

INA KARG

„Literarisches Lernen“ Kommentar und Alternative

Abstract

Ausgehend von möglichen Gründen für den Erfolg des Beitrags (Spinner 2006) wird unter den Kategorien „Lesen“, „Literaturbegriff“ und „Lernen“ eine Art Textlupenlektüre vorgenommen. Deren Kommentierung erfolgt auf der Basis des bekannten kognitionspsychologisch-linguistischen Modells und einem illustrierenden Textvergleich. Aus den Ergebnissen wird ein Konzept des Lernens aus und mit Texten abgeleitet.

1 | Der Erfolg

Eine Dozentin, die ihre Studierenden an einer Schule besucht, wo sie ihr Fachpraktikum absolvieren, wird von der betreuenden Lehrperson begrüßt: „Letzte Woche haben wir schon die Interpretation gemacht, heute machen wir die Leerstellenfüllung.“

Studierenden im Masterstudiengang für das Lehramt an Gymnasien wird in einem fachdidaktischen Seminar die Geschichte von Eulenspiegel als Bäckergeselle (Sichtermann 1981, 168) vorgelegt. Der Text ist allen unbekannt und nur wenige erinnern sich überhaupt daran, jemals etwas von der Figur Eulenspiegel gehört zu haben. Auf die Frage, welchen Unterricht sie sich spontan mit diesem Text vorstellen könnten, wird vorgeschlagen, den Anfang des Textes lesen und die Lerngruppe eine Fortsetzung schreiben zu lassen.

Längst ist demnach vollzogen, was im Jahr 1994 im Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch*, Heft 123 noch *gefordert* wurde. Zwar hat bereits Robert Ulshöfer (1976, 39 ff.) die „produktiven Kräfte“ von Kindern betont und das „Erfinden von Parallelgeschichten“ propagiert, doch dürfte es nicht übertrieben sein, den Paradigmenwechsel maßgeblich der Initiative und umfangreichen Publikations- und Vortragstätigkeit Kaspar Spinners zuzuschreiben. Dass ihm viele gefolgt sind, beweist die Wirkungsmacht seiner Arbeit. Sie erstreckt sich auf die Praxis des Unterrichts und verständlicherweise auf die Beiträge von *Praxis Deutsch*, Heft 200, hat aber auch Eingang in kultusministerielle Vorgaben und die Bildungsstandards der KMK gefunden:

[...] produktive Methoden anwenden: z. B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben (KMK 2003, 14).

Im Lehrplan für das Gymnasium in Bayern liest man:

Zu den Dingen, die nicht wenigen Schülerinnen und Schülern die Freude am Deutschunterricht verderben, zählen extensive Lektürebesprechungen, in denen der Vollständigkeitsanspruch von Schulinterpretationen eingelöst werden soll. [...]

Die Lehrkraft sollte ein möglichst breites Repertoire an Lesestrategien vermitteln und vor allem schüleraktivierende Methoden einsetzen, wie sie der produktionsorientierte Deutschunterricht in großer Zahl entwickelt hat (ISB 2004).

Niedersachsen schreibt in sein „Kerncurriculum“ die gesamte Palette der Verfahren aus *Praxis Deutsch*, Heft 123, 25 hinein. Allerdings liest man dort auch: Schülerinnen und Schüler „analysieren und interpretieren Texte unter Berücksichtigung formaler und sprachlicher Besonderheiten“ (KC 2006, 21). Vergleichbares verlangt der bayerische Lehrplan mit

Kennen und Anwenden gattungsspezifischer Gestaltungsmittel für die Erschließung: Dialogführung, Konzeption, Darstellung und Funktion der Figuren, Raum- und Zeitgestaltung sowie Erzähltechnik; längere Erzählung und Roman unterscheiden; traditionelle und moderne Gestaltungsmittel der Lyrik (ISB 2004).

Und Ähnliches findet man auch in den Bildungsstandards (KMK 2003, 14). Angesichts der Propaganda für einen anderen Literaturunterricht scheint die Tatsache, dass in den „11 Aspekten“ (Spinner 2006) nun auch etwas zu Gattungen, Literaturhistorie, sprachlicher Gestaltung von Texten, Symbolen, Metaphern und narrativer und dramaturgischer Handlungslogik zu lesen ist, zunächst erstaunlich. Es macht den Inhalt des Textes jedoch anschlussfähig an bildungspolitische Vorgaben und bedient darüber hinaus auch den aufgerufenen und im gesamten Beitrag präsenten, seit 15 Jahren den deutschen Bildungsdiskurs leitenden Subtext „PISA-Studie“. Die allgemein gehaltene Begrifflichkeit (Hermeneutik, Rezeptionsästhetik, Lernpsychologie u. a.) und die sprachlich-argumentative Qualität, mit der Pauschalurteile abgemildert („insbesondere“, „zum Teil“) und mit „aber“ oder „jedoch“ Alternativen anvisiert werden, haben Überzeugungspotenzial. Verweise auf *Praxis Deutsch* und Gewährsleute, die ihrerseits auf Spinners Arbeiten aufbauen, sowie die Nennung von Primärwerken einschließlich Kinderbüchern, für die (von anderer Seite schon) vielerlei Unterrichtsvorschläge vorliegen, machen die Aussagen genuin fachdidaktisch und zugleich praxisorientiert. Am Ende des Beitrags wird „nachdenkendes Analysieren“ genannt, jedoch nur wenige Zeilen später kein Zweifel am Vorrang des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts gelassen. Der Anspruch der „11 Aspekte“, „literarisches Lernen“ auf der Grundlage des inzwischen omnipräsenten Kompetenzbegriffs zu konzipieren, ist daher eine Prüfung wert.

2 | Textlupe und Kommentar

Der erste „Aspekt“ des Beitrags lautet: „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2006, 8). Die Erläuterungen beginnen mit der Behauptung: „Literarische Texte halten zur Vorstellungsbildung an.“ Das heißt: Nicht von „Lernen“ ist die Rede, sondern von „Lesen“. Im weiteren Verlauf werden „Lernen“, „Lesen“, „Verstehen“ und „Wissen“ nebeneinander verwendet, als handle es sich um Synonyme. Um differenzieren zu können, wird zunächst in den Blick genommen, was sich zum „Lesen“ findet, an Textpassagen erprobt und mit dem bekannten kognitionspsychologisch-linguistischen Modell (zusammenfassend: Kintsch 1998) konfrontiert.

Lesen

Dass jeder Leser eines jeden Textes „Vorstellungen entwickeln“ muss, wird an folgendem Beispiel deutlich:

Wenn in diesen Wochen landauf, landab Fahrradmessens stattfinden und Fahrräder auf Outdoor-Messen stehen, ist es immer wieder das gleiche Bild: Grauköpfe in Scharen umdrängen die Elektro-räder. In den einschlägigen bunten Kaufberatungsmagazinen bewegen junge, sportlich durchgestylte Radler die Pedelecs, aber das ist überwiegend bloß Wunsch und Werbung.¹

¹ Es handelt sich hier wie im Folgenden um einen Artikel über eine Fahrradmesse aus der FAZ vom 13.03.2015.

Auch der zweite Aspekt („subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, [die] sich dabei wechselseitig steigern“, ebd., 8) ist nicht etwa „wichtiges Ziel des literarischen Lernens“, sondern gehört zum Lesen eines jeden Textes:

Eine nächste Frage wäre: Will man ein Fahrrad mit Motor oder ein Motorfahrzeug [...]? (FAZ)

Eine solche Frage hat eine appellative Wirkung an den Leser, sich ihr zu stellen und die genauen Unterschiede zwischen den Fahrzeugtypen beim Weiterlesen herauszufinden.

Angesprochen ist mit dem zweiten Aspekt (Spinner 2006, 8) das Verhältnis von Textimpulsen und Leserrezeption. Nicht nur soll „Betroffenheit eine intensiv mitvollziehende, genaue Lektüre bewirken“ sondern damit sollen „Aspekte wahrgenommen werden [können], die zunächst in den bewussten Eigenerfahrungen des Lesers nicht präsent sind, sodass [!] es zu erweiterter Selbsterkenntnis kommt“ (ebd., 8). Dabei handelt es sich zum einen um eine Behauptung, denn genauso wahrscheinlich ist, dass ein Text umso selektiver gelesen wird. Zum anderen kann „Selbsterkenntnis“ als Ziel „literarischen Lernens“ nur erstaunen. Auch in weiteren „Aspekten“ spielt das Verhältnis von Text und Leser eine Rolle. Doch auch der Nachvollzug von Perspektiven (Aspekt 4, ebd., 9), das Verständnis für „narrative und dramaturgische Handlungslogik“ (Aspekt 5, ebd., 10) oder „die Bedeutung, die dem Beziehungsgeflecht der Figuren in literarischen Texten zukommt“ sind keine des „literarischen Lernens“, denn:

Grauköpfe in Scharen umdrängen die Elektroräder. In den einschlägigen bunten Kaufberatungsmagazinen bewegen junge, sportlich durchgestylte Radler die Pedelecs, aber das ist überwiegend bloß Wunsch und Werbung. (FAZ)

In dieser Passage aus dem oben genannten Artikel ist der Leser aufgefordert, sich die gegensätzlichen Bedürfnisse der beiden genannten Altersgruppen zu vergegenwärtigen und aus deren Perspektive den Nutzen von Pedelecs und Ähnlichem einzuschätzen. Auch im Folgenden muss (und kann) ein Leser die Aktanten identifizieren und ihr Verhältnis zueinander erkennen, und zwar aus dem Textzusammenhang:

Komfort mit Retrostil verbindet Kalkhoff beim Tasman Classic Impulse zum moderateren Preis von rund 2700 Euro. Der eigene Impulse-Antrieb arbeitet in dem Rad mit einer Acht-Gang-Nexus-Nabe von Shimano zusammen. Ebenfalls ein Cityrad, aber eins von der kompakten Sorte ist das Flogo der Schweizer Marke Flyer. (FAZ)

Ein Leser muss erkennen, dass „Kalkhoff“ und „Flyer“ Namen konkurrierender Firmen sind. Er muss diese Firmen nicht kennen, muss sie aber als solche identifizieren. Dazu bedarf es Kenntnisse des und Erfahrungen im Geschäftsleben und der Wahrnehmung des Bezugsgeflechts in diesem Text.

Vor dem Hintergrund der bisher erwähnten und kommentierten „Aspekte“ ist nun interessant, dass schließlich behauptet wird: „Vieles [was genau? IK], was gesagt worden ist, gilt allerdings auch für die Lektüre von Sachtexten, und zwar dann, wenn sie nicht in einen konkreten Situationszusammenhang eingebunden sind“ (Spinner 2006, 14). Man fragt sich, welche Lektüre das *nicht* ist. Eine geradezu eingehende „Vorstellungsbildung“ (Aspekt 1, ebd., 8) erfordern sowohl der ebd. hereinzitierte Wetterbericht als auch das Kochrezept, denn wenn sich ein Wanderer nicht „vorstellt“, wie er in der durch den Meteorologen angekündigten Situation handelt und sich zuvor angemessen ausrüstet, dann kann es schlimm werden. Und wer jemals schon ein Essen gekocht hat, musste vor Beginn des Zubereitungs Vorgangs eine sehr genaue Vorstellung davon haben, welche Gelingenschancen er hat, da eine ganze Reihe von Bedingungen zu bedenken sind.

Spinner 2006 beschreibt, so betrachtet, zunächst Aspekte des Lesens. Lesen besteht allerdings nicht aus isolierten „Aspekten“, sondern aus einem Vorgang: Wer auf einen Text stößt und wahrnimmt, dass schwarze Elemente nicht deswegen auf einem weißen Blatt stehen, damit dieses nicht so langweilig aussieht, der beginnt zu lesen. Er entwirft von Anfang an eine (zunächst vorläufige) Vorstellung von einem Sinn des ihm vorliegenden Textes. Er kann dies allerdings nur tun, wenn der Text bei ihm etwas in Gang gesetzt hat, was er schon vorher wusste und was jetzt bei der Lektüre aktiviert wurde, d. h. jeder Leseprozess erfordert Vorwissen: von der Welt, der Sprache, von Texten, von Kommunikation und diskursiven Verhandlungen in einer Sprechergemeinschaft. Solches Wissen ist nicht ungeordnet vorhanden, sondern – wenn es überhaupt vorhanden ist – in einer Art mentalen Containern in Form von

frames, scripts und *schemas* gespeichert (Kintsch 1998, 36; 41 mit grundlegender Literatur) und wird kulturell vermittelt. Schule hätte die Aufgabe, sich um den Erwerb und die Ausweitung solchen Wissens zu kümmern.

Der Leseprozess geht dann so weiter, dass jede neue Komponente des Textes auf das bereits vorhandene Verständnis des Lesenden stößt, dieses revidiert, bestätigt oder erweitert wird – dies in zunehmender Komplexität, denn es sind immer Textkomponenten, Vorwissen und neues aktiviertes Vorwissen und bisheriges Verständnis und Vermutungen, wie es weitergehen könnte, die zusammenspielen.

Wenn, aus welchen Gründen auch immer, ein Leser den Text ein zweites Mal, vielleicht auch nach vielen Jahren, liest, hat dieser Leser ein verändertes (Vor)Wissen (allein schon durch die Erstlektüre) und kommt möglicherweise zu einem anderen, selten zum gleichen Ergebnis. Ein solcher Prozess ist nie zu Ende.

Damit wird auch das scheinbar unabweisbar stärkste Argument für die Besonderheit des Lesens von Texten, die als „Literatur“ gelten, gegenstandslos. Bei *jedem* Leseprozess muss sich ein Leser „auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Aspekt 8, Spinner 2006, 12), wobei unklar bleibt, was „einlassen“ sein soll. In der Tat führt ein Sinnbildungsprozess nur unter bestimmten Zugriffen zu einem Ergebnis, ansonsten zerstiebt er im Nichts oder ein Leser „verwickelt“ (ebd.) sich tatsächlich in unauflösbarer Sinnlosigkeit. Wieder kann der Artikel über die Fahrradmesse bemüht werden:

Es sind eher Jüngere, die den Fahrspaß mit den Elektro-Enduros entdecken, und der besteht in wesentlich mehr als dem Vergnügen, weniger schweißtreibend den Berg hinaufzukommen. (FAZ)

Der Inhalt dieses Satzes ist weitgehend dem Vorstellungsvermögen des Lesers überlassen; je mehr Ideen ihm zur Verwendung der neuen Fahrradtypen bekannt sind oder werden, desto inhaltsreicher wird die zugeschriebene Bedeutung dieses Satzes. Es gibt hier also keine endgültig festzulegende Bedeutung.

Für die hier zur Kommentierung der bislang aufgerufenen „Aspekte“ genutzte Darstellung des Leseprozesses seien noch einige Akzentuierungen vorgenommen:

1. Kein Text macht alles explizit, was für die Bedeutungszumessung wichtig ist. Wollte ein Autor dies tun, käme er mit Formulierungen und Erklärungen nie an ein Ende. Von jedem Leser wird daher erwartet, dass er *inferences* bildet, d. h. Wörtern Bedeutung gibt, Propositionen und Argumente, mit denen ein Text aufgebaut ist, identifiziert, dies auf sein bislang angelegtes Wissen bezieht, aus diesem auswählt, was aktuell im Sinngebenden Leseprozess relevant erscheint, die Auswahlkomponenten dann in einen Zusammenhang miteinander bringt, eine lokale (Textdetail) und globale Kohärenz (ganzer Text – wenn ein solcher gelesen wird) herstellt und den Text schließlich in einem diskursiven Umfeld verortet – und zwar stets! Denn:

2. Ein Leser ist kontinuierlich „online“, d. h. er sammelt nicht erst alle Textdaten, um sie anschließend zu verarbeiten. Der gesamte Leseprozess ist als Miteinander von *construction* und *integration* angelegt, der zu dem führt, was *situation model* genannt wird: das Bedeutungskonstrukt, zu dem ein Leser schließlich gelangt. Es gibt demnach weder eine Sinnzuweisung allein aus dem Text heraus noch kann man ohne Text lesen – mit einschlägiger Begrifflichkeit: *word representation*, *textbase* und *situation model* sind als die Kategorien bzw. Ebenen des Verstehensvorganges in Interaktion (nicht etwa Text und Leser) und sie stellen auch keine unterschiedlichen Kompetenzstufen der Lese- oder gar Lernleistung dar, wie dies fälschlicherweise zu lesen ist (Baumert u. a., o. J.). Daher:

3. Es handelt sich um ein Beschreibungsmodell dessen, wie man sich den Leseprozess vorzustellen hat. Mit diesem Modell kann nicht entschieden werden, was eine richtige oder eine falsche Bedeutungsgenerierung ist. Es ist nicht kompatibel mit einem Testmodell (und schon gar nicht identisch damit), auch wenn es als vermeintliche Grundlage für Testkonstruktionen genannt wird (ebd.). Jede sinnzuweisende Lektüre beruht auf den Absichten, mit denen ein Leser auf den Text zugeht, da diese seine Sinngenerierung entscheidend steuern: sich informieren, Neues erfahren wollen, nachforschen, sich belustigen, sich einer Spannung aussetzen, – die Interessen sind gar nicht alle aufzuzählen und können sich auch während der Lektüre ändern. Jeder Text hat das Potential, für jedes Leseinteresse gelesen werden zu

dürfen. Aufgabe des Unterrichts wäre es, auf professioneller, wissenschaftlich verantwortbarer Grundlage solche Interessen zu stärken, die ein Individuum die Situationen, die sich ihm in einer Gesellschaft stellen, lesend bewältigen lassen.

Literaturbegriff

Neben dem Leseverhalten als unabschließbarem Sinnbildungsprozess wird die „ästhetische Wirkung“ für die Literaturrezeption stark gemacht, wenn Leser die „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Aspekt 3, Spinner 2006, 9). Gedacht ist, wie im Weiteren erläutert wird, an „die Einsicht in die Abweichungen literarischer von alltagssprachlicher Ausdrucksweise“ (ebd.). Dass sich auch damit kein „Genre Literatur“ abgrenzen lässt, beweist wiederum die Darstellung von Details aus der Fahrradmesse:

Es gibt Rennräder mit Motorunterstützung, Mountainbikes, Tandems, Lastenräder, Elektro-Trikes, also Fahrräder mit mehr als zwei Laufrädern und Motor und das City-/Trekking-/Shopping-Allerweltsrad in all seinen Varianten mit Akkupack und Motor. (FAZ)

Diese Aufzählung ist ein markantes rhetorisches Mittel, um die Vielfalt der Fahrzeuge in der Sprachform zu reproduzieren. Eine Abweichung von „der Alltagssprache“ ist es nicht, weil es eine solche nicht gibt. Denn in jeder sprachlich zu bewältigenden Situation muss aus den im Sprachsystem verfügbaren lexikalischen und grammatikalischen Elementen gezielt ausgewählt werden. Wann Aufzählungen oder „Wortwiederholungen [...] sinnvoll sind“ (ebd.), ist generell nicht zu beantworten, ebenso wenig wie die Plausibilität von „symbolischer Bedeutung“ (Aspekt 7, ebd., 11) zu entscheiden ist. Wie Metaphern und Symbole „funktionieren“, ist keine Sache von Literatur versus Alltagssprache – bei Erstgenannter soll „auch die wörtliche Bedeutung präsent“ sein (ebd.) –, sondern des Lesers. Ferner sind solche Mittel oft atmosphärisch oder evaluativ eingesetzt, so dass weder die wörtliche noch die übertragene Bedeutung wesentlich sind, sondern – wie im folgenden Textausschnitt – die konnotativen Bedeutungsbestandteile.

Mit dem und den Plus- und Minustasten des Bosch-Bedienungssatelliten am Lenker wird die Automatik angewiesen, wechselnde Übersetzungen zu schalten. (FAZ, Markierung IK)

Beim Nominalkompositum „Bosch-Bedienungssatelliten“ ist weder an einen Himmelskörper noch an die übertragene Bedeutung eines künstlich hergestellten Raumfahrzeugs zu denken, sondern es ist ein Signal für die Höhe des technischen Fortschritts. Ähnliches gibt es *auch* in der Literatur, was jedoch kein Korpus Literatur konstituiert und erst recht nicht Anlass zur Aussage gibt, dass auch das, was wir für Wirklichkeit halten, Fiktion sei“ (Aspekt 6, ebd., 11). Abgesehen davon, dass unklar ist, was ein Schüler genau tun soll, wenn er „mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (ebd., 10) soll, kommt es hier zu einer kompletten Verkennung konstruktivistischer Theorie. Radikaler Konstruktivismus bedeutet vielmehr, dass Wirklichkeit durch die subjektive Sicht von Menschen geprägt, gerade deshalb aber gesellschaftlich konsensbildend verhandelt ist. Im Beispiel:

Ist das Pedelec noch ein Fahrrad oder eben nicht? Wird es wieder zu einem gewöhnlichen Fahrrad, wenn man den Akku abnimmt und kräftig in die Pedale tritt? (FAZ)

wird ein fiktiver Fall angenommen und nach den Konsequenzen gefragt. Ähnlich arbeitet *fantasy*-Literatur, wo ein oder mehrere Elemente fingiert werden, ansonsten aber erwartbare und aus der Realität bekannte Konsequenzen eintreten. Umgekehrt müssen Leser auch im Sachtext das Hypothetische eines wenn-Satzes (eines jeden wenn-Satzes!) erkennen.

Bislang sind alle Versuche, an einem Text allein festzumachen, was ihn zu einem literarischen macht, oder gar Literatur als ein in sich homogenes Korpus von Texten von anderen Korpora abzugrenzen, gescheitert. Zum einen gibt es einen Zwischenbereich, etwa Biographien, Autobiographien, Reiseberichte, Features oder Reportagen in der Tradition Egon Erwin Kischs. Wollte man zum anderen gemäß Jakobsons Abweichungstheorie „Literatur“ über Sprache und „Stil“ bestimmen, so findet man diese Sprache und diesen Stil auch anderswo. Und schließlich handeln „literarische Texte“ nicht ausschließlich von erfundenen Personen oder

Sachverhalten, sondern beteiligen sich am gesellschaftlichen Diskurs über das, was als Wirklichkeit vereinbart und zu vereinbaren ist.

Es soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dass es Romane, Gedichte, Kurzgeschichten und Bühnenstücke gibt und dass Autoren und Autorinnen mit Sprache spielen, Signale ambiger Referenz setzen und Traditionen und Stile nutzen oder sich provokant gegen sie stellen. All dies etabliert aber kein Genre Literatur und evoziert oder verlangt auch generell keine gesonderten Verfahrensweisen beim Lesen oder gar ausschließlich diese. Literatur ist das, was als Literatur produziert und rezipiert wird.

Gattungen sind dabei ein markantes Mittel zur Betonung von Intertextualität und stellen Texte in eine historisch sich verändernde Reihe; statt Prototypen – die allenfalls eine Abstraktion, kaum aber „Ankerpunkte für die Orientierung in der literarischen Vielfalt“ (Aspekt 10, ebd., 13) darstellen – zu definieren und „Aufmerksamkeit [...] für abweichende Variationen“ zu verlangen (ebd.), müssten grundsätzlich bei der Arbeit mit und Verarbeitung von Texten andere Texte mit thematischen oder formalen Anbindungsmöglichkeiten herangezogen werden, um die Besonderheiten eines bestimmten Textes in formaler oder inhaltlicher Hinsicht erkennen zu können. Es müsste ein Verstehenshorizont aufgebaut werden, vor dem ein bestimmter Text seine Eigenheit gewinnt. Allerdings gibt es wohl nur eine relativ kleine Zahl von Lesern, die außerhalb des Bildungssystems das Interesse an dieser Art von Textverstehen haben. Leser interessieren sich für *Inhalte*:

Elektrofahrräder Diese E-Bikes sollten Sie kennen

Wenn in diesen Wochen landauf, landab Fahrradmesse stattfinden und Fahrräder auf Outdoor-Messen stehen, ist es immer wieder das gleiche Bild. (FAZ)

Die erste Zeile fungiert als Überschrift des mehrfach bemühten Zeitungsartikels. Sie gibt den Zweck des folgenden Textes an, nämlich Information. Der zweite Teil des Zitats lässt die Textsorte „Messebericht“ erkennen. Damit ist für den Leser sowohl der zu erwartende Inhalt wie auch die Darstellungsform einer selektiven Darstellung von Ausstellungsobjekten mit subjektiver Bewertung durch den Autor klar. Wer will, kann also hier ein gewisses Maß an Orientierung für den Kauf eines E-Bikes bekommen. Genretypische Eigenschaften helfen also vor dem Lesen bei der Lektüreauswahl und eröffnen durch die Nennung von Schlüsselbegriffen (z. B. Produktnamen) die Möglichkeit, sich in weiteren Texten desselben Genres oder aus anderen Informationsquellen weiter zu informieren. Allerdings haben Genres eine Geschichte – ein Zeitungsbericht sah vor 100 Jahren anders aus und nicht nur hinsichtlich seines Inhalts und Wortschatzes – und zugleich ist jeder Text seinem unmittelbaren Umfeld verpflichtet. Dass es Gemeinsamkeiten in der Reaktion auf dieses gibt, hat zu dem geführt, was man als Epochenstil zu benennen versucht hat. Es ginge also sehr wohl auch darum, in Lehrsituationen ein Verständnis dafür anzubahnen. „Reaktionen auf Vorangegangenes“ (Aspekt 11, ebd., 13) sind Texte jedoch immer:

In den einschlägigen bunten Kaufberatungsmagazinen bewegen junge, sportlich durchgestylte Radler die Pedelecs, aber das ist überwiegend bloß Wunsch und Werbung. Die noch viel häufigere Wirklichkeit ist: Das Elektrorad kommt etwa gleichzeitig mit der Rente ins Blickfeld. (FAZ)

Die Bemerkung ist deutlich eine Bezugnahme auf die bisherige Situation des E-Bikes-Markts und zeigt die von den Herstellern anvisierte Zukunft. Texte reagieren immer auf andere Texte oder auf Zustände und Ereignisse, weil sie sonst nicht geschrieben würden. Das heißt, dass stets „intertextuelle Zusammenhänge“ (Aspekt 11, ebd., 13) bestehen, nicht nur zwischen literarischen Texten untereinander oder Sachtexten untereinander, sondern mindestens ebenso eng zwischen Texten, Äußerungen und kulturellen Gegebenheiten ganz allgemein, und zwar vor, während und nach der Entstehung des einzelnen Textes. Dabei geht es nicht nur um direkte Anspielungen und Übernahmen, sondern auch um das kulturelle Umfeld, das auf Form und Inhalt eines Textes immer großen Einfluss hat, z. B.:

[...] so ein pfundiges Rad jeden Tag aus dem sicheren Keller hochwuchten möchte man auch nicht. So kann das Gewicht zu einem entscheidenden Kriterium werden. (FAZ)

Hintergrund dieser Aussage ist ein heutiges kulturelles Phänomen, nämlich dass Fahrräder häufig gestohlen werden und deshalb sicher im Keller eines Mehrfamilienhauses in einer

Stadt aufbewahrt werden müssen. Vor hundert Jahren wäre diese Aussage unverständlich gewesen, weil die Gefahr des Diebstahls eines solchen Massenguts nicht in diesem Maße bestand und auch die Wohnverhältnisse anders waren.

Zugegebenermaßen scheinen die bisherigen Ausführungen auf ein Ende des Literaturunterrichts im gängigen Sinne zu zielen. In der Tat! Denn: „Ein erstes Problem stellt der Umstand dar, dass die westliche Welt von der Antike bis ins 18. Jahrhundert kein Abstraktum kennt, das dem modernen Begriff von Literatur vergleichbar wäre“ (Winko u.a. 2009, 13).

Der hier hereinzitierte, weit verbreitete und auch den Ausführungen bei Spinner 2006 zugrunde liegende Literaturbegriff beruht auf dem (seinerzeit neuen) Selbstverständnis von Autoren und ihrer „Literatur“, die sich nicht mehr „[...] als erlernbare Technik der Vermittlung von Wahrheiten [versteht], die sich auch auf andere Art ausdrücken ließen.“ (von Heydebrand/Winko 1996, 26). Vielmehr etabliert sie eine auf dem genialen Einfall des Dichters beruhende „eigene Wahrheit“ (ebd.). Dieser Literaturbegriff wird mit Autonomie und Selbstreferentialität der Gegenstände verbunden. Er begründet den Triumph der Interpretation, ist wirkungsmächtig in Literaturwissenschaft, Didaktik und Unterricht und hat dazu geführt, dass man seinen Allgültigkeitsanspruch sogar mit einer „Weltformel“ zementieren möchte (Winko 2009). Damit bleibt man dem Selbstverständnis der Literaten seiner Entstehung verpflichtet, außer man erkennt, dass sich zugleich mit ihm auch ein Kommunikationsfeld eröffnet und sich ein Literaturbetrieb etabliert, der Teil der westlichen Kultur und der von ihr geprägten öffentlichen Erscheinungen kultureller Aktivität (Literaturkritik, Preise) wird. In einer seit geraumer Zeit erfolgten Umorientierung in der wissenschaftlichen Beschäftigung wird „Literatur“ jedoch als eine kulturelle Komponente im Kontext von Sprechergemeinschaften und deren kultureller Identität und Identitätsfindung aufgefasst (vgl. Bachmann-Medick 2004). In diesem Sinne könnte man tatsächlich an so etwas denken, wie literarisches Lernen, das durch und mit Texten Einsichten in kulturelle, kommunikative und diskursive Zusammenhänge ermöglicht und die Lernenden dazu befähigt, sich selbst auch in diesen Kommunikationsfeldern zu bewegen. Es erschöpft sich dann aber nicht in „11 Aspekten“, die ohnehin schon immer (und im Fall des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts seit 30 Jahren) Inhalte von Deutschunterricht waren.

Lernen

Die Problematisierung des Literaturbegriffs – vergleiche oben – lässt notwendigerweise auch die „ästhetische Wirkung“ (Aspekt 3, ebd., 9) alles andere als selbstverständlich erscheinen. Versucht man – da bei Spinner 2006 keine Klärung erfolgt – herauszufinden, was mit „ästhetischer Wirkung“ gemeint sein könnte, und betrachtet dazu die Verwendung des Begriffs (z. B. über Suchmaschinen oder Bibliothekskataloge), so stößt man weniger auf die Textrezeption als – neben der Zahnheilkunde – auf die Photographie bzw. die Beschreibung von Lichteffekten. Historisch zurückverfolgt führt Letzteres zu Goethes Farbenlehre. Bereits zu seiner Zeit kontrovers diskutiert wird man heute kaum die von Goethe benannte „sinnlich-sittliche Wirkung“ (Klassik Stiftung Weimar 2011) einzelner Farben propagieren wollen. Doch entwirft der Dichterstürm immerhin ein didaktisches Programm für Maler (ebd.), wohingegen sich ein solches für (analog) Lehrpersonen in den „11 Aspekten“ nur spärlich findet: Der Vorschlag eines nach Jahrgängen angelegten Stufenmodells – Identifikation mit einer Figur / Erkennen von Unterschieden der Figuren / Erkennen der Beziehungen der Figuren zueinander und zum Leser (Aspekt 4, ebd., 10) – beruht auf den Befunden von Willenberg (1987) und Spinner (1984). Doch das, was Schüler ohnehin tun, ist nicht auch schon mit einer didaktischen Begründung identisch. Und das „literarische Gespräch“, mit dem Schülerinnen und Schüler „vertraut“ werden sollen (Aspekt 9, Spinner 2006, 12), ist eine Unterrichtsmethode, die kategorial nicht mit den übrigen Punkten verbunden ist. Auch unterscheidet es sich allenfalls durch das Thema von anderen Gesprächen und kann deshalb auch keine Teilkompetenz von spezifisch literarischem Lernen sein, sondern höchstens von Informationserwerb im Allgemeinen. Auch Zeitungsartikel wie der zur Fahrradmesse werden an Informationsgehalt gewinnen, wenn ein

Leser die Möglichkeit hat, mit Fachleuten der genannten Produkte zu reden und offene Fragen beantwortet zu bekommen.

Gelernt werden soll in den „11 Aspekten“ jedoch ganz offensichtlich gerade nichts Fachliches. Denn „intuitive[s] Empfinden von Klang und Rhythmus“ (Aspekt 3, ebd., 9) ist weder lehr- noch lernbar, wenn die „Textanalyse einschließlich Sprach- und Stilanalyse“, falls sie im Unterricht thematisiert werden sollte, sofort wieder abgewehrt wird (ebd.). Erst recht können durch „eigene Experimente mit formalen Strukturen“ (ebd.) kein nachweisbarer und schon gar kein evaluierbarer Lerneffekt entstehen. Dieser scheint auch nicht das Anliegen zu sein, denn entscheidend ist ohnehin das „intuitive Verständnis“ (Aspekt 7, ebd., 11). In diesem Zusammenhang ist auch das zu sehen, was als Abschluss des Beitrags thematisiert wird. Angekündigt wird „explizites und implizites literarisches Lernen“ (Spinner 2006, 16). Tatsächlich ist dann von „kompetente[m] literarische[m] Lesen“ die Rede, das „immer auch auf implizitem Wissen“ beruhe, was im folgenden Satz unvermittelt zum „implizite[n] Lernen“ wird. Dass dieses als „viel reichhaltiger“ deklariert wird als das, was Kinder „explizit benennen und erklären können“ (ebd.) und nur die „implizite Kompetenz“ – dies ein weiteres vermeintliches Synonym – aufgebaut werden soll, gleicht einem Verzicht auf jeden Unterricht. Im Zusammenhang dieser Aussagen „die (kognitivistische) Lerntheorie“ zu bemühen, zeugt nicht von Kenntnis, sondern von Verkennung einschlägiger wissenschaftlicher Modellbildung. Diese sei hier als Korrekturfolie wiedergegeben:

Im CI-Modell wird zwischen dem Leseprozess als Verstehensprozess und dem Lernprozess unterschieden. Für beide Prozesse wird zur Modelldarstellung dasselbe Vokabular (*word representation, textbase, situation model*) verwendet und für beide Prozesse ist das Vorwissen des Lesers (im einen Fall) und des Lernalters (im anderen Fall) Voraussetzung. Während beim Leseprozess ein „Situationsmodell“ dadurch kreiert wird, dass der Leser durch Textimpulse sein Vorwissen aktiviert und zur Integrationsleistung und damit zur Sinnzumessung für das Gelesene kommt, lässt sich „Lernen“ als theoretisches Konstrukt im Rahmen dieser Theorie als Revision (*modification*) eines vorhandenen Situationsmodells durch die Impulse eines neuen Textes oder einer neuerlichen Lektüre verstehen: „Last but not least, the concept of a situation model is required as a basis for learning. Learning from a text is not usually learning a text. Learning can best be conceptualized as the modification of situation models“ (van Dijk/Kintsch 1983, 342).

Dabei ist von einer weiteren Unterscheidung die Rede, nämlich dem Lernen *des* Textes und dem Lernen *aus* dem Text. Diese Differenzierung ist eine der Modellbildung, hat eine heuristische Funktion (d. h. sie dient der in und mit einem Modell formulierbaren Erkenntnis) und gibt Aufschluss über potentiell relevante Kategorien zu Einsichten in den Ablauf des Lernvorgangs. Beim Lernenden selbst treten die Kategorien in eine komplexe Interaktion: To be useful in research, the theoretical distinction between learning from a text and memory for a text requires empirical methods to assess learning separately from memory (Kintsch 1998, 295). Ein Forschungsdesign kann demnach so angelegt sein, dass es die Kategorien (*word representation, textbase, situation model*) in den Fokus nimmt und empirisch abzustützen versucht, welche Rolle sie spielen. Im natürlichen Lernprozess selbst (wie auch im Leseprozess) sind *word representation, textbase* und *situation model* gemeinsam in Aktion:

However, because learning and memory cannot be separated cleanly even in the theory (textbase and situation model are not two separate structures, but the text-derived and knowledge-derived components of a single structure [...]), measurement procedures are not precisely separable into textbase and situation model measures, either. Instead, empirical measures reflect one or the other aspect of the structure to a stronger degree. [...] Even recall reflects both aspects: the textbase to the extent that the recall is reproductive, and the situation model to the extent that it is reconstructive. Usually, recall is a mixture of the two, but in some cases it is primarily one or the other. (Ebd.)

Absichten eines Lesers und Lernalters – respektive – können sich demnach je nach Absicht und Ziel stärker auf die Generierung einer *word representation* oder auf einer *textbase* oder auf ein *situation model*. Ähnlich kann sich auch ein Forscher überlegen, welche der drei Komponenten oder welche Verbindung er fokussieren will, um etwa seine Modellbildung zu überprüfen. Und schließlich kann und sollte eine Lehrperson mit unterschiedlichen Aufgaben bei ihren Schülern und Schülerinnen das eine oder das andere oder das dritte oder – bzw. auf

jeden Fall! – ein Zusammenspiel initiieren. Natürlich sollten Lehrpersonen mit dem rechnen, was die ihnen anvertrauten jungen Menschen an Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen bereits haben. Entscheidend ist vor allem aber, dass sie ihnen auf der Grundlage dessen die Möglichkeit geben, *neues* Wissen zu generieren, *weitere* Erkenntnisse zu gewinnen und ihre Vor- und Einstellungen zu *verändern*. Lernen als Zuwachs an und Veränderung von Wissen, Einsichten und Vor- und Einstellungen ist jedoch bei Spinner 2006 nicht vorgesehen. Dass zwischen „Wissen“ und „Lernen“ terminologisch nicht unterschieden wird, macht die Aussagen schlichtweg unverständlich.

3 | Lernen aus und mit Texten: Eine Klärung und eine Alternative

Erneut ist zu betonen, dass es sich bei den Kategorien *word representation*, *textbase* und *situation model* nicht um Niveaustufen handelt – weder im Kontext des Lesemodells noch des Lernmodells. Auf der Grundlage der oben erfolgten Darstellungen zum Lesen, zum Literaturbegriff und zum Lernen wird im Folgenden der Blick erneut auf Aussagen bei Spinner (2006) und dabei auf die ebd. zitierte PISA-Berichterstattung (Artelt/Schlagmüller 2004) gerichtet. Aus den Modellierungen von Kintsch (und anderen im kognitionspsychologisch-linguistischen Forschungsfeld) wird schließlich ein vertretbares didaktisches Konzept abgeleitet und ansatzweise veranschaulicht.

Spinner (2006) attestiert der PISA-Studie, die damit einmal mehr ihre Leitfunktion im Bildungsdiskurs beweist, einen „Begriff der Lesekompetenz, der [...] stark pragmatisch geprägt ist“ (ebd., 5). Auch wenn die Passage vergleichsweise kurz erscheint, sind die PISA-Aufgaben zum Leseverstehen doch der Subtext für die „11 Aspekte literarischen Lernens“. Denn deren Absicht besteht darin, die Konsequenz aus der Wahrnehmung der Befunde von PISA 2000 zu ziehen und dabei insbesondere auf eine Ergänzungsrechnung zu den offiziellen Tabellen der OECD Bezug zu nehmen, die von Artelt/Schlagmüller 2004 durchgeführt wurde und deren Hintergrund die Klage war, bei PISA habe Literatur eine zu geringe Rolle gespielt. Artelt/Schlagmüller betrachten „ergänzend zum Rahmenkonzept“ die Korrelation zwischen den Lösungen der Aufgaben zu verschiedenen Textformaten und stellen fest: „Das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schülern bei literarischen Texten bietet Anlass, über die Angemessenheit der Vermittlung von literarischen Inhalten im Deutschunterricht nachzudenken“ (Artelt/Schlagmüller 2004, 182 f.). Der Vorwurf an den Deutschunterricht richtet sich demnach nicht etwa auf die Textauswahl, sondern auf die „Vermittlung“, wie im Übrigen auch für die Ergänzungsrechnung nicht die Texte ausschlaggebend waren, sondern die Aufgaben (ebd., 189).

Es soll hier keinesfalls der Eindruck entstehen, man müsse kritiklos Partei für PISA-Leseaufgaben, die Studie(n) insgesamt oder gar die deutsche Berichterstattung ergreifen – im Gegenteil. Wichtig ist für den Zusammenhang hier, dass es bei der bei Artelt/Schlagmüller 2004 zitierten Aufgabe, die aus dem internationalen Lesetest PISA 2000 stammt, nicht um Lernen ging. Der Lerntest ist eine deutsche Ergänzung im Rahmen von PISA 2000, wobei allerdings in der Berichterstattung unzulässigerweise beides miteinander verwechselt und das explizit als angebliche Grundlage zitierte CI-Modell widersinnig referiert und genutzt wird (Baumert u. a., o. J.). Bei Artelt/Schlagmüller (2004) kommt es zu einer ständigen Verwechslung von Aufgaben und Texten und sachlich unzutreffenden Aussagen. Ihnen liegt der gängige Literaturbegriff zugrunde und auch sie gehen von der sprachlichen Abweichung durch Metaphern und Symbole aus, die angeblich einen literarischen Text kennzeichnen. Ferner wird schon eine Testsituation dem Anspruch einer authentischen Lesesituation nicht gerecht. Lesen lernen für eine Teilhabe am Leben in der Gesellschaft wäre aber tatsächlich die Aufgabe des Deutschunterrichts schlechthin. Mit Blick in ein Klassenzimmer lässt sich vor dem Hintergrund der PISA-Berichterstattung und der „11 Aspekte“ ein interessantes Bild zeichnen:

Die Schülerinnen und Schüler einer 8. Klasse haben im Jahr 2002 von ihrer Lehrperson den Text *Das Geschenk* (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004, Anhang) vorgelegt bekommen und

sollten ohne weitere Instruktionen und ohne besondere Vorbereitung eine Inhaltsangabe schreiben. Die 16 Aufsätze, die zur Verfügung stehen (Karg 2006) zeigen, dass sie eine Inhaltsangabe verfassen können, wie der Deutschunterricht sie ab der 7. Klasse verlangt. Sie schreiben einen einleitenden Kernsatz und fassen das zusammen, was sie für das Wesentliche des Handlungsganges halten. Dabei gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede, d. h. die Lerngruppe hält mehrere Sinnzuweisungen („Situationsmodelle“) für möglich: Von der Motivation der Frau, den Schinken dem Tier auf die Terrasse zu werfen, wird in drei Schülertexten nichts gesagt. 13 Schülertexte, also die überwiegende Mehrzahl, handeln davon. Die Gründe werden wie folgt genannt bzw. nicht genannt:

Mitleid	unentschieden (Angst/Mitleid/ Vorsicht)	Beruhigung des Pan- thers	„ohne zu wissen warum“	keine Angabe zu Moti- vation
1	2	2	8	3

Die 50 Prozent der Schüler, die schreiben, dass die Frau nicht wusste, was sie tat, haben sehr genau gelesen, denn in der deutschen Version des Textes steht: „ohne zu überlegen, was sie da tat“ (MPIB o.J.); im englischen Test heißt es: „without thinking what she was doing“ (OECD 2006).

Alle Schülerinnen und Schüler haben sich eine Vorstellung vom Geschehen gebildet, sich in die Figur hineinversetzt, z. T. die Sprache als symbolhaft rezipiert, Teile des Textes aufeinander bezogen und den Text als Kurzgeschichte bezeichnet. Sie lesen den Text in einem *literary mode of text comprehension* (Zwaan 1994, 250), wie sie es gelernt haben.² Zur literarhistorischen Einordnung konnten sie nichts schreiben, weil davon auch ihr Lehrer nichts wusste, denn in den unmittelbaren Veröffentlichungen der PISA-2000-Aufgaben war weder ein Autor noch ein Erscheinungsjahr genannt.

Die „Aspekte literarischen Verstehens“ sind in dieser Lerngruppe demnach bereits im Jahr 2002 abgearbeitet und mit dem Instrument einer klassischen Inhaltsangabe erkennbar. Dennoch gäbe es etwas zu lernen, nämlich:

a | Der Kurzgeschichte sind eine Reihe von Informationen über Geographie und Fauna zu entnehmen. Das Ambiente ist eine Flusslandschaft, die im Süden in ein Sumpfgebiet übergeht. Was man über die Gestaltung des Hauses der Protagonistin erfährt, zeigt, dass sich die Menschen auf die Bedingungen der Umgebung eingestellt haben. Es kann eine Beschreibung des Hauses und/oder eine Zeichnung angefertigt werden. Ähnlich kann zusammengestellt werden, was aus dem Text über das Tier gesagt wird.

Eine genaue Ortsangabe gibt es nicht. Ist die Lehrperson aber über den Autor informiert und gibt diese Information an die Schüler weiter, so kann sie daraus Rechercheaufgaben entwickeln: Zum Mississippi-Delta, zu Hochwasserereignissen dort und der Berichterstattung darüber, zu den genauen klimatischen Verhältnissen, der Besiedelungsgeschichte und zu den gegenwärtigen Bewohnern. Damit hätten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Vorwissen und von eingespeisten oder auch selbst recherchierten Informationen mit und aus dem Text etwas gelernt.

b | Louis Dollarhide hat seine Geschichte ursprünglich in der Zeitschrift *The Georgia Review*, (1 April 1969, Vol. 23 (1), pp.32–35) veröffentlicht. Der in der PISA-Aufgabe angegebene Kontext ist ein Sammelband aus dem Jahr 1985, der Romanausschnitte und Erzählungen von Autoren und Autorinnen aus den amerikanischen Südstaaten versammelt. Der amerikanische Süden ist für sie ein kulturell-historisch aufgeladener Symbolort, über den sie schreiben, Geschichten erzählen, Charaktere und deren Lebenssituationen entwerfen, Spannungen und Konflikte aufbauen. Damit geben sie einen kulturellen Kommentar ab

² Zwaan (1996) hat Probanden *news stories* und *literary texts* vorgelegt und das Leseverhalten auf der Grundlage des CI-Modells untersucht. Das Ergebnis, dass es ein gelernter *literary mode of text comprehension* ist, wäre gegen die Begründung von Literatur durch die Textqualität stark zu machen!

und arbeiten zugleich an Sinnstiftungsprozessen und kulturellem Selbstverständnis reflektiert und kritisch mit. Die Einleitung zum Sammelband (Abott 1985) gibt davon ein beredtes Zeugnis, andere Bände der Reihe „Mississippi Writers“ ebenfalls. Schülergruppen können – sicher ab der 7. oder 8. Klasse – Informationen darüber einholen, zu Autoren recherchieren und Texte lesen, die sie einander in der Lerngruppe vorstellen. Ausgehend von der Kurzgeschichte wird damit ein kulturelles Feld entdeckt und erkundet. Wissen wird erworben und weitergegeben, revidiert, bewertet und neu bewertet.

- c | Louis Dollarhide ist nicht für seine literarischen Werke bekannt, sondern war als Literaturwissenschaftler an der University of Mississippi tätig und geschätzt. „The Gift“ erscheint als ein praktisches Exerzierstück, mit dem er auch Eingang in das literarische Kommunikationsfeld der Autoren gefunden hat, über die er wissenschaftlich gearbeitet hat. Nimmt man den Text als Schreibübung eines Wissenschaftlers, so können sich Aufgaben hier – nicht weil man dies immer tut, sondern weil dies einen aus einem Untersuchungs*interesse* heraus begründbaren Zugriff zu einem Text darstellt – auf sprachliche Eigenheiten, den Aufbau und die Figurengestaltung beziehen und es kann die Wirkung einer Kurzgeschichte ohne Namen und Ortsangaben, auch im historischen Kontext der Tradition dieser Kurzprosaform, untersucht werden. Im Fokus stehen hier Einsichten in Gestaltungsmittel und die Erprobung deren Wirkung – nicht aber umgekehrt.

Die drei Vorgehensweisen sind Möglichkeiten, die auch kombiniert werden können. Sie stellen Zugriffe dar, bahnen authentische Leseinteressen an und ermöglichen damit schließlich auch, ein Lernergebnis festzustellen und zu evaluieren.

Das Beispiel hat Modellcharakter, denn ein vergleichbares Vorgehen kann mit jedem Text und jeder Textgruppe, ja allen denkbaren Kommunikaten, umgesetzt werden, d. h. auch mit den bei Spinner 2006 erwähnten Primär- und Medientexten. Dabei ist nicht daran gedacht, einen Text durch Kontexte „besser“ zu verstehen, sondern im Sinne einer authentischen Lesesituation ein sprachliches, kulturelles Kommunikations- und Diskursfeld in das Klassenzimmer zu bringen. Jeder Text ist ein Kommunikat und diskursiv verortet und verortbar – ein Kreuzungspunkt in Vernetzungen. Informationsbeschaffung, Sortierung, Auswertung und Präsentation, Texte zu vergleichen und miteinander in Beziehung zu setzen – dies geben alle Bildungsstandards für das Fach Deutsch vor, in späteren Jahrgängen auch Entstehungsbedingungen und die Verankerung im historisch-kulturellen Hintergrund, wobei auch dies grundsätzlich jüngeren Schülerinnen und Schülern einsichtig werden kann. Das Lernen mit und aus Texten wird damit tatsächlich zu einer Vorbereitung für die Teilhabe an der gesellschaftlichen Kommunikation. Der Deutschdidaktik hätte es gut angestanden, einen solchen Anspruch, der sich in PISA wie in den Bildungsstandards findet, *tatsächlich* in Modelle für die Praxis zu gießen und damit auch für die Konzeption von Überprüfungen anzumahnen.

Literatur

- Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Ulrich Schiefele u.a.: (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS. S. 169–196.
- Bachmann-Medick, Doris (2004): Kultur als Text? Literatur- und Kulturwissenschaften jenseits des Textmodells. In: Ansgar Nünning / Roy Sommer (Hg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen, transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen: Narr. S. 147–159.
- Baumert, Jürgen u.a.(o.J.): Internationales und nationales Rahmenkonzept für die Erfassung von Lesekompetenz in PISA. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter <<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/KurzFrameworkReading.pdf>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- ISB (2004): Lehrplan für das Gymnasium in Bayern. Deutsch. München. Online unter <<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=27297>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- Klassik Stiftung Weimar (2011): Goethes Farbenlehre. Online unter <http://www.klassik-stiftung.de/fileadmin/user_upload/Sammlungen/Goethes_Sammlungen/Goethes_Farbenlehre.pdf?page=1&zoom=auto,-48,848> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Online unter <<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Online unter <<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Online unter <<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg. 2006): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Deutsch. Hannover. Online unter <<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- Dollarhide, Louis (1985): The Gift. In: Abbott, Dorothy (Hg.): Mississippi Writers. Reflections on Childhood and Youth. Vol. I: Fiction. University Press of Mississippi. S. 119–122.
- Pardey, Hans-Heinrich (2015): Diese E-Bikes sollten Sie kennen. In: FAZ 13.03.2015. Online unter <<http://www.faz.net/aktuell/technik-motor/auto-verkehr/diese-e-bikes-sollten-sie-kennen-13470975.html>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- Karg, Ina (2006): Text und Textverstehen in der PISA-Studie am Beispiel ausgewählter Aufgaben. Anmerkungen aus fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Sicht. In: Wichter, Sigurd/Busch, Albert (Hg.): Wissenstransfer. Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Frankfurt am Main: Lang. S. 213–232.
- Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A Paradigm for Cognition. Cambridge: CUP.
- MPIB (o.J.): Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest. Online unter <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben_Lesen.PDF>; <https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Loesungen_Lesen.PDF> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- OECD (2006): PISA Released items. Reading. Online unter <<http://www.oecd.org/pisa/38709396.pdf>> (Letzter Aufruf 30. März 2015).
- Praxis Deutsch (1994). H. 123: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht.
- Sichtermann, Siegfried (1981): Till Eulenspiegel. Vollständige Ausgabe des Textes von Hermann Bote. Frankfurt am Main: Insel.
- Spinner, Kaspar (1984): Das mißverständene Humpf und die verstehenden Schüler. Beobachtungen zur kognitiven Verstehenskompetenz vom 5. bis zum 12. Schuljahr. In: Harro Müller-Michaels (Hg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1983/84. Tübingen: Narr. S. 23–25.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200. S. 6–16.
- Ulshöfer, Robert (1976; 1964): Methodik des Deutschunterrichts 1. Unterstufe. Stuttgart: Klett.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. Orlando, FL: Academic Press.
- von Heydebrand, Renate / Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn: Schöningh.

- Willenberg, Heiner u.a. (Hg. 1987): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Winko, Simone (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: Simone Winko u.a. (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin: de Gruyter. S. 374–396.
- Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hg. 2009): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin: de Gruyter.
- Zwaan, Rolf A. (1996): Toward a Model of Literary Comprehension. In: Bruce K. Britton / Arthur Graesser (Hg.): Models of understanding text. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum. S. 241–256.

Prof. Dr. Ina Karg

Seminar für Deutsche Philologie
Universität Göttingen
ikarg@gwdg.de