

JULIANE KÖSTER

Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen

Abstract

Spinner hat zutreffend beschrieben, worin das Problem der „Gattungsdidaktik“ besteht. Der Erwerb von Gattungswissen hat Tradition im Literaturunterricht und ist gesellschaftlich akzeptiert. Textsortenmerkmale gelten neben Epochenmerkmalen und rhetorischen Figuren als fachspezifische Wissensbestände mit hohem Transferpotenzial. Dabei ist entscheidend, dass die Kenntnis und Nutzung von Textsortenmerkmalen allenfalls zur Identifikation einer Textsorte taugt bzw. zu deren Nachweis, aber wenig zum Verständnis der Texte beiträgt – bzw. erst dann wirksam wird, wenn der Text bereits verstanden ist. In dem folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, was unter dem zu verstehen ist, was Spinner als „[p]rototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres“ bezeichnet. Präziser: Wodurch unterscheiden sie sich von der Kenntnis und Nutzung von Merkmalskatalogen? Was leistet das Prototypenkonzept? Birgt es mehr Verstehenspotenzial als die Merkmalskataloge? Was macht prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres konkret aus? Wie gewinnt man solche Vorstellungen? Wie werden sie wirksam? Wie verhalten sich Prototypen zu Konzepten?

1 | Warum die Gattungsdidaktik strittig ist

In Bildungsstandards und Lehrplänen, in Lehrmitteln und auf einschlägigen Internetseiten nehmen die Merkmale von Gattungen und literarischen Genres eine prominente Stellung ein. Es wird viel Lernzeit darauf verwendet, entsprechende Merkmalslisten kennenzulernen und die Merkmale an konkreten Texten zu identifizieren. Dass der Erwerb von Gattungs- und Textsortenmerkmalen aus literaturdidaktischer Perspektive dennoch umstritten ist, hat mit den Prinzipien von Literaturunterricht zu tun, auf die sich die durch Merkmalslisten geleitete Gattungsdidaktik stützt. Die drei wirksamsten seien hier kurz vorgestellt.

Traditionell ist die Arbeit mit Gattungs- und Textsortenmerkmalen in einem bildungstheoretisch orientierten Unterricht verankert, der auf *literarische Allgemeinbildung* setzt und für den der Erwerb fachlichen Wissens zur Bildung kulturellen Kapitals führt. Denn kategoriale Bildung kommt ohne enzyklopädisches Wissen nicht aus.

Auch im Rahmen des *Kompetenzparadigmas*, das die KMK-Bildungsstandards und damit auch den aktuellen Literaturunterricht prägt, ist die Gattungsdidaktik ein starker Pfeiler. Im Zuge des Kompetenzerwerbs geht es weniger um literarische Allgemeinbildung als um verallgemeinerbares Wissen, um Wissen mit hohem Transferpotenzial, das notwendig abs-

trakt sein muss. Gattungs- und Genremerkmale gelten als Handwerkszeug, mit dem man die Struktur fast aller literarischen Texte erschließen kann. Mit der *Wissenschaftsorientierung* des Unterrichts, die im Anschluss an den vom Deutschen Bildungsrat erarbeiteten „Strukturplan für das Bildungswesen“ seit den 1970er Jahren in allen Bildungsgängen verbindlich wurde, begann – in Anlehnung an fachwissenschaftliche Arbeitsweisen – die Konjunktur der Identifikation von Merkmalen – seien es Epochen-, Gattungs- oder stilistische Merkmale. Wissenschaftsorientierung ist dem Erwerb einer verbindlichen Beschreibungssprache verpflichtet, die nicht nur rationale und transparente Verständigung ermöglicht, sondern auch zum Verfassen von Meta-Texten befähigt. Grundlage ist die Annahme, dass die Orientierung an den Strukturen und Methoden der Fachwissenschaft auch nachhaltige Erkenntnis produziert.

Alle drei genannten Prinzipien legitimieren auf unterschiedliche Weise den hohen Stellenwert des Erwerbs von Gattungs- und Genremerkmalen. Folglich ist die Kritik der Gattungsdidaktik immer auch Kritik der ihr zugrunde liegenden Prinzipien. Das gilt auch dann, wenn nicht alle drei Prinzipien gleichermaßen kritisch betrachtet werden.

Das Gegenprogramm entwirft schulischen Literaturunterricht als Raum für unmittelbare *ästhetische Erfahrung*, die durch Wissenschaftsorientierung eher gestört als befördert wird (vgl. Spinner 2012, 54) und setzt stärker auf die Individualität des Einzeltextes statt auf das Verallgemeinerbare und Genretypische (vgl. Spinner 2006, 13). Idealerweise geht es um Verstehensprozesse, bei denen der Leser nicht nur selbst den Textsinn konstruiert, sondern ihn auch möglichst unvermittelt gewinnt, d. h. ohne Vorgaben von domänenspezifischen Wissensbeständen oder von Deutungshypothesen, deren Stringenz und Plausibilität überprüft werden muss. Solche Prozesse rückt Spinner in die Nähe wissenschaftlicher Prozeduren, die die „direkte [...] Begegnung mit einem Text“, in deren Verlauf der Leser selbst Bedeutungen generiert (Spinner 2004, 134), torpedieren. Literarische Kompetenz ist für Spinner eng mit ästhetischer Erfahrung verknüpft. Sie kann aus der Unmittelbarkeit des Text-Leser-Dialogs erwachsen und beruht auf der Annahme, dass es zwischen dem lesenden Subjekt und dem literarischen Text genügend Gemeinsamkeiten gibt, um das Bedeutungspotenzial des Textes wirksam werden zu lassen. Das schließt ein, dass die Texte entweder einen deutlichen Bezug zur Lebenswelt der Schüler haben oder aber ein großes Lustversprechen enthalten (wie z. B. „Die lustigen Taschenbücher“ von Walt Disney).

Im Hinblick auf existenzielle Bedeutung der Literatur hat Tzvetan Todorov bereits vor zehn Jahren Kritik an der Praxis eines Literaturunterrichts formuliert, der formale Übungen gegenüber dem großen Erfahrungsschatz der Literatur privilegieren: „Der Grundvorwurf, den ich diesem Unterricht mache, besteht darin, dass er Literaturwissenschaft lehrt und nicht, was es mit Literatur auf sich hat. Es gibt Fächer, wo das, was man lernt, sich auf die Disziplin selbst bezieht. In den Naturwissenschaften zum Beispiel, in Physik, Biologie, Chemie, Geologie etc. lernt man nicht etwas über die Erde oder über den Kosmos, sondern unterschiedliche Wissensbestände, die entsprechend der wissenschaftlichen Disziplin strukturiert sind. [...] Und im Literaturunterricht hat sich eine einzigartige Verschiebung vollzogen, die bewirkt, dass sich jetzt die Methoden im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit befinden, d. h. die Konzepte, die Spezialdiskurse der Literatur sehr viel mehr als die Texte der Schriftsteller selbst.“ (Todorov 2005, 21; Übersetzung J. K.) Insofern kann Todorov durchaus als Spinners großer Verbündeter betrachtet werden.

Vor dem Hintergrund der beiden konkurrierenden Konzepte, die sich auch auf die Formel Literaturwissenschaftsdidaktik versus Literaturdidaktik (Pflugmacher 2014, 157 f.) bringen lassen, werden im Folgenden sowohl Gründe für die Robustheit der merkmalsgestützten Gattungsdidaktik als auch deren Kritik vorgestellt, um dann zu erörtern, ob und ggf. inwieweit die von Spinner vorgeschlagene Arbeit mit Prototypen eine verstehensförderliche Alternative darstellt.

1.1 | Was macht die Attraktivität der Gattungsdidaktik aus?

Die gute Absicht der Gattungsdidaktik steht also in Zusammenhang mit den Zielen der drei oben genannten Prinzipien. Da Literaturunterricht auch im Kontext von Wissenschafts- und Kompetenzorientierung *literarische Allgemeinbildung* zu gewährleisten hat, ist es sinnvoll, über literaturgeschichtliches Wissen zu verfügen, die Namen wichtiger Autoren und kanonischer Werke zu kennen, literarische Gattungen und Genres unterscheiden zu können und zentrale Unterschiede zu benennen. Der Bedeutung literarischer Allgemeinbildung als *kulturellem Kapital* ist literaturdidaktisch lange wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Selbst wenn Gattungs- und Genrewissen wenig oder gar nicht verstehensförderlich ist, ermöglicht es Teilhabe am kulturellen Leben und am literarischen Diskurs (vgl. Köster/Wieser 2013). Einen Text als Drama, Komödie oder Roman bezeichnen zu können, gewährt Distinktion gegenüber jenen, die von jedem Text lediglich als Buch sprechen. Kurzum: Diesen Auftrag muss der schulische Literaturunterricht erfüllen.

Wer kompetenzorientiert unterrichtet, schätzt das Gattungs- und Genrewissen wegen des hohen Allgemeinheitsgrads und setzt Hoffnung in die breite *Anwendbarkeit*. Seine Wertschätzung beruht nicht zuletzt darauf, dass es Anwendungen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads erlaubt. Auch schlichte Anwendungen wie die Identifikation lokalisierbarer expliziter Merkmale stellen im Rahmen des Kompetenzparadigmas eine Verbindung von Wissen und Können dar. Dass die von Schülern realisierten Anwendungen selten darüber hinausgehen oder in Allaussagen bestehen, ist vielfach beobachtet und dokumentiert (vgl. die Hinweise bei Spinner 2012). Nicht unterschätzt werden sollte allerdings, dass solche Identifikationsleistungen nicht nur als Lernerfolg verbucht werden, sondern auch *psychische Gratifikation* gewähren.

Auch die *Orientierungsfunktion* der Gattungsmerkmale und -bezeichnungen steht in Zusammenhang mit dem Erwerb literarischer Kompetenz. Beim Hören oder Lesen literarischer Texte wecken sie bestimmte Erwartungen und sind hilfreich, wenn Lektüre- oder Kinoentscheidungen zu treffen sind, ob man z. B. lieber einen Thriller oder lieber eine Komödie sehen will. Literaturwissenschaftler sprechen darüber hinaus von der *Stärkung des Formbewusstseins*.

An der Schnittstelle zwischen Kompetenz- und Wissenschaftsorientierung leisten Gattungs- und Genremerkmale als *Termini* einen Beitrag zur rationalen Verständigung über literarische Texte. Sie ermöglichen deren Benennung und Abgrenzung, und wer darin geübt ist, wird im literaturwissenschaftlichen Grundstudium nicht „Die Leiden des jungen Werther“ als Beispiel für Erlebnislyrik anführen.¹

Im Rahmen von Wissenschaftsorientierung verfolgt die Gattungsdidaktik jedoch das anspruchsvolle Ziel, über explizites Gattungs- und Genrewissen *literaturwissenschaftlich fundiertes Verstehen* und vertiefte Interpretationen zu erlangen. Der Anspruch resultiert daraus, dass literaturwissenschaftliche Experten dazu in der Lage sind. Diese stützen ihren Einblick in die *Leistung* einer Gattung oder eines Genres durch relevante Merkmale. Sie wissen, auf welche Merkmale es ankommt (vgl. Winkler 2007). Sie nutzen dieses Wissen als analytisches Instrument, um den jeweils konkreten Text zu erschließen. Weil sie die Leistung einer Gattung oder eines Genres in ihrer Abstraktheit verstanden haben, können sie sie am jeweils neuen Text konkretisieren. Bezogen auf ein bestimmtes Märchen ermitteln sie konkret, worin die Unmoral der Wirklichkeit besteht und worin das Wunderbare, das am Ende die Gerechtigkeit herstellt. Bezogen auf eine bestimmte Fabel benennen sie die Leistung nicht nur abstrakt als verhüllte Wahrheit über menschliches Sozialverhalten, sondern zeigen, welches konkrete Verhalten in welcher sozialen Situation kritisch vorgeführt wird.

Solch flexibler Umgang mit dem Merkmalswissen setzt ein hohes Maß an Erfahrung und Souveränität im Umgang mit Texten voraus. Es erstaunt also nicht, dass dieser Anspruch auch von Abiturienten kaum realisiert wird. Obwohl Spinner (2012) im Anschluss an Kämper-van den Boogaart (2005) deutlich darauf hingewiesen hat, dass sich die Nutzung der Gattungsmerkmale in der Regel auf Analogien beschränkt, wird in den Bildungsstandards

¹ Fälle wie dieser führen dazu, dass im literaturwissenschaftlichen Studium bei Studienanfängern präzises Begriffswissen vermisst wird und mehr Übung in der Beschreibung von Texten als in subjektiven Interpretationen erwünscht ist.

Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife erwartet, dass „eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten [...] auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen entwickel[t] und [...] argumentativ-erklärend dar[gestellt werden]“ (BS AHR: 2012, 17).² Der wichtigste Grund für die Robustheit dieser Gattungsdidaktik ist wohl ein Verblendungszusammenhang, der dazu führt, an hohen Zielen festzuhalten, obwohl die Empirie dagegen spricht.

1.2 | Was spricht gegen Merkmalskataloge?

Das stärkste Argument gegen Merkmalsdidaktik in Form von Checklisten ist also ihre weitgehende Nutzlosigkeit in Verstehensdingen. Weder die Benennung eines Genres noch die Identifikation genretypischer Merkmale führt bei Schülerlesern zu Textverstehen. Literarisches Verstehen ist ein dialogischer Prozess zwischen Text und Leser, der in ein Verstehensprodukt mündet. Vertreter der Gattungsdidaktik müssen sich der Frage stellen, ob man eine Novelle anders liest, wenn man nichts weiß von der „unerhörten Begebenheit“ und dem „Falken“? Und folglich auch nicht danach sucht? Liest man eine Ballade anders, wenn man nicht nach dem Zusammenspiel „epischer, lyrischer und dramatischer Elemente“ sucht? Aus der Perspektive ästhetischer Erziehung sind diese Fragen nicht nur völlig legitim. Sie verweisen auch auf den sekundären Charakter der Gattungsdidaktik, wenn es um den Dialog zwischen Text und (Schüler-)Leser geht. Aus dieser Perspektive formuliert Spinner seine Reserve gegenüber einem Literaturunterricht, der darauf zielt, „Merkmale von Märchen, von Kurzgeschichten, von Novellen usw. erkennen und benennen zu können“. Zum einen seien „solche Merkmalsbestimmungen [...] nicht unproblematisch“, da „die Großzahl der tatsächlichen Texte [...] keineswegs eindeutig diesen Merkmalen“ entspreche (Spinner 2006, 13). Zum anderen berge die Gattungsdidaktik „auch die Gefahr in sich, dass die Besonderheit des jeweiligen Textes nicht mehr ernst genommen wird, weil man nur auf das Gattungstypische blickt“ (ebd.). „Handreichungen für den Unterricht“ zu einem aktuellen Lehrmittel für die 5. Klasse am Gymnasium (Fandel/Oppenländer 2015b) bestätigen diese Gefahr. Bei der Arbeit mit Märchen wird der „Schwerpunkt“ auf den „sachstrukturell orientierten Ansatz“ gelegt, „bei dem induktiv *Märchenmerkmale* herausgearbeitet und der typische Aufbau nachgewiesen werden“ und „[i]nsbesondere die Stereotypie der Merkmale und die festen Handlungsbausteine [das] Zentrum“ bilden“ (ebd., 99). Während die „Handlungsbausteine“ als Elemente der Plotstruktur keineswegs märchenspezifisch sind, aber bei der Rekonstruktion des Textes durchaus helfen, werden als märchenspezifisch auch wenig prägnante Merkmale wie „altertümliche Sprache“ und „Präteritum“ (ebd., 112 f.) genannt. Was aber am meisten irritiert, ist die weitgehende *Suspendierung inhaltlicher Aspekte* und der *Individualität des einzelnen Textes*. Hier wird deutlich signalisiert, dass im Kontext von Kompetenzorientierung Merkmalskataloge als Wissen mit hohem Transferpotenzial höher rangieren als Kenntnis und *Verständnis* wichtiger Repräsentanten der Gattungen und Genres.

Wenn Elfjährige einerseits die Einleitungs- und Schlussformel als Erkennungszeichen von Märchen nennen, andererseits aber die Erzählungen des „Lügenbarons“ Münchhausen ebenfalls als Märchen bezeichnen, dann wirft das zumindest die Frage auf, warum sie das tun. Eine Erklärungsmöglichkeit besteht darin, dass sie sowohl Märchen als auch den „Lügenbaron“ unter „Unwahrheit“ verbuchen und dabei nicht zwischen Unwahrheit und Unwirklichkeit unterscheiden. Vielleicht sind Elfjährige an dieser Unterscheidung auch gar nicht interessiert – was sie wiederum nicht daran hindert, sowohl konkrete Märchen als auch konkrete Lügengeschichten zu verstehen. Wahrscheinlich sind Elfjährige auch nicht am Unterschied zwischen Märchen und Lügengeschichte interessiert, sondern an deren jeweiligem Inhalt, sofern ihnen dieser interessant erscheint. Will man Kinder für literarische Texte gewinnen, hat der Inhalt Vorrang vor der Form. Fruchtbar für das Textverstehen werden Gattungsmerkmale erst dann, wenn verstanden wird, dass anders als für den „Lügenbaron“, dessen Erzäh-

² Die Studie von Michael Steinmetz (2013, 269) zeigt nachdrücklich, dass Abiturienten nicht am Erkennen der Gestaltungsmittel scheitern, sondern am Anspruch, deren Wirkungszusammenhänge auszumachen.

lungen den Zweifel nachgerade provozieren, im Märchen das Wunderbare vollkommen selbstverständlich ist.

Es lohnt sich also zu prüfen, was es mit der Prototypentheorie auf sich hat und ob fachliches Wissen in Gestalt „prototypische[r] Vorstellungen von Gattungen und Genres“ stärker als der Nachweis von Gattungs- und Genremerkmalen dazu beiträgt, literarisches Verstehen zu unterstützen und zu befördern (vgl. Spinner 2012, 54). Das gilt auch dann, wenn das zu Recht konstatierte Defizit der Merkmalsdidaktik nicht mit den Merkmalen an sich zu tun hätte, sondern vor allem mit deren Auswahl und der Art, wie sie im Unterricht genutzt werden.

2 | Was leistet die Prototypentheorie?

Die Prototypentheorie geht zurück auf Untersuchungen zur Farb- und Gestaltwahrnehmung und -benennung, die die Psychologin Eleanor Rosch in den 1970er Jahren unternommen hat. Sie ist eine Kategorisierungstheorie, die den inneren Zusammenhalt einer Kategorie durch „family resemblance“ in Anlehnung an Wittgensteins Konzept der Familienähnlichkeit (Wittgenstein 1984, Abs. 66 f.)³ sichert und dabei bestimmte Merkmale privilegiert. Im Kontext der Prototypentheorie erlaubt das Konzept der „Familienähnlichkeit“ ein Doppeltes: es suspendiert zum einen die Vorstellung, „alle Mitglieder einer Kategorie [teilten] eine bestimmte Menge an notwendigen und hinreichenden Merkmalen“, zum anderen erklärt es die Tatsache, „daß periphere Kategorienmitglieder trotz großer Unterschiede zu den Prototypen als zur Kategorie gehörig empfunden werden“ (Schmid 2000, 42).

Der Prototypenansatz wurde nicht nur in der Wissenspsychologie weiter verfolgt (Smith/Medin 1981), sondern ist auch in verschiedenen Bereichen der Linguistik, vor allem in der linguistischen Semantik wirksam geworden. Roschs Verdienst bestehe „in erster Linie darin, daß sie die Relevanz der Aspekte »Gradierbarkeit« und »Prototypikalität« nicht nur bei der kognitiven Verarbeitung von Farbkategorien, die ja sehr eng und direkt von der Wahrnehmung abhängig[ig] seien, sondern auch bei Kategorien von Lebewesen und Objekten wie FRUIT, FURNITURE oder BIRD“ gezeigt habe (Schmidt 1998, 19).

2.1 | Was sind Prototypen?

Während Rosch zunächst „die Vorstellung vom Prototyp als bestem Exemplar einer Kategorie“ vertreten habe, sei sie im Zuge der Entwicklung „zu einem eher ‚bildhaften‘ ‚Prototypen‘-Begriff“ gelangt und damit zu einer gänzlichen Neubestimmung als einer „mentalen bildhaften Größe, die nicht einen (bestimmten) Vertreter einer Kategorie widerspiegelt“, sondern alle, als „concrete image of an average category member“ (Overberg 1999).

Dem entspricht die linguistische Definition von Monika Schwarz (2004, 49), die „Prototyp“ als „die *mentale Repräsentation* eines *typischen Mitglieds* einer Konzeptkategorie“ bestimmt. „Die Mitglieder von Kategorien“, so Schwarz, „lassen sich auf einem Kontinuum der Kategorienzugehörigkeit anordnen. Die Mitglieder sind also in unterschiedlichem Maß repräsentativ oder typisch für eine Kategorie. Den *idealen Repräsentanten einer Kategorie* nennt man *Prototyp*. [...] Mit diesem typischen Vertreter der Kategorie [...] werden in der konkreten Erfahrung alle anderen Exemplare verglichen. Bei entsprechender Übereinstimmung, also Ähnlichkeit zwischen Prototyp und bestimmtem Exemplar, wird das Exemplar unter die Kategorie subsumiert“ (ebd.) Diese Entscheidung wird jedoch nicht analytisch, sondern global getroffen (vgl. Kleiber 1993, 34).

Angesichts dieser von Psychologie und Linguistik bereitgestellten Definitionen wirft Spinners Vorschlag, „in Anlehnung an die Prototypentheorie [...] typische Beispiele von Märchen, Fabeln usw. kennen[zu]lernen und mit ihnen den jeweiligen Begriff [zu] verbinden, und

³ Zentral für das Konzept der Familienähnlichkeit ist, dass es kein einzelnes Merkmal gibt, das von allen Mitgliedern geteilt wird. Die Attraktivität des Prinzips der Familienähnlichkeiten beruhe auf der „Flexibilität, die dieses Prinzip im [!] Bezug auf das Vorhandensein und die Gewichtung von Attributen erlaubt“, sodass „die Gradierbarkeit von Kategorienmitgliedern und damit das Wesen der Typikalität von Kategorien greifbar“ werde (Schmidt 1998, 20).

zwar eher im Sinne einer ganzheitlichen Vorstellung anhand eines Beispiels als auf der Grundlage auswendig gelernter Merkmale“ (Spinner 2006) Fragen auf, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

2.2 | Welche Vorteile bietet die Prototypentheorie beim Erwerb von Gattungswissen?

Spinners Affinität zur Prototypentheorie hat mit den Aspekten des Ganzheitlichen und des Ähnlichen zu tun, mit der Unschärfe von Kategoriengrenzen und mit der Gradierbarkeit der Mitgliedschaft in einer Kategorie. Allerdings ist nur der letztgenannte Aspekt spezifisch für die Prototypentheorie. Darauf wird in 2.3 näher eingegangen. Worum es Spinner weiterhin geht, ist das Konkrete und Exemplarische anstelle abstrakter Definitionen (Spinner 2012, 65).

Aber auch Prototypen werden durch *Abstraktion gewonnen* (vgl. Waldmann 2002, 89). Sie werden durch Abstraktion zu Kategorien. Im Hinblick auf Kategorienbildung und Kategorisierung unterscheiden neuere wissenspsychologische Handbücher zwischen Prototypen- und Exemplartheorien.⁴ Während die Kategorienrepräsentation aus prototypischer Sicht auf Abstraktionen aus einer Reihe konkreter Exemplare resultieren (vgl. Waldmann 2002, 15), gehen Exemplartheorien gerade *nicht* von einer abstrakten Repräsentation des Prototypen aus, sondern davon, „dass wir uns beim Lernen einer Kategorie die einzelnen Exemplare zusammen mit der Kategorienbezeichnung einprägen“ (ebd.). „Ein neues Exemplar wird nun dadurch kategorisiert, dass es uns an diese früher gesehenen Exemplare mehr oder weniger erinnert und dass wir annehmen, dass es vermutlich der gleichen Kategorie angehört wie diejenigen Exemplare, denen es insgesamt am ähnlichsten ist. Ähnlichkeitsvergleiche werden also mit Exemplaren, nicht mit abstrakten Prototypen vollzogen.“ (ebd.) Eben davon geht auch Spinner aus, wenn er sagt, „dass sich das Gehirn Begriffe vor allem mithilfe typischer Beispiele merkt“ (Spinner 2012, 65). Insofern zeigt er erstaunlich große Nähe zu „*Exemplartheorien*“, jedenfalls eine deutlich größere als zur Prototypentheorie, denn für ihn sind die typischen Beispiele „Ankerpunkte für die Orientierung in der literarischen Vielfalt“ und sie „können durch Vergleichen die Aufmerksamkeit schärfen für abweichende Variationen“ (Spinner 2006, 13).

Waldmann weist darauf hin, dass es die Merkmalsmuster der unterschiedlichen Exemplare sind, die sich einzeln einprägen und dass „ein Vorzug von Kategorisierung im Sinne der Exemplar-Theorien [...] darin [bestehe], dass dabei mehr Informationen behalten werden als bei Prototypen-Ansätzen, bei denen am Ende des Lernprozesses häufig nur noch der abstrakte Prototyp übrigbleib[e] [...]“ (Waldmann 2002, 19). Ganz im Sinne Spinners dürfte sein, dass Exemplartheorien (anders als die Prototypentheorie) ohne abstrakte Kategorienrepräsentation auskommen und dass (wiederum anders als beim Prototyp) „die in unterschiedlichen Exemplaren verkörperten Merkmalsbeziehungen erhalten bleiben“ (ebd.).

Darüber hinaus sind auch Prototypen und Exemplare durch *Merkmale* konstituiert. Darin stimmen Psychologen und Linguisten überein. Anders als in der klassischen Merkmals-theorie geht es nicht um definitorische, sondern um typische und *charakteristische* Merkmale, die auch durch individuelle Assoziationen, inhaltliche Aspekte und enzyklopädisches Wissen angereichert sein können. Zudem variiert die Merkmalszusammensetzung von Konzepten auch in Abhängigkeit von dem Kontext, in dem sie generiert werden.

Spezifisch für die Prototypentheorie ist es, dass die Merkmale aus Prototypensicht *nicht als gleichwertig* angesehen werden. Unterschiedliche *cue validities* der Merkmale – d. h. die Häufigkeit, mit der ein Merkmal einer bestimmten Kategorie zugeordnet wird, und der Erkennungswert – entscheiden darüber, ob ein Exemplar ein typischer Vertreter einer Kategorie ist oder eher weniger typisch. Das Merkmal „hat Federn“ hat in Bezug auf die Kategorie Vogel eine höhere cue validity als das Merkmal „legt Eier“ – das tun auch andere Tiergattungen. Die

⁴ Waldmann (2002) geht davon aus, dass Exemplar-Theorien einen von der Prototypen-Sicht radikal unterschiedlichen Ansatz verkörpern.

meisten Merkmale mit hohem Erkennungswert sind auf der Basisebene angesiedelt, sodass diese für die Bildung von Prototypen besonders relevant ist (vgl. Dölling 2012, 13).

Ein erstes Fazit hinsichtlich der Merkmalsbeschaffenheit geht dahin, dass die Merkmale der Prototypen nicht – wie in den Merkmalslisten – als definitorische, sondern als charakteristische zu betrachten sind und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Zugehörigkeit zu einer Kategorie divergieren. Die Merkmale, die einen Vertreter zu einem guten, d. h. typischen Repräsentanten der Kategorie machen, haben eine hohe cue validity. Dieses Prinzip ließe sich für den Erwerb von Gattungswissen sicher fruchtbar machen und wäre in erster Linie eine Herausforderung an die Literaturdidaktik.

Die zentrale Differenz zwischen dem traditionellen Merkmalslernen und der Arbeit mit Prototypen – oder auch – Exemplaren im Sinne Spinners bezieht sich auf die *Methode*, mit der die Zugehörigkeit zu einer Kategorie ermittelt wird. Während die Arbeit mit Merkmalen auf die Entsprechung distinkter Einzelheiten gerichtet ist – wie z. B. auf das offene Ende in der Kurzgeschichte, bezieht sich die Arbeit sowohl mit Prototypen als auch mit Exemplaren auf das *Ganze* und fragt nach *Ähnlichkeit*, die Unschärfe einschließt, statt das Vorhandensein einzelner Merkmale nachzuweisen. Solcher Nachweis ist dichotom, während das Feststellen von Ähnlichkeit skalar ist, also ein Mehr oder Weniger kennt. Zwar kommt auch die Prototypentheorie nicht ohne den Bezug auf Merkmale aus, aber sie unterscheidet zum einen zwischen zentralen und peripheren Merkmalen und berücksichtigt zum anderen außer genrebezogenen Merkmalen auch solche, die sich auf die Textwelt beziehen oder enzyklopädischer Art sind. Und unter Rückgriff auf die Vorstellung von ‚bildhaften‘ Prototypen bei Rosch postuliert die Prototypentheorie den Primat des Ganzen vor den Teilen, während die Merkmalsidentifikation nie das Textganze im Blick hat. Dieser letzte Aspekt verbindet die Prototypentheorie mit der Gestaltpsychologie, sodass eine Beziehung zwischen der Gestalt und der Kategorienzuordnung entsteht. Es wäre also zu unterscheiden zwischen der Identifikation bestimmter Gattungs- oder Genremerkmale und der Feststellung von Ähnlichkeiten zwischen Ganzheiten. Es geht also nicht um den Nachweis bestimmter Merkmale, sondern um das Finden von Ähnlichkeiten, die nicht von vornherein festgelegt sind.

Um das Ähnlichkeitsdenken noch etwas stärker zu profilieren, greife ich Überlegungen von Gert Mattenklott (2001) auf, der sich mit der „Charakteristik und Geschichte des Ähnlichkeitsdenkens“ beschäftigt hat. Mattenklott (2001, 171) postuliert einen „Ähnlichkeitssinn“ und sieht das „Ähnlichkeitsdenken“ gegen die „Identifikationsmechanismen des mathematischen Denkens“ (Funk/Mattenklott/Pauen 2001, 28) gerichtet. Das Ähnlichkeitsdenken nehme „die Phänomene selbst zum Maßstab“ und es vermöge dabei „die verschiedensten Aspekte zu berücksichtigen – ebendas, was sie einander ähnlich macht: sei es nun ihre Farbe, ihr Geruch, die Tatsache, daß beide aus einem ähnlichen Entstehungszusammenhang hervorgegangen sind, oder der Umstand, daß sie eine Zeitlang derselben Person gehört haben. Während das szientifische Erkennen ignorieren m[üsse], was nicht in den Rahmen seiner methodischen Vorgaben paßt, verm[öge] der Sinn für das Ähnliche, dieses Zwanges zur Abstraktion ledig, die Gegenstände in ihrer komplexen Vielfalt wahrzunehmen und zueinander in Beziehung zu setzen“ (ebd., 30). Spinners Vorschlag weist also nicht nur Nähe zu *Exemplartheorien* auf, sondern hinsichtlich des literarischen Verstehens auch zu einem *Ähnlichkeitsdenken*, das die Ähnlichkeit des Konkreten bevorzugt gegenüber dem szientifischen Denken allgemein und dem Nachweis notwendig abstrakter Merkmale im Besonderen.

Dabei ist immer zu bedenken, dass „man verschiedene Objekte arbiträr ähnlich oder unähnlich machen“ kann, solange man die Auswahl der Merkmale nicht einschränkt. „Die Anzahl gemeinsamer oder verschiedener Merkmale zweier Objekte ist grundsätzlich unendlich groß“, wie Murphy und Medin (1985) am Beispiel von Pflaume und Rasenmäher gezeigt haben: „Beide wiegen weniger als 1000 kg, hören schlecht, lassen sich auf der Erde finden, haben Teile und können von Elefanten getragen werden“ (Waldmann 2002, 38). Das gilt vor allem dann, wenn auf enzyklopädisches Wissen zurückgegriffen wird.

Die von Spinner angenommene „Vorstellung von einem typischen Beispiel“ (Spinner 2012, 66) hat Affinität zu Theorien des bildlichen Denkens. Da literarische Gattungen und Genres jedoch anders beschaffen sind als FRUIT, FURNITURE oder BIRD, wäre angesichts der

Komplexität der Gegenstände auch zu klären, ob Prototypen literarischer Texte immer *bildhaft analog* sein müssen, ob sie nicht auch aus Makropropositionen, aus propositionalen Netzen bestehen können oder ob es sich um die Vermischung von Propositionen und Vorstellungsbildern handelt. „Prototypische Vorstellungen“ als mentale Repräsentationen von typischen Vertretern einer Gattung oder eines Genres können sehr unterschiedlich sein.

2.3 | Wie verstehensförderlich ist die Prototypentheorie?

Unabhängig davon, ob wir es bei Spinners Entwurf des Gattungslernens mit Prototypen- oder Exemplartheorien zu tun haben, soll zunächst die Prototypentheorie im Hinblick auf ihre verstehensförderlichen Potenziale geprüft werden.

Spinner sieht die Fruchtbarkeit „prototypischen Wissens“ zum einen darin, dass es „von vornherein auf Flexibilität angelegt ist“ (Spinner 2012, 65), weil auf seiner Basis begründungspflichtige Entscheidungen zu treffen sind, während der Nachweis von gelernten Merkmalen sich mit der Entscheidung ja oder nein erledigt hat. Entscheidend ist dabei, dass es nicht um gelernte Merkmale geht, sondern um Ähnlichkeiten, die die Schüler selber generieren. Insofern ist eine auf selbstständiges Finden, auf Entscheiden und Begründen gerichtete Vergleichsarbeit mit deutlich stärkerer *kognitiver Aktivierung* verbunden.

Wichtiger noch erscheint es Spinner, dass Schüler auf der Folie ihrer Vorstellung entscheiden und begründen sollen, ob ein aktuell vorliegender – unbekannter – Text „ein gutes Beispiel, ein typischer Vertreter der Kategorie ist“ (ebd.). Ob das aktuelle Exemplar ein *guter Vertreter der Gattung* ist, hängt dann vom Grad der Ähnlichkeit mit der Schülervorstellung ab. Um Einblick zu gewinnen, ob die Schülervorstellungen durch Prototypen oder Exemplare konstituiert sind, ob es sich um Schemata oder Szenen (vgl. Spinners Anmerkungen zum szenischen Wissen, Spinner 2012, 66) handelt, wäre Empirie dringlich erforderlich.

Aus theoretischer Sicht erscheint im schulischen Literaturunterricht das Verstehen literarischer Texte stärker durch die mit dem Ähnlichkeitsvergleich verbundene *Problemlösungs- und Denkanstrengung* befördert zu werden als durch die graduelle Zuordnung zu einer Gattung. Etwas anders verhält es sich damit, dass aus Prototypensicht über die Zuordnung zu einer Gattung oder einem Genre nicht analytisch, sondern *global* entschieden wird. Der Reiz des Ganzheitlichen liegt in seiner Affinität zu literaturdidaktischen Konzepten, die auf ästhetische Erfahrung bezogen sind und kleinteilige Zerlegungen vermeiden. Dann erwüchse die Verstehensrelevanz jedoch vor allem aus der Option für den globalen Zugriff (der auch ohne Prototypentheorie zu haben ist) und deutlich weniger aus der wie auch immer gradierten Zuordnung zu einer Kategorie.

Bleibt die Frage, ob die die Kategorie zusammenhaltende Struktur der *Familienähnlichkeit* dem Verstehen literarischer Texte dienlich ist? In einer Auswahl von Fabeln, Märchen, Kurzgeschichten nach Familienähnlichkeiten zu suchen und sie auch zu finden, kann vernünftig sein und am Ende zu einer Reihe von Merkmalen führen. Das ist formale Arbeit am Text, die sinnvoll ist und darüber hinaus mit einem allgemeinbildenden Effekt verbunden. Sowohl die bewegliche Struktur der Familienähnlichkeit als auch die Unschärfe der Kategoriengrenzen kommen dem Programm einer unmittelbaren Begegnung von Text und Leser entgegen, bei der sich subjektive Vorstellungen der Leser mit der Wahrnehmung des Textes verbinden können.

Das größere texterschließende Potenzial liegt wohl jenseits des Konzepts der Familienähnlichkeit im *Ähnlichkeitsdenken*, wie es in 2.2 dargestellt wurde. Es gewährt den (Schüler-)Lesern mehr Spielraum und mehr Freiheit als die Identifikation distinkter Merkmale, sodass in seinem Gefolge auch andere als Gattungsaspekte zur Sprache kommen können, Wahrnehmungen, die für das Textverstehen bedeutsam sind. Denn das Finden von Ähnlichkeiten verlässt schnell den engen Rahmen von Gattungs- oder Genremerkmalen und wird auch Befunde erheben, die mehr mit den jeweiligen Textwelten zu tun haben als mit den im Literaturunterricht tradierten formalen Gattungsmerkmalen. Unter dieser Maßgabe dürfte das Finden von Ähnlichkeiten mehr verstehensförderliches Potenzial enthalten als der Nachweis von Merkmalen.

Will man Elfjährige für den Unterschied zwischen den literarischen Gattungen und Genres sensibilisieren, dann erscheint es auf jeden Fall angemessener angesichts eines ihnen unbekanntes Märchens oder einer ihnen unbekanntes Lügengeschichte zu fragen, ob der Text eher wie „Rotkäppchen“ sei oder wie „Münchhausens Ritt auf der Kanonenkugel“. Damit sind wir aber bei den Exemplartheorien, an die sich auch Spinners Empfehlungen besser anlehnen lassen als an die Prototypentheorie. Damit erübrigte sich auch die drängende Frage, wie man denn Prototypen von Gattungen und Genres gewinnt.

Fassen wir also zusammen: Es sind vor allem Exemplartheorien, die zu den von Spinner empfohlenen „Vorstellungen von Gattungen/ Genres“ führen. Anders als aus der Prototypensicht bleiben Abstraktionen bei *Exemplartheorien* implizit. Was Spinner „prototypische Vorstellungen“ nennt, sind ganzheitliche Repräsentationen, die im Rahmen *skalarer Ähnlichkeitsvergleiche* sowohl auf *typische* als auch auf *privilegierte Merkmale* gerichtet sind. Dem entspricht auch der Verzicht auf einen analytischen Zugriff zugunsten *global zu treffender Entscheidungen* über die Kategorienzugehörigkeit. Anders als die distinkte Merkmalsidentifikation bietet der Ähnlichkeitsvergleich dem lesenden Subjekt nicht nur mehr Freiheit und Entscheidungsspielraum, sondern er verlangt auch größere *Problemlösungs- und Denkanstrengung*.

2.4 | Literaturdidaktische Konsequenzen

Wie lassen sich diese Ergebnisse für den Erwerb von verstehensförderlichem Gattungswissen nutzen?

Die Kenntnis von *Exemplaren* wiegt stärker als die Kenntnis distinkter Gattungs- und Genremerkmale.

Sie ermöglichen merkmalsanreichernde Ähnlichkeitsvergleiche, die eher global als analytisch organisiert sind. Stärker als bei der Merkmalsidentifikation sind neben Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auch Denken und Problemlösen gefordert.

Als wichtig(st)er Ertrag des Prototypenansatzes erscheint die Tatsache, dass zum einen *bestimmte Merkmale als privilegiert* betrachtet werden und nicht alle Merkmale einer Kategorie über das gleiche Verstehenspotenzial verfügen. Es gibt optische Merkmale, die es erlauben, ein Gedicht von einem Prosatext, eine Dialog von einem Prosabericht, einen Zwölzeiler von einem dicken Buch zu unterscheiden, und rein auditive Merkmale wie z. B. die Anzahl verschiedener Sprecher sowie Reim und Rhythmus. Die aufgrund solcher perzeptiven Merkmale getroffenen Unterscheidungen ermöglichen basale Kategorisierungen und könnten geeignet sein, einzelne literarische Texte präzise zu benennen.

Bezogen auf literarische Texte kategorisieren wir aber nicht vornehmlich auf der Basis der Sinneswahrnehmungen, sondern vor allem auf der Basis kognitiver Aktivitäten und emotionaler Erfahrungen. Merkmale, deren Identifikation kognitive Aktivitäten erfordert, finden sich sowohl auf lokaler Ebene (Orts- und Zeitangaben, Eingangs- und Schlussformeln, eingebettete Sprüche, Verse, Zaubersprüche, die Drei- und Siebenzahl) als auch globaler Ebene (z. B. Konkretisierung der textspezifischen Misslichkeit und der sie aufhebenden Gerechtigkeit im Märchen).

Man muss also entscheiden, welche Merkmale lediglich die *Zuordnung* zu einer Gattung oder einem Genre erlauben und welche Merkmale das *Verstehen des Textes befördern*. Während die durch Wahrnehmung zu bestimmenden Gattungsmerkmale nur typografische oder klangliche Aspekte eines Textes erfassen, dessen Inhalt auch völlig sinnfrei sein kann, sind die durch lokale und globale Textverstehensprozesse zu ermittelnden Textmerkmale verlässlicher. Eingangs- und Schlussformeln des Märchens sind relativ sichere Indikatoren und bestimmen die Erwartungshaltung des Hörers oder Lesers. Sollte die verständige Lektüre/ Rezeption jedoch ein anderes Ergebnis bringen, dann sind diese Formeln Anzeichen für ein Verwirrspiel bzw. für ein Spiel zwischen den Genres und Gattungen.

Während die unabhängig vom Gesamtzusammenhang lokalisierbaren Merkmale also vor allem eine bestimmte Erwartungshaltung evozieren, leisten Merkmale wie z. B. „Wunscherfüllung“ im Märchen, „Kritik menschlicher Verhaltensweisen“ in der Fabel einen Beitrag

zum Textverstehen, wenn sie denn bezogen auf das aktuelle Exemplar erklärend konkretisiert werden. Zugleich aber gilt, dass sich Erwartungshaltungen stark in ihrem Differenzierungsgrad unterscheiden können. Es macht einen Unterschied, ob man beim Signal „Es war einmal“ denkt „Aha, so ähnlich wie »Rotkäppchen« oder ob die Erwartung darauf zielt, dass die erwartete »Befriedigung« darin besteht, dass am Ende die Welt wieder so ist, wie es unserem Empfinden nach in der Welt zugehen *müßte*“ (Jolles 1958, 239). Wer einen Titel hört wie „Vom Raben und Fuchs“, der kann die Erwartung formulieren, „so ähnlich wie »Der Esel und der Fuchs« oder „Tiere, die sprechen“ (das tun sie allerdings im Märchen auch), er kann aber auch erwarten, dass „menschliche Schwächen vorgeführt“ werden. Die jeweils letztgenannten Erwartungen enthalten größeres Verstehenspotenzial, erscheinen verstehensrelevanter als die davor genannten. Es wäre interessant zu wissen, ob Zwölfjährige, wenn sie nach ihren Erwartungen gefragt werden, die sie mit den Begriffen „Märchen“ und „Fabel“ verbinden, davon sprechen, dass die Figuren typisiert sind. Auf der Basis theoretischer Reflexion spricht einiges dagegen. Empirische Befunde stehen aus.

Aus literaturdidaktischer Perspektive ginge es also vor allem darum herauszufinden, mit welchen Merkmalen von Gattungen oder Genres Schüler in einer bestimmten Altersstufe etwas anfangen können. Sucht man solch privilegierte Merkmale, dann wäre zu prüfen, ob es funktioniert, das Märchen als „Wunscherfüllung in Form der wieder hergestellten gerechten Ordnung“ zu speichern, die Fabel als „Spiegel menschlicher Schwächen im Zusammenleben“⁵, die Kurzgeschichte als – tentativ formuliert – Momentaufnahme, als einen Fetzen aus der Lebenswelt.

Fazit: Werden solche Zuschreibungen nicht nur zusammen mit dem Gattungs- oder Genrebegriff gespeichert, sondern auch in Verbindung mit einer wachsenden Zahl von Exemplaren, dann wäre der Erwerb von Gattungs- und Genrewissen so zu modellieren, dass die mentale Repräsentation mannigfaltiger Beispiele, sprich „Leseerfahrung“, die Gattungsbezeichnung und die Abstraktion *eines* hoch signifikanten Merkmals bzw. Merkmalbündels verknüpft werden. Also nicht nur Beispiel und Begriff, sondern Beispiel, Begriff *und* abstrahiertes verstehensrelevantes Merkmal. Solche Merkmale für bestimmte Altersstufen zu entwickeln, ist eine Aufgabe der Literaturdidaktik. Ihre Erfüllung macht aber nur Sinn im Verbund mit valider empirischer Erprobung.

3 | Von Exemplaren zu Kategorien?

Führen wir uns noch einmal vor Augen, was Spinners Kritik an den Merkmalslisten motiviert: Es ist die Mechanik einer abstrakten Merkmalsdidaktik, die den literarischen Text partialisiert, indem „magische Elemente“ wie „Reime, Zaubersprüche“, „besondere Zahlen (3,7 und 12)“, „altertümliche Sprache und formelhafte Wendungen“ (Fandel/Oppenländer 2015b) gesucht werden, sodass der Text als Ganzheit gar nicht wahrgenommen wird. Wichtiger als das Identifizieren von Genremerkmalen ist für Spinner, dass Schüler „[b]eim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2006, 8). Das geschehe durch „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ und entfalte, was im Text angelegt ist“ (ebd.). Lernprogression ist in diesem Bereich erzielt, wenn Schüler „zunehmend differenziertere Vorstellungen entwickeln, dabei Flexibilität zeigen [...] und dabei auch verschiedene Vorstellungen miteinander in Beziehung bringen können [...]“ (ebd.). Dass die Merkmalslisten wenig zur ästhetischen Erziehung beitragen, dass die Entwicklung und Wahrnehmung von Schülervorstellungen im Literaturunterricht größere Bedeutung gewinnen sollten und dass gerade auf diesem Gebiet „inhaltliches Engagement der Lehrkraft erforderlich ist“ (Spinner 2012, 67), darin ist Spinner vollkommen zuzustimmen.

Das dispensiert aber nicht von der Frage, ob es mit zunehmendem Alter nicht auch darum geht, eine Meta-Ebene zu gewinnen, von der aus Schüler über die literarischen Texte

⁵ In diesem Sinn hat Reinhard Dithmar (1974, 189) schon vor vierzig Jahren als Voraussetzung jeder Fabeldidaktik formuliert, dass der „Schüler [...] ein Geschehen distanziert betrachten und über sein eigenes Verhalten und das seiner Mitmenschen reflektieren [müsse]“.

sprechen können, um das Verstandene zu dokumentieren und plausibel zu erklären. Das bedeutet, Distanz zum Gelesenen herzustellen und aus dieser Distanz Texte über Texte zu verfassen.

Die berechtigte Kritik an einem Übermaß an Abstraktion, an Explikation, an begriffsgeliteten analytischen Prozeduren kann auch den Blick auf das jeweils „rechte Maß“ trüben. Denn worauf es ankommt ist nicht zuletzt die kundige Auswahl und Inanspruchnahme der Kategorien und Begriffe. Das gilt auch, wie ich zu zeigen versucht habe, für die Merkmale literarischer Gattungen und Genres.

Literatur

- BS AHR = Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). Online unter <<http://www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html#c7035>>
- Dithmar, Reinhard (1974): Die Fabel. Geschichte – Struktur – Didaktik. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Dölling, Johannes (2012): Bedeutung und Kognition. Folien zur Vorlesung „Semantik und Pragmatik“ am Institut für Linguistik, Universität Leipzig im Sommersemester 2012. Online unter <<http://home.uni-leipzig.de/doelling/veranstaltungen/semprag6.pdf>>
- Geeraerts, Dirk (1989): Introduction: Prospects and problems of prototype theory. *Linguistics* 27, S. 587–612.
- Fandel, Anja / Oppenländer, Ulla (Hg.) (2015a): Deutschzeit. Allgemeine Ausgabe: 5. Schuljahr – Schülerbuch. Berlin : Cornelsen.
- Fandel, Anja / Oppenländer, Ulla (2015b): Deutschzeit - Allgemeine Ausgabe: 5. Schuljahr – Handreichungen für den Unterricht 5. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Gerald / Mattenklott, Gert / Pauen, Michael (2001): Symbole und Signaturen. Charakteristik und Geschichte des Ähnlichkeitsdenkens. In: Dieselben (Hg.): Ästhetik des Ähnlichen. Zur Poetik und Kunstphilosophie der Moderne. Frankfurt am Main: Fischer. S. 7–34.
- Jolles, André (1958): Einfache Formen. Darmstadt: WBG. – 1. Auflage 1930.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang. S. 27–50.
- Kleiber, Georges (1993): Prototypensemantik: eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Köster, Juliane / Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: Didaktik Deutsch H. 34, S. 5–11.
- Mattenklott, Gert (2001): Ähnlichkeit. Jenseits von Expression, Abstraktion und Zitation. In: Funk et al. (2001). S. 167–183.
- Murphy, Gregory L. / Medin, Douglas L. (1985): The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, July 1985, S. 289–316.
- Overberg, Philipp (1999): Merkmalssemantik vs. Prototypensemantik. Anspruch und Leistung zweier Grundkonzepte der lexikalischen Semantik. Magisterarbeit an der Universität Münster. Zugänglich via Internet: <<http://www.linguist.de/overberg/sem.html>>
- Pflugmacher, Torsten (2014): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: Mitteilungen des DGV 61, 61, H. 2, S. 154–163.
- Schmid, Hans-Jörg (1998): Zum kognitiven Kern der Prototypentheorie. In: Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft 5, S. 9–28.
- Schmid, Hans-Jörg (2000): Methodik der Prototypentheorie. In: Martina Mangasser-Wahl (Hg.): Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven. Unter Mitarbeit von Ulla Bohnes. Tübingen: Stauffenburg. S. 33–53.
- Schwarz, Monika / Chur, Jeannette (2004): Semantik. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Tübingen: Narr.
- Smith, Edward E. / Medin, Douglas L. (1981): Categories and concepts. Harvard: University Press.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. 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. 125–138.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Irene Pieper / Dorothee Wieser (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Lang. S. 53–69.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Todorov, Tzvetan (2005): «S’ouvrir à l’immense domaine de l’être humain». Interview mit Tzvetan Todorov. In: Le Monde de L’Éducation, Jg. 32, April 2005, S. 20–22. [Übersetzung des Zitats: Juliane Köster].
- Waldmann, Michael R. (2002): Kapitel 3b: Kategorisierung und Wissenserwerb. In: Jochen Müsseler / Wolfgang Prinz (Hg): Lehrbuch Allgemeine Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Online unter: <https://www.psych.uni-goettingen.de/de/cognition/publikationen-dateien-waldmann/2002_kategorisierung.pdf>

Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 22, S. 71–88.

Wittgenstein, Ludwig (1984): Philosophische Untersuchungen [1953]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Prof. em. Dr. Juliane Köster

Institut für Germanistische Literaturwissenschaft

Universität Jena

juliane.koester@uni-jena.de