966): *The Measurement of Advertising Involvement*. In: *The Public Opinion Quarterly*, 30, H. 4, S. 583–596.
- Kruse, Iris (2013): *Literarisches Lernen in der Primarstufe. Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zu Förderung von literarischen Kompetenzen*. In: Steffen Gailberger / Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz. S. 70–93.
- Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunter, Mareike / Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kunter, Mareike / Voss, Thamar (2011): *Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse*. In: Mareike Kunter / Jürgen Baumert / Werner Blum / Uta Klusemann / Stefan Krauss / Michael Neubrand (Hg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann. S. 85–113.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): *Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive*. In: Belgrad, Jürgen / Fingerhut, Karlheinz (Hg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 14–23.
- Pauli, Christine (2006): *Aufbereitung der Videodaten*. In: Eckhard Klieme / Christine Pauli / Kurt Reusser (Hg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Frankfurt am Main: GFPF. S. 38–44.
- Rosebrock, Cornelia / Fix, Martin (2001): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 2–5.
- Rosenblatt, Louise M. (2005): *The Transactional Theory of Reading and Writing*. In: Dieselbe: *Making Meaning with Texts. Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann. S. 1–37.
- Scheff, Thomas J. / Bushnell, Don D. (1984): *A Theory of Catharsis*. In: *Journal of Research in Personality*, 18, S. 238–264.

- Schmidt, Frederike / Winkler, Iris (2015): An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 80–96.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Bildungsstandards und Literaturunterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., Sonderheft 9, S. 313–323.
- van Holt, Nadine / Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Uta Klein / Katja Mellmann / Steffanie Metzger (Hg.): *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. Paderborn: Mentis. S. 111–130.
- Vorderer, Peter (1991): Fern-Sehen oder Mit-Leben? Spielfilmrezeption zwischen Interesse und Involvement. In: *SPIEL* 10, H. 1, S. 161–189.
- Winkler, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris / Steinmetz, Michael (im Druck): Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In: Michael Krelle / Werner Senn (Hg.): *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wirth, Werner (2006): Involvement. In: Jennings Bryant / Peter Vorderer (Hg.): *Psychology of entertainment*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum. S. 199–213.
- Wirth, Werner (2013): Grundlagen emotionaler Medienwirkungen. In: Wolfgang Schweiger / Andreas Fahr (Hg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 227–246.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer. S. 80–101.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Daniela Frickel / Clemens Kammler / Gerhard Rupp (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau Fillibach. S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 136–150.

Prof. Dr. Iris Winkler

Lehrstuhl der Fachdidaktik Deutsch
 Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
 Universität Jena
 iris.winkler@uni-jena.de