



6

Didaktik der
deutschen Sprache
und Literatur

Teresa Scheubeck

Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern

Das Potenzial von Werbespots
im Literaturunterricht

WAXMANN

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

herausgegeben von
Johanna Fay, Carolin Führer,
Johannes Mayer und Tanja Rinker

Band 6

Teresa Scheubeck

Mit audiovisuellen Texten der Populärkultur literarische Kompetenz fördern

Das Potenzial von Werbespots
im Literaturunterricht



Waxmann 2023
Münster • New York

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz“ im Jahr 2018 von der Philosophischen Fakultät IV der Universität Regensburg als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Band 6

ISSN 2629-5466

Print-ISBN 978-3-8309-4596-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9596-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagfoto: © Jacob Lund – shutterstock.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Danksagung

Die Erstellung der vorliegenden Dissertation konnte ich auch deshalb umsetzen, weil ich auf die Unterstützung vieler Menschen zählen konnte. Sie alle haben maßgeblich zum erfolgreichen Abschluss dieser Arbeit beigetragen, deshalb möchte ich mich an dieser Stelle ganz herzlich bei ihnen bedanken.

Mein größter Dank gilt dabei meiner Doktormutter Prof. Dr. Anita Schilcher. Sie ermöglichte es mir durch ihre stetige Unterstützung und Förderung, meine Ideen weiterzuentwickeln und umzusetzen und die Herausforderungen, die im Laufe des Arbeitsprozesses entstanden sind, zu meistern. Zudem möchte ich mich bei meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Birgit Eiglsperger bedanken, die mich durch ihren differenzierten Blick auf mein Forschungsprojekt immer wieder zu neuen Ideen anregte. Auch geht ein großer Dank an meine Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in Regensburg. Der kollegiale Austausch war für mich immer sehr gewinnbringend und es war eine wichtige Stütze in meinem Arbeitsprozess, erfahrenere Kolleginnen und Kollegen um Rat fragen zu können. Zudem gilt mein Dank Prof. Dr. Sven Hilbert und Dr. Alfred Lindl von der Professur für Methoden der empirischen Bildungsforschung. Sowohl die fundierte Ausbildung, die ich erhalten durfte, als auch die fachkundige Beratung waren sehr wichtig für mich. Bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Stefan Krauss, der mir in den Forschungskolloquien immer wieder hilfreiche Impulse für meine Arbeit gab.

Eine empirische Arbeit ohne Umsetzung in der Praxis ist nicht denkbar. Ein großes Dankeschön geht deshalb an alle Lehrkräfte und alle Schülerinnen und Schüler, die meinem Projekt mit Offenheit begegneten, sich auf die Ideen einließen und diese dann an ihren Schulen umsetzten. Zudem danke ich allen Expertinnen und Experten sowohl aus dem universitären als auch aus dem schulischen Kontext, die durch ihre kompetente Einschätzung die Evaluation der praktischen Umsetzung maßgeblich bereichert haben. Die Auswertung der Daten war nur durch die intensive Unterstützung der studentischen Hilfskräfte des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur möglich, auch bei ihnen möchte ich mich bedanken.

Die Anfangsphase der Arbeit an der Dissertation wurde ermöglicht durch eine Anschubfinanzierung des finanziellen Anreizsystems zur Förderung der Gleichstellung der Fakultät SLK der Universität Regensburg. Mein besonderer Dank gilt außerdem der Hanns-Seidel-Stiftung, die mich über die Jahre hinweg begleitete und mich sowohl finanziell – durch ein Begabtenstipendium aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung – als auch ideell förderte. Nicht nur die bereichernden und informativen Veranstaltungen, die ich während meiner Promotionsphase besuchen durfte, sondern auch der Austausch mit anderen Doktorandinnen und Doktoranden der Hanns-Seidel-Stiftung waren für mich sehr gewinnbringend.

Zudem möchte ich mich bei der Regensburger Universitätsstiftung bedanken, die die Datenauswertung des Forschungsprojekts förderte.

Nicht zuletzt gilt mein Dank außerdem meinen Eltern und meinem Mann sowie allen Freundinnen und Freunden, die mich bei der Arbeit an meiner Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Inhalt

1.	Einleitung	11
1.1	Verortung und Zielsetzung der Arbeit	11
1.2	Aufbau und Struktur der Arbeit.....	12
2.	Theoretische Grundlagen des Projekts und Einordnung in den Forschungsdiskurs	13
2.1	Literarische Kompetenz – ein Paradigmenwechsel mit Folgen	13
2.1.1	Literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Urteilskompetenz, poetische Kompetenz, Narrationskompetenz oder einfach literarische Kompetenz: Orientierung in einer ‚Vielzahl von Begrifflichkeiten‘	16
2.1.2	Von der begrifflichen Annäherung zum Kompetenzmodell – Überblick über bestehende Modelle literarischer Kompetenz	20
2.2	Literarische Kompetenz und Medienkompetenz	33
2.2.1	Theoretische Grundlage und didaktische Notwendigkeit: die Erweiterung des Textbegriffs.....	33
2.2.2	Von der Modellierung der Medienkompetenz zu deren Schnittmenge mit literarischer Kompetenz.....	35
3.	Populärkulturelle und audiovisuelle Texte – Erweiterung der Gegenstände des Deutschunterrichts	40
3.1	Die eine Seite des ‚Hegemonieverlusts‘ – die Erweiterung des schulischen Kanons durch populärkulturelle Texte.....	42
3.1.1	Was ist ‚Populäre Kultur‘? – Eingrenzung, Abgrenzung, Differenzierung.....	44
3.1.2	Zur Auseinandersetzung mit populärkulturellen Texten im literatur- und kulturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskurs.....	50
3.2	Die andere Seite des ‚Hegemonieverlusts‘ – die Erweiterung des schulischen Kanons durch audiovisuelle Texte	62
3.2.1	Zum Begriff des Audiovisuellen und dessen Zusammenspiel mit dem Populären.....	63
3.2.2	Diskurse um audiovisuelle Texte im Literaturunterricht.....	63
3.3	Populäre audiovisuelle Texte: narrative Werbespots	70
3.3.1	Von der Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft zur Deutschdidaktik – der Weg der Werbung in den schulischen Diskurs	70
3.3.2	Didaktische Herangehensweisen an Werbung.....	72
4.	Die empirische Untersuchung literarischer Kompetenz, ihrer Verbindung zur Medienkompetenz und der Erweiterung der Unterrichtsgegenstände – Forschungsstand und Desiderate	80
4.1	Die empirische Untersuchung literarischer Kompetenz.....	83
4.2	Studien zum Literarischen Lernen nicht nur mit gedruckten Texten	93

5.	Schlussfolgerungen für die empirische Studie: Fragestellung und Studiendesign	96
6.	Vorgehen im Rahmen der Intervention	99
6.1	Inhaltliche Konzeption und Aufbau der beiden Trainingsprogramme	99
6.2	Vergleichbarkeit der beiden Textgegenstände: der Überschneidungsbereich <i>narrative Kurztexte</i>	102
6.3	Gestaltungsprinzipien und Schwerpunkte der Intervention – Einblick in den Aufbau der einzelnen Kapitel	107
6.4	Vier medienübergreifende Dimensionen literarischer Kompetenz	118
6.4.1	Die semantische Ordnung untersuchen und deuten	118
6.4.2	Den Handlungsverlauf beschreiben und interpretieren	123
6.4.3	Die Eigenschaften der Figuren erkennen und interpretieren	129
6.4.4	Charakterisierungstechniken unterscheiden und für die Interpretation nutzen	141
6.5	Vier medienspezifische Dimensionen, die besonders auf die visuelle Gestaltung abzielen	149
6.5.1	Den Einsatz der Farben beschreiben und für die Interpretation nutzen	149
6.5.2	Die Kameraperspektive erkennen und deuten	153
6.5.3	Die Einstellungsgröße der Kamera untersuchen	156
6.5.4	Die Kamerabewegung nachvollziehen und interpretieren	160
6.5.5	Eigenständige Erschließung eines Werbespots anhand der erlernten Vorgehensweisen	162
6.6	Vier medienspezifische Dimensionen, die besonders auf die sprachliche Gestaltung abzielen	165
6.6.1	Sprachliche Bilder interpretieren	166
6.6.2	Die zeitliche Gestaltung beschreiben und deuten	169
6.6.3	Die Vermittlungsebene des Textes einbeziehen	172
6.6.4	Die Perspektivierung der Erzählung verstehen	174
6.6.5	Eigenständige Erschließung einer Kurzgeschichte anhand der erlernten Vorgehensweise	176
7.	Das Evaluationsverfahren	180
7.1	Aufgabenstellung und methodische Begründung	180
7.2	Inhaltliche Konzeption der Evaluation	184
7.2.1	Beschreibung der gewählten Texte der Evaluation	184
7.2.2	Begründung der Textauswahl	186
7.3	Das Kodiermanual der Evaluation – Objektivität der Messung	192
7.3.1	Entwicklung des Kodiermanuals auf Basis des theoretischen Kompetenzmodells, der Bildungsstandards und Lehrpläne und der Experteneinschätzungen	192
7.3.2	Aufbau des Kodiermanuals	197
7.3.3	Beschreibung der einzelnen Aspekte des Kodiermanuals	202
8.	Erhebung und Auswertung der Daten aus der Evaluation	234
8.1	Stichprobe, Schulung der Lehrkräfte, Zeitpunkt der Erhebung	234
8.2	Psychometrische Gütekriterien	236

9.	Ergebnisse	247
9.1	Deskriptive Statistik.....	247
9.2	Ergebnisse des gemischten linearen Modells.....	252
9.3	Diskussion und Zusammenschau der Ergebnisse.....	265
10.	Abschließende Überlegungen und Ausblick	274
Literatur		276
Abbildungsverzeichnis		295
Tabellenverzeichnis		296
Anhang		298
	Instruktion für die Durchführung der Evaluation	298
	Ergebnistabellen der vollständigen erhobenen Stichprobe	299

Digitaler Anhang

Arbeitsheft I mit Lösungsheft

Arbeitsheft II mit Lösungsheft und Textheft

Materialien der Evaluation zu Messzeitpunkt I und II

Kodiermanual mit Textbeispielen

Der digitale Anhang kann unter
www.waxmann.com/buch4596
kostenlos heruntergeladen werden.

Passwort: Wax_4596#LK



1. Einleitung

1.1 Verortung und Zielsetzung der Arbeit

Die Herausforderung, literarische Texte für Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen und den Lernenden zugleich die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Analyse und Interpretation an die Hand zu geben, ist eine der wichtigsten, aber auch eine der anspruchsvollsten Aufgaben des Deutschunterrichts. Dass Schülerinnen und Schüler ein Interesse an literarischen Texten entwickeln und die Bereitschaft zeigen, sich intensiv mit deren Erschließung und Deutung auseinanderzusetzen, ist bei Weitem nicht selbstverständlich. Viele Lernende finden nur schwer Zugang zu Literatur. So wurde und wird in der Literaturdidaktik gerade in den letzten Jahren zunehmend die Forderung vertreten, auch populäre und besonders audiovisuelle, für Schülerinnen und Schüler zugängliche und ihnen aus der Rezeption in der Freizeit bekannte Texte im Literaturunterricht einzusetzen. Popsongs, Spielfilme, Werbespots oder Comics können Gegenstand des schulischen Unterrichts werden und auf ähnliche Weise wie traditionelle literarische Texte erschlossen und untersucht werden¹. So sollen Schülerinnen und Schüler an Vorgehensweisen herangeführt werden, die sie auch für das Erschließen kanonischer und anspruchsvoller Texte nutzen können².

Diese Herangehensweise steht in engem Zusammenhang mit dem literaturdidaktischen Forschungsdiskurs. In den letzten Jahren vollzogen sich in der Literaturdidaktik drei grundlegende und entscheidende Veränderungen: Erstens verlagerte sich, wie allgemein in den Didaktiken, die Blickrichtung von einer Fokussierung auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände hin zu einer Konzentration auf die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler³ und somit auf die zu erwerbenden Kompetenzen. Für die Literaturdidaktik war und ist diese Entwicklung eine besondere Herausforderung, steht diese doch in einer fachlichen Tradition, die lange Zeit das einzelne literarische Werk stark in den Vordergrund stellte⁴. Darüber hinaus bedurfte es zunächst der Klärung der Frage, welche ‚Kompetenz‘ der Literaturunterricht überhaupt fördern kann und soll. Der Diskurs um eine konkrete Beschreibung dessen, was unter ‚literarischer Kompetenz‘ zu verstehen ist und welche Teilbereiche und Facetten dieses Fähigkeitsspektrum ausmachen, wird nach wie vor intensiv geführt. Zweitens erhielt im Zuge der Kompetenzorientierung eine Entwicklung, die bereits seit einigen Jahrzehnten besteht, neue Impulse: Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs des Literaturunterrichts wurde deutlich vorangetrieben. Wenngleich der traditionelle Kanon natürlich nach wie vor von großer Bedeutung ist, so können doch auch populäre Texte und insbesondere audiovisuelle Werke Eingang in den Literaturunterricht finden⁵. Dazu gehören unter anderem auch narrative Wer-

1 Vgl. Schilcher/Pissarek ³2015: 20–23.

2 Vgl. ebd.: 20–23.

3 Vgl. ebd.: 9.

4 Vgl. Groeben/Hurrelmann 2006: 12.

5 Vgl. Schilcher/Pissarek ³2015: 20–23.

bespots, die im vorliegenden Projekt fokussiert werden. Beide Diskurse, sowohl der um Fähigkeitskonzepte des Literaturunterrichts als auch der um dessen Gegenstände, sind mittlerweile in der literaturdidaktischen Forschung wie auch in der schulischen Praxis angekommen. Es wurden sowohl theoretische Modelle entwickelt als auch beispielhafte Vorgehensweisen anhand ausgewählter Texte erarbeitet.

Drittens wurde in den letzten Jahren die empirische Bildungsforschung mit ihren Methoden und Verfahren Teil des literaturdidaktischen Diskurses⁶. Diese Herangehensweise, Lernfortschritt überprüfbar zu machen, verschiedene unterrichtliche Vorgehensweisen einander gegenüberzustellen und so begründete Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze zu treffen, brachte gerade für die Literaturdidaktik große Herausforderungen mit sich. Mittlerweile stellt die Literaturdidaktik sich diesen Herausforderungen, wie verschiedene Forschungsprojekte belegen. Doch es bestehen an verschiedenen Stellen noch Forschungsdesiderate. Eine dieser Lücken versucht die vorliegende Arbeit zu schließen. Sie arbeitet an der Schnittstelle dieser Diskurse. Dabei geht das Projekt diese Aufgabe von zwei Seiten an. Es setzt einerseits ein theoretisches Modell literarischer Kompetenz in konkretes Unterrichtsmaterial und konkretes unterrichtliches Vorgehen um. Andererseits wird dieses Vorgehen nicht nur für kanonische gedruckte literarische Texte ausgearbeitet, sondern auch für populäre und audiovisuelle Texte, hier speziell für narrative Werbespots. Diese beiden Aspekte werden anhand eines empirischen Vorgehens miteinander verbunden, es wird durch eine Interventionsstudie die Wirksamkeit überprüft. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, einerseits die Förderung literarischer Kompetenz zu untersuchen, andererseits aber auch zu erproben, inwiefern diese an traditionellen kanonischen Texten und auch an populären audiovisuellen Texten umgesetzt werden kann und ob Schülerinnen und Schüler dadurch tatsächlich auch Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie auch für die Erschließung anderer literarischer Texte nutzen können.

1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit folgt einer zweigliedrigen Struktur: Zunächst wird eine theoretische Verortung des Projekts und eine Einordnung in den Forschungsdiskurs vorgenommen. Dabei werden theoretische Kompetenzmodelle und didaktische Konzepte vorgestellt, außerdem werden die literaturdidaktischen Argumentationslinien für die Erweiterung des Gegenstandsbereiches des Literaturunterrichts aufgezeigt. Des Weiteren wird die empirische Forschungslandschaft im Bereich der Literaturdidaktik skizziert.

Im zweiten Teil der Arbeit wird das Forschungsprojekt vorgestellt: Dafür wird sowohl das Vorgehen im Rahmen der Intervention aufgezeigt als auch das Evaluationsverfahren erläutert. Schließlich werden Ergebnisse präsentiert und diese entsprechend interpretiert und diskutiert.

6 Vgl. Stückrath/Strobel 2005: 1.

2. Theoretische Grundlagen des Projekts und Einordnung in den Forschungsdiskurs

Im Folgenden wird zunächst eine theoretische Verortung des Projekts vorgenommen. Dafür wird die oben skizzierte Herangehensweise gewählt, die sich dem Forschungsfeld aus zwei Perspektiven nähert: Einerseits spielt die Entwicklung spezifischer Fähigkeitskonzepte im Bereich des literarischen Lernens eine Rolle. Es werden also theoretische Überlegungen und didaktische Modelle, insbesondere zur literarischen Kompetenz, ergänzend teilweise zur Medienkompetenz, angeführt. Andererseits wird aber auch aus der Perspektive der Unterrichtsgegenstände argumentiert, es wird also eine Öffnung des Literaturunterrichts sowohl im Hinblick auf populäre als auch auf audiovisuelle Texte und im Speziellen auf narrative Werbespots erläutert.

Das folgende Kapitel zeigt zunächst die theoretische Grundlage des Forschungsprojekts, die Konzeptualisierung, Verortung und Modellierung literarischer Kompetenz. Daneben werden auch Überschneidungsbereiche mit der Medienkompetenz einbezogen.

2.1 Literarische Kompetenz – ein Paradigmenwechsel mit Folgen

Der „PISA-Schock“, die Entwicklung der Bildungsstandards und die Outcome-Orientierung

Die Debatte um literarische Kompetenz ist eng mit der Entwicklung der sogenannten Bildungsstandards verwoben: Die Kultusministerkonferenz entschied sich aufgrund der durch verschiedene Schulleistungserhebungen sichtbar gewordenen Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler dazu, einen gemeinsamen Maßstab für die Qualitätsentwicklung der Schulen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland festzulegen¹. Dieser Maßstab orientiert sich an den abschlussbezogenen Bildungsstandards, wobei diese für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss, den Mittleren Schulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife festgelegt wurden². Die Festlegung der Bildungsstandards löste eine intensive deutschdidaktische Forschung in diesem Feld aus. Neben einigen anderen beschäftigte sich etwa Kaspar H. Spinner bereits 2006 in einem Aufsatz³ mit dieser Neuorientierung. Spinners Text soll hier gerade deshalb exemplarisch angeführt werden, weil er einerseits seine Überlegungen speziell auf den Literaturunterricht fokussiert und andererseits sehr anwendungsorientierte Zielsetzungen verfolgt.

Mit den Bildungsstandards wird der entscheidende Paradigmenwechsel im Sinne einer *Outcome*-Orientierung des deutschen Bildungssystems eingeleitet⁴; es wird also möglichst umfassend festgelegt, was Schülerinnen und Schüler einer bestimm-

1 Kultusministerkonferenz 2005: 5.

2 Vgl. ebd.: 5–6.

3 Vgl. Spinner 2006b.

4 Vgl. Kultusministerkonferenz 2005: 6.

ten Jahrgangsstufe können und wissen sollen und wie sich dies überprüfen lässt⁵. Spinner bringt diesbezüglich gerade den Unterschied zu den traditionellen Lehrplänen im Hinblick auf den Literaturunterricht auf den Punkt⁶: Die Bildungsstandards formulieren nämlich, „was am Ende eines mehrjährigen Lernprozesses erreicht werden soll“⁷, die neue Herausforderung besteht also darin, stets im Blick zu behalten, wie etwa in der 6. Jahrgangsstufe gearbeitet werden muss, damit im Sinn des kumulativen Lernens am Ende des 9. Schuljahres die Bildungsstandards erreicht sind⁸. „Bildungsstandards sollen also einen Freiraum für verschiedene Lernwege schaffen, die allerdings zu den festgelegten Basisqualifikationen führen sollen“⁹, führt Spinner aus. Konkret zeigt er auf, dass beispielsweise im 6. Schuljahr noch nicht das vollständige „begrifflich-analytische Erfassen wesentlicher Elemente des [literarischen] Textes“¹⁰ das primäre Ziel einer Auseinandersetzung sein muss, sondern vielmehr „[e]rste Schritte der Textbeobachtung“¹¹ zunächst als Anregung ausreichen, um dann in den folgenden Schuljahren weiter ausgebaut zu werden.

Neben der Outcome-Orientierung ist insbesondere der folgende von der Kultusministerkonferenz festgelegte Aspekt ausschlaggebend: „Die [...] Bildungsstandards [...] beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen [...], die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen.“¹² Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen der Entwicklung der Bildungsstandards und der Implementierung der Kompetenzorientierung: Es geht um „Dispositionen, die die Schülerinnen und Schüler in konkreten Situationen zur Bewältigung von Anforderungen einsetzen können“¹³. Dies grenzt auch Spinner in seiner Auseinandersetzung klar von einer reinen Wissensvermittlung ab, da bei letzterer die Anwendbarkeit in konkreten Situationen eben nicht automatisch gesichert ist¹⁴. Spinner bricht gerade hier die Forderungen der Bildungsstandards auf die konkrete Anwendbarkeit im Literaturunterricht herunter, was für die vorliegende Arbeit zentral ist:

„Bei der Planung von Literaturunterricht genügt es deshalb nicht, einfach zu überlegen, wie man im Unterricht zu einer stimmigen Interpretation des Textes gelangt. Vielmehr muss der Blick auf die Kompetenzen gerichtet werden, die die Schülerinnen und Schüler am gegebenen Beispiel erwerben sollen und die sie dann in anderen Situationen (also bei der Arbeit mit anderen Texten) anwenden können.“¹⁵

5 Vgl. ebd.: 6.

6 Vgl. Spinner 2006b: 66.

7 Ebd.: 66.

8 Vgl. ebd.: 67–68.

9 Ebd.: 68.

10 Ebd.: 70.

11 Ebd.: 70.

12 Kultusministerkonferenz 2005: 6.

13 Spinner 2006b: 68.

14 Vgl. ebd.: 68.

15 Ebd.: 68.

Von der ‚Baustelle Bildungsstandards‘ zu Modellen ‚literarischer Kompetenz(en)‘¹⁶

Diese starke Veränderung der Blickrichtung des Literaturunterrichts wurde nicht nur von Kaspar H. Spinner beleuchtet, sondern auch von anderen Literaturdidaktikerinnen und -didaktikern intensiv und auch kritisch diskutiert: Clemens Kammler spricht sogar von „vehementen Kritik“¹⁷, die die Bildungsstandards unter Deutschlehrerinnen und -lehrern wie Fachdidaktikerinnen und -didaktikern hervorgerufen haben¹⁸. Als problematisch wird etwa angeführt, dass durch die Kompetenzorientierung kontroverse Deutungspositionen keinen Eingang mehr in den Verstehensprozess finden können¹⁹. Zudem wird von Klaus Maiwald befürchtet, dass „die alten Hüte einer Literaturdidaktik der 1970er Jahre [...]: kleinschrittige Textanalyse, strenge Festlegung auf Rationalität, aufgeblähte Feinzielkataloge“²⁰ wieder zurückkehren könnten; Spinner verweist darauf, dass im Literaturunterricht eigentlich „subjektives Angesprochensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance“²¹ sein sollten und fürchtet folglich, dass nun für „das Widerständige, das Überraschende, das Unbequeme“²² kein Platz bleibe. Er sieht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler „abgerichtet“ werden und selbständiges Lernen in angeleitetes Training überführt werde²³. Diese intensive Problematisierung und deutliche Kritik führt Kammler unter anderem darauf zurück, dass die Bildungsstandards „noch den Charakter einer Baustelle“²⁴ haben, in besonderem Maße im Bereich des Literaturunterrichts²⁵, dass also schlicht nicht konkret festgelegt ist, was unter literarischer Kompetenz zu verstehen ist und wie diese folglich gemessen werden kann und soll. Er sieht also zwei entscheidende Herausforderungen für die Literaturdidaktik: Einerseits fordert er die „Notwendigkeit einer Präzisierung [...] literarische[r] Kompetenz“²⁶, eine definitorische Annäherung und theoretische Modellierung. Andererseits verweist er aber auch auf den Appell, die Literaturdidaktik müsse sich deutlich stärker in die empirische Bildungsforschung einbringen und dafür sorgen, dass die speziellen Verstehensanforderungen literarischer Texte dort Eingang finden und folglich klar wird, was und wie in empirischen Untersuchungen gemessen werden soll²⁷.

In der Folge wurde im literaturdidaktischen Diskurs sowohl theoretisch modelliert, worin diese Kompetenzen konkret bestehen, als auch teilweise empirisch untersucht. Ein Überblick über begriffliche Eingrenzungsversuche und theoretische Modelle wird im Folgenden gegeben.

16 Vgl. Kammler 2006: 9, 11.

17 Ebd.: 7.

18 Vgl. ebd.: 7.

19 Vgl. ebd.: 10.

20 Maiwald 2004: 10.

21 Spinner 2005: 8.

22 Ebd.: 8.

23 Vgl. ebd.: 11, 13.

24 Kammler 2006: 9.

25 Vgl. ebd.: 9.

26 Ebd.: 11.

27 Ebd.: 11, Kammler bezieht sich hier auch auf Willenberg 2005: 16.

2.1.1 Literarische Rezeptionskompetenz, literarästhetische Urteilskompetenz, poetische Kompetenz, Narrationskompetenz oder einfach literarische Kompetenz: Orientierung in einer ‚Vielzahl von Begrifflichkeiten‘²⁸

Die theoretische Modellierung eines Fähigkeitskonzepts des Literaturunterrichts setzt zunächst eine begriffliche Klärung voraus. Grundsätzlich ist entscheidend, dass allen Herangehensweisen der Kompetenzbegriff zugrunde liegt. Dafür hat sich mittlerweile die Definition von Franz E. Weinert etabliert, weil sie als Grundlage für didaktische Überlegungen gut geeignet ist²⁹: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³⁰ Ausgehend vom Kompetenzbegriff hat die Literaturdidaktik eine spezifische Auffassung dessen entwickelt, was besonders in Bezug auf literarische Texte unter ‚Kompetenz‘ zu verstehen ist. Die literaturdidaktischen Veröffentlichungen der letzten Jahre zeigen folglich ein umfangreiches Spektrum an definitorischen Annäherungen daran, „was in einem weiten Sinne der literarischen Kompetenz zugeordnet werden kann“³¹. Der folgende Überblick skizziert eine Auswahl definitorischer Herangehensweisen, die für das vorliegende Projekt grundlegend und entscheidend sind: die Fokussierung auf rezeptive Vorgänge, die Lösung der literarischen Kompetenz von der Lesekompetenz und folglich die Anwendbarkeit des Kompetenzbegriffs auf verschiedene Medien.

Die Unterscheidung von rezeptiver und produktiver literarischer Kompetenz

Clemens Kammler spricht im Jahr 2006 noch vom „Versuch einer Bestimmung“³² literarischer Kompetenz. Er nähert sich dem Begriff in einem ersten Schritt vor allem durch Abgrenzung von anderen Begrifflichkeiten an. Dabei unterscheidet er zunächst zwischen rezeptiver und produktiver literarischer Kompetenz und konstatiert, dass aufgrund der Marginalisierung literarästhetischer Produktion im Deutschunterricht mit dem Begriff literarische Kompetenz zumeist eigentlich die literarische Rezeptionskompetenz gemeint ist³³. Diese Definition ist grundlegend: Nicht das eigene produktive Schreiben literarischer Texte ist also hier gemeint, sondern vielmehr das Rezipieren literarischer Texte anderer.

Die Abgrenzung der literarischen Kompetenz von der Lesekompetenz

Zugleich nimmt Clemens Kammler die wichtige Unterscheidung von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz vor. Während der erstgenannte Begriff allgemeine

28 Boelmann 2017: 291.

29 Vgl. Leubner/Saupe/Richter ³2016: 49.

30 Weinert 2001: 27–28.

31 Boelmann 2017: 291.

32 Vgl. Kammler 2006: 11.

33 Vgl. ebd.: 11–12.

Fähigkeiten der Informationsentnahme, des Verstehens von Aussagen und der Deutung von Texten unterschiedlicher Art, einschließlich Sachtexte und diskontinuierlicher Texte, meint³⁴, versteht er unter dem zweitgenannten „Fähigkeiten im Umgang mit Literatur als Kunst“³⁵.

In eine ähnliche Richtung denkt Ulf Abraham: Auch für ihn besteht ein entscheidender Schritt darin, literarische Kompetenz von Lesekompetenz abzugrenzen³⁶. Wichtig ist ihm dabei, dass sich beide nicht, wie häufig angenommen, nach einem Stufenmodell zueinander verhalten: erst das Basale, die Kulturtechnik Lesen, dann das Höhere, das Verständnis für Literatur³⁷. Stattdessen legt er den Schwerpunkt auf die jeweils zugrunde liegende kulturelle Praxis: Die „kulturelle Praxis des Konservierens, Schaffens, Weitergebens und Adressierens von Wissen (als Alltagswissen, als wissenschaftliches Wissen) in Texten und durch sie hindurch“³⁸ grenzt er klar von der „kulturelle[n] Praxis des Ausdrückens und der Weitergabe ästhetischer Erfahrung in Texten und durch sie hindurch“³⁹ ab.

Daneben stellt sich zudem Irene Pieper die Frage, inwiefern literarische Kompetenz als eigener Bereich abzugrenzen ist⁴⁰: Sie entwickelt den Begriff literarischer Kompetenz ausgehend von der Lesekompetenz und zeigt so, dass es zwar theoretische Ähnlichkeiten gibt, dass etwa in beiden Fällen Bedeutung ausgehandelt wird, Metakognition wichtig ist, allerdings auch klare Unterschiede innerhalb dieser Bereiche vorliegen, dass sich etwa die Metakognition beim literarischen Text nicht auf die Planung, Steuerung und Überwachung beschränkt, sondern auch die Textauswahl oder die Bedürfnissteuerung mit einschließt⁴¹.

Sowohl Kammler als auch Abraham und Pieper unterscheiden aus theoriebildender Perspektive klar zwischen Lesekompetenz und literarischer Kompetenz und nehmen somit einen weiteren entscheidenden Schritt bei der Annäherung an die Begrifflichkeit vor. Dass diese Herangehensweise sinnvoll ist, konnte mittlerweile auch empirisch nachgewiesen werden⁴²: Im Rahmen des Forschungsprojekts *LUK (Literarästhetische Urteilskompetenz)*⁴³ zeigte sich nämlich: „Literarästhetische Urteilskompetenz ist offensichtlich etwas Anderes als basale Lesekompetenz.“⁴⁴

Die semiotische Perspektive: literarästhetische Urteilskompetenz

Das Projekt *LUK* geht von einem spezifischen Kompetenzbegriff aus, der aufgrund seiner semiotischen Ausrichtung für das vorliegende Projekt wichtig ist: Die Forschergruppe um Volker Frederking schränkt die Auffassung insofern ein, dass nur

34 Vgl. ebd.: 12.

35 Ebd.: 12.

36 Vgl. Abraham 2005: 17.

37 Vgl. ebd.: 18.

38 Ebd.: 18.

39 Ebd.: 19.

40 Vgl. Pieper 2009: 207.

41 Ebd.: 208–210.

42 Vgl. Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich 2011: 136–138.

43 Vgl. ebd.: 131.

44 Ebd.: 138.

literaturtheoretisch klar umrissene und folglich operationalisierbare Teilaspekte mit einbezogen werden. Affektive Aspekte werden ebenso ausgeklammert wie Fragestellungen nach der Rezipientenperspektive⁴⁵. Der Kompetenzbegriff dieser Autoren orientiert sich an Umberto Ecos ästhetischer Semiotik und seiner Unterscheidung dreier Intentionstypen⁴⁶. Die *intentio lectoris* und die *intentio auctoris* werden dabei weitestgehend unberücksichtigt gelassen, da sie als schwer operationalisierbar angesehen werden⁴⁷. Im Zentrum des Kompetenzmodells steht also die *intentio operis*, wobei lediglich die Ergebnisse von Verstehensprozessen als operationalisierbar eingeschätzt werden⁴⁸. Diese wiederum schlagen sich in literar(ästhetisch)en Urteilen nieder: Das Konstrukt ‚literarästhetische Urteilskompetenz‘ wird als operationalisierbarer Teil literarischer Rezeptions- und Verstehenskompetenz theoretisch modelliert, wobei keine Geschmacksurteile gemeint sind, sondern ästhetische Urteile über den Text⁴⁹. Entscheidend ist für das vorliegende Projekt an dieser begrifflichen Konzeption insbesondere Folgendes: Einerseits die semiotische Ausrichtung des Begriffs, ausgehend von Ecos theoretischer Fundierung, andererseits aber auch die Fokussierung auf operationalisierbare Aspekte, die selbstverständlich das Affektive bei der Rezeption literarischer Texte nicht leugnet, aber dennoch aus pragmatischer Perspektive zugunsten der Operationalisierbarkeit ausklammert.

Poetische Kompetenz: „auf viele Medien angewiesen“⁵⁰

Ulf Abraham entwickelt den Begriff der poetischen Kompetenz. Er geht dabei grundsätzlich davon aus, dass literarische Kompetenz nicht nur mit Hilfe von Printmedien gefördert werden sollte, da „Literatur“ am Anfang des 21. Jahrhunderts eine breitere Medienbasis habe⁵¹. Um diese Anwendbarkeit auf unterschiedliche Medien deutlich zu machen, spricht Abraham folglich von poetischer Kompetenz⁵². Zunächst grenzt er von dieser die ‚literarisch-ästhetische Bildung‘ ab, also die Kenntnis von Gattungen, Genres, Epochen⁵³. Die poetische Kompetenz sieht er als Überschneidungsbereich dreier Felder: die literarisch-ästhetische Kompetenz, also die Fähigkeit, Formen und Gestalten zu „erkennen“, die literarische Rezeptionskompetenz, also die Fähigkeit Texte zu „verstehen“, und die literarische Handlungskompetenz, also die Fähigkeit literarische Erfahrungen mit anderen auszutauschen⁵⁴. Abraham hält es für möglich, in diesen drei Feldern in einem gewissen Maße kompetent zu sein, ohne überhaupt lesen zu können⁵⁵. Im Lesen sieht er eher eine dienende Funktion für die

45 Vgl. ebd.: 134.

46 Vgl. ebd.: 134, bezogen auf Eco ²1999: 35 ff.

47 Vgl. ebd.: 134.

48 Vgl. ebd.: 134.

49 Vgl. ebd.: 134.

50 Abraham 2005: 20.

51 Vgl. ebd.: 20.

52 Vgl. ebd.: 20.

53 Vgl. ebd.: 20.

54 Vgl. ebd.: 21.

55 Vgl. ebd.: 21.

literarische Erfahrung, nicht das Eigentliche an der Sache⁵⁶. Gerade diese Auffassung, dass Abrahams Begriff poetischer Kompetenz nicht untrennbar mit dem traditionellen Medium Buch verbunden ist, sondern vielmehr offen ist für andere mediale Realisationsformen, ist auch für das vorliegende Projekt entscheidend.

Erzählungen in verschiedenen Medien – der Begriff der Narrationskompetenz⁵⁷

Martin Leubner und Anja Saupe prägen den Begriff der Narrationskompetenz, wobei auch sie sich auf rezeptive Aspekte beschränken⁵⁸. Sie halten den Begriff zwar noch nicht für angemessen geklärt, schlagen allerdings vor, ihn als „Fähigkeit zu einer besonderen Form der Erkenntnis aufzufassen“⁵⁹. Die Autoren formulieren also:

„(Rezeptive) Narrationskompetenz soll als Kompetenz des Rezipienten gelten, sich die von einer Erzählung nahe gelegten neuen beziehungsweise differenzierten Sichtweisen der Beziehung von Subjekt und Außenwelt anzueignen und für die eigene Lebenswirklichkeit zu nutzen.“⁶⁰

Als Grundlage dafür sehen sie die sogenannte „Texterschließungskompetenz“ an. Auch Vera und Ansgar Nünning argumentieren in eine ähnliche Richtung, wenn gleich sie von „narrativer Kompetenz“⁶¹ sprechen⁶².

Entscheidend ist, dass sowohl Leubner/Saupe als auch Nünning/Nünning dabei verschiedene Medien im Blick haben: Leubner/Saupe beschreiben die „Kompetenz zur Analyse und Interpretation nicht nur von Schrifttexten, sondern auch von audiovisuellen und interaktiven Texten“⁶³ und auch Nünning/Nünning sprechen von „narrativen Medienformaten unterschiedlichster Art“⁶⁴. Die vier Autoren gehen dabei also in eine ähnliche Richtung wie Abraham in seiner Auffassung poetischer Kompetenz⁶⁵, fokussieren sich dabei aber auf narrative Strukturen: „Die Schüler sollen gemeinsame Strukturen von Erzählungen unterschiedlicher Medien auf den Ebenen der Handlung und der narrationsspezifischen Darstellungsverfahren erkennen und das Bedeutungs- beziehungsweise Wirkungspotenzial dieser Strukturen reflektieren“⁶⁶, so Leubner/Saupe. Sie schließen, im Gegensatz zu Frederking et al.⁶⁷, hier

56 Vgl. ebd.: 21.

57 Vgl. Leubner/Saupe 2006: 15.

58 Vgl. ebd.: 15.

59 Ebd.: 15, bezogen auf Fritzsche 1994, Bd. 1: 61–64.

60 Leubner/Saupe 2006: 15.

61 Nünning/Nünning 2007: 87.

62 Die Autoren beziehen allerdings in ihr Konzept sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten ein und widersprechen in dieser Hinsicht dem mittlerweile in der deutschdidaktischen Forschung eigentlich vorherrschenden Konsens einer Beschränkung auf rezeptive Fähigkeiten, vgl. Nünning/Nünning 2007: 97.

63 Leubner/Saupe 2006: 16.

64 Nünning/Nünning 2007: 87.

65 Abraham 2005: 20.

66 Leubner/Saupe 2006: 16–17.

67 Vgl. Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich 2011: 134.

auch die sogenannte Rezeptionsmotivation und die Kompetenz, einen emotionalen Zugang zu erzählenden Texten zu gewinnen, mit ein⁶⁸.

Die Zusammenschau dieser unterschiedlichen Definitionen ergibt für das vorliegende Projekt Folgendes: Wenngleich sich, wie die Fülle an Begrifflichkeiten anschaulich illustriert, durchaus verschiedene Schwerpunktsetzungen finden, so setzt sich zunehmend der allgemeingültigere Begriff der ‚literarischen Kompetenz‘ durch. Gerade die Autorinnen und Autoren der beiden wichtigen Kompetenzmodelle⁶⁹, Anita Schilcher und Markus Pissarek sowie Jan M. Boelmann und Julia Klossek sprechen von ‚literarischer Kompetenz‘ und etablieren diesen Begriff folglich⁷⁰. Den unterschiedlichen begrifflichen Annäherungen gemeinsam ist als „Minimalkonsens [...], dass unter literarischer Kompetenz [...] meist Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die für die Rezeption und in der Folge Interpretation literarischer Texte notwendig sind“⁷¹. Im Folgenden wird also von literarischer Kompetenz gesprochen, wobei davon ausgegangen wird, dass damit ein rezeptives Fähigkeitspektrum gemeint ist, das nicht gleichbedeutend mit Lesekompetenz ist und sich auf verschiedene Medien anwenden lässt, wobei gerade bei narrativen Texten ein großer Überschneidungsbereich unterschiedlicher medialer Formen vorliegt.

2.1.2 Von der begrifflichen Annäherung zum Kompetenzmodell – Überblick über bestehende Modelle literarischer Kompetenz

Modellierung eines Fähigkeitsspektrums vor der Kompetenzorientierung

Eine Auseinandersetzung mit dem konkreten Fähigkeitsspektrum, das für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten entscheidend ist, gibt es selbstverständlich nicht erst seit der Kompetenzorientierung. Es finden sich durchaus auch ältere Arbeiten von Literaturdidaktikerinnen und -didaktikern, die bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren die Bedeutung psychologischer Modellbildungen für das literarische Verstehen betonen und geeignete Strategien für das Verstehen literarischer Texte entwickeln⁷². Auch der Kompetenzbegriff selbst wird in der Literaturdidaktik schon seit den 1970er-Jahren verwendet⁷³. Exemplarisch sollen für diese bereits vor mehreren Jahrzehnten entstandenen Arbeiten im Folgenden insbesondere drei einflussreiche Beispiele angeführt werden: Das von Heiner Willenberg zusammen mit anderen Literaturdidaktikern herausgegebene Buch „Zur Psychologie des Literaturunterrichts“⁷⁴ gewinnt vor dem Hintergrund des aktuellen Kompetenzdiskurses wieder zunehmend an Aufmerksamkeit⁷⁵. Die Autoren versuchen hier exemplarisch,

68 Vgl. Leubner/Saupe 2006: 17.

69 Vgl. Schilcher/Pissarek (Hrsg.) 2015 und Boelmann/Klossek 2013. Die beiden Kompetenzmodelle werden im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert.

70 Vgl. Schilcher/Pissarek 2015: 9 und Boelmann 2017: 291.

71 Boelmann 2017: 291.

72 Vgl. Schilcher/Pissarek 2015: 13.

73 Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 46.

74 Vgl. Willenberg (Hrsg.) 1987.

75 Vgl. Schilcher/Pissarek 2015: 13.

entwicklungspsychologische Modelle aus Schüleräußerungen zu einem Text abzuleiten⁷⁶. Willenberg entwirft dann ein „Schichtenmodell“⁷⁷, das „Stufen, Ebenen und Niveaus“⁷⁸ beinhaltet. Diese beschreibt er exemplarisch an Kategorien wie Handlung, Figur, Motiv oder Darstellungsweise⁷⁹. Spannend ist an Willenbergs Überlegungen insbesondere auch die folgende Formulierung: „Auf jeder dieser Stufen muß er [der Leser] über Fähigkeiten verfügen (die immer wieder anwendbar sind)“⁸⁰ – eine Formulierung, die Weinerts erheblich später entwickelter und so wirkmächtig gewordener Kompetenzdefinition⁸¹ erstaunlich nahesteht. Willenbergs literaturdidaktisches Werk wird folglich mittlerweile als sehr früher Versuch angesehen, Fähigkeitskonzepte zu entwickeln, die für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten notwendig sind. Dass diese Fähigkeiten „immer wieder anwendbar“⁸² sein sollen, kann als erste Andeutung auf einen Ansatz angesehen werden, der etwa im semiotischen Modell literarischer Kompetenz wieder eine Rolle spielt: Dort wird dieses Modell gerade als eines beschrieben, „das langfristig[...] angelegt ist und im Kern ein Handlungswissen intendiert, das auf ein weites Textkorpus anwendbar ist.“⁸³

Ein weiteres bereits älteres, aber dennoch wichtiges Werk der Literaturdidaktik ist Jürgen Krefts lange Zeit als Standardwerk gehandeltes Buch „Grundprobleme der Literaturdidaktik“⁸⁴. Der Autor spricht darin bereits von Kompetenz und unterscheidet zwischen „poetischer“, „interaktiver“ und „sprachlicher“ Kompetenz einerseits und „fachliche[r] Literatur- und Lektürekompetenz“ sowie „Weltkenntnis als Bestandteil einer allgemeinen Lebensqualifikation“⁸⁵. Im neueren Diskurs um literarische Kompetenz setzt sich etwa Clemens Kammler mit Krefts Konzeption kritisch auseinander. Er meint, Krefts Ausführungen seien „weit davon entfernt, die Lücke zwischen abstraktem Begriff und konkreter Umsetzung in nachvollziehbare Aufgabenstellungen auch nur annähernd zu schließen“⁸⁶. Seine Kritik an dieser Auffassung von literarischer Kompetenz macht Kammler an einem Aspekt exemplarisch deutlich: Krefte übersetzt den Begriff „poetische Kompetenz“ mit „Sensibilität für Bedürfnisse, Natur, Texte“⁸⁷, was Kammler lediglich mit der Frage „Wer wollte sich anmaßen, darüber zu urteilen, ob und in welchem Maße ein anderer über diese Kompetenz verfügt?“⁸⁸ quittiert.

Anzuführen ist auch ein einschlägiges Werk zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht von Gerhard Haas⁸⁹. Haas spricht im Zuge der

76 Vgl. ebd.: 13.

77 Willenberg 1987: 41.

78 Ebd.: 41.

79 Vgl. Schilcher/Pissarek ³2015: 13, die sich hier mit Willenberg 1987 auseinandersetzen.

80 Willenberg 1987: 41.

81 Vgl. Weinert 2001: 27–28

82 Willenberg 1987: 41.

83 Schilcher/Pissarek ³2015: 19.

84 Vgl. Krefte ¹1982.

85 Ebd.: 255–256.

86 Kammler 2006: 13.

87 Krefte ¹1982: 255.

88 Kammler 2006: 13.

89 Vgl. Haas ⁵1990.

Handlungs- und Produktionsorientierung von der „kritischen“, der „poetisch-ästhetischen“, der „kommunikativen“, der „emotiven“, der „kreative[n]“, der „emanzipatorische[n] Kompetenz“ und der „Projektionskompetenz“⁹⁰. Seine Erklärungen zu diesen jeweiligen Kompetenzen bleiben allerdings sehr vage: „Gefühle zu zeigen, ästhetische Reize und Geschehnisspannung zu genießen“⁹¹ (als emotive Kompetenz) oder „fiktive Wirklichkeit als Möglichkeit künftigen Seins zu verstehen“⁹² (als Projektionskompetenz) sind relativ allgemeine Formulierungen, die kaum operationalisierbar erscheinen. Haas' Konzept fordert mittlerweile die Kritiker heraus, wie Kammler ausführt⁹³. Dieser stellt etwa die Frage, ob schon eine rein wertende, lediglich emotionale Aussage wie „Ich finde den Roman langweilig“ Ausdruck literarischer Kompetenz ist⁹⁴.

„Auf der Suche nach der literarischen Kompetenz“⁹⁵ – theoretische Zugänge aus zwei unterschiedlichen Richtungen

Seit der Veröffentlichung der Bildungsstandards und der folgenden Kompetenzorientierung auch in der Literaturdidaktik intensiviert sich der Diskurs um eine konkrete Modellierung dessen, was unter literarischer Kompetenz zu verstehen ist. In den neueren Veröffentlichungen zu diesem Thema lassen sich Herangehensweisen aus zwei Richtungen unterscheiden, wie Johannes Odendahl ausführt⁹⁶: Auf der einen Seite suchen Literaturdidaktiker den Zugang eher über den Verstehensgegenstand, gehen also der Frage nach den spezifischen Eigenschaften und Anforderungen literarischer Texte nach, wie es beispielsweise Hartmut Eggert⁹⁷ oder Kämper-van den Boogaart/Pieper⁹⁸ und teilweise auch Thomas Zabka⁹⁹ tun. Auf der anderen Seite liegt der Ausgangspunkt der Untersuchung eher beim Rezeptionsvorgang, also den Fähigkeiten des Rezipienten beim Verstehen literarischer Texte¹⁰⁰. Dabei sind im Bereich neuerer Konzepte Kaspar H. Spinners *Elf Aspekte literarischen Lernens*¹⁰¹, das Bochumer Modell von Boelmann/Klossek¹⁰² und das bisher differenzierteste, von Schilcher/Pissarek¹⁰³ herausgegebene Modell auf semiotischer Grundlage zu nennen. Im Folgenden werden beide Herangehensweisen erläutert, der Schwerpunkt der Dar-

90 Ebd.: 13.

91 Ebd.: 13.

92 Ebd.: 13.

93 Vgl. Kammler 2006: 13.

94 Vgl. ebd.: 13.

95 Odendahl 2013: 68.

96 Vgl. ebd.: 68.

97 Vgl. Eggert 2002.

98 Vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008.

99 Vgl. Zabka 2006.

100 Vgl. Odendahl 2013: 68.

101 Vgl. Spinner 2006b.

102 Vgl. Boelmann/Klossek 2013. Das Bochumer Modell war zum Zeitpunkt der Konzeption der Materialien für diese Studie nur als Artikel fragmentarisch ausgearbeitet, mittlerweile ist es unter dem Namen „BOLIVE-Modell“ erschienen (vgl. Boelmann/König 2021). In die theoretische Konzeption der Dissertation hat das vollständige Modell folglich damit keinen Eingang mehr gefunden.

103 Vgl. Schilcher/Pissarek (Hrsg.)³ 2015.

stellung liegt auf der zweiten, die im Diskurs der Kompetenzorientierung stärkeres Gewicht erhält.

„Textseitige Anforderungen“¹⁰⁴ – Herangehensweisen, die vom literarischen Text ausgehen

Als Beispiel für eine Herangehensweise, die vom literarischen Text ausgehend argumentiert, sind Hartmut Eggerts Überlegungen zu den „[t]extseitigen Anforderungen als Einflussfaktoren für den Rezeptionsprozess“¹⁰⁵ zu nennen, die im Rahmen des Kompetenzdiskurses wahrgenommen werden¹⁰⁶. Eggert geht vom literarischen Text aus und skizziert, welche Anforderungsbereiche dieser stellen kann: Er unterscheidet dabei die Bereiche „Literarisches Gattungswissen“, „Kontextualisierung“, „Kulturelles Wissen / Kulturelles Gedächtnis“ und „Rezeptionsgenuss zwischen Reflexion und Involviertheit“¹⁰⁷. Die beiden erstgenannten Bereiche schätzt er als hierarchisierbar ein, beispielsweise „auf einer Skala *unreflektiert-restriktiv* über *formalisiert-schemaorientiert* hin zu *flexibel-historisch*“¹⁰⁸. Zudem gliedert er die Hierarchie nach binnenreferentiellen und außenreferentiellen Strukturen, wobei letztere in seiner Einschätzung höhere Anforderungen an den Leser stellen¹⁰⁹. Kämper-van den Boogaart sieht dieses Vorgehen sogar als eine Art Ranking an, einen ersten vorsichtigen Versuch, die Stufung einer Teilkompetenz darzustellen¹¹⁰: Inwiefern die von Eggert vorgeschlagene Hierarchie allerdings tatsächlich Stufen einer Entwicklung abbildet und ob etwa das Erreichen der zweiten Stufe notwendig für Leistungen auf der dritten Stufe ist, bleibt letztlich ungeklärt¹¹¹. In den beiden anderen Bereichen nimmt Eggert außerdem keinen Hierarchisierungsversuch vor, was Kammler zwar als einleuchtend einschätzt, aber problematisiert: Die Relevanz des kulturellen Wissens lässt sich schließlich kaum unabhängig vom konkreten Text bestimmen, was dazu führt, dass Eggert lediglich feststellt, dass der kompetente Leser über verschiedene Modi der Textrezeption verfüge¹¹².

Neben Hartmut Eggert gehen auch Michael Kämper-van den Boogaart und Irene Pieper in ihrer Modellierung¹¹³ klar vom literarischen Text aus: Die Autorin und der Autor entwickeln ein Konzept, das sie als „gegenstandsbezogene Fokussierung für das literarische Lesen“¹¹⁴ bezeichnen. Sie entwickeln ihre „Konkrektion entsprechender Teilkompetenzen“¹¹⁵ daher anhand eines literarischen Textes, Georg Brittings *Brudermord im Altwasser*¹¹⁶, zu dem sie ein gelenktes Unterrichtsgespräch und ent-

104 Eggert 2002: 188.

105 Ebd.: 188.

106 Vgl. Kammler 2006: 14.

107 Eggert 2002: 188–193.

108 Ebd.: 189.

109 Vgl. ebd.: 190.

110 Vgl. Kämper-van den Boogaart 2005: 31.

111 Vgl. ebd.: 32.

112 Vgl. Kammler 2006: 14, bezogen auf Eggert 2002: 191–192.

113 Vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008.

114 Ebd.: 47.

115 Ebd.: 48.

116 Vgl. Britting ²1964.

sprechende Testaufgaben präsentieren¹¹⁷: Alle Fragen des Unterrichtsgesprächs und alle Aufgaben versehen sie stichwortartig mit den geforderten Fähigkeiten, wie etwa *Einsatz von Weltwissen, Semantik, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Umgang mit Metaphorik*, aber auch *genaues Lesen*¹¹⁸. Die Autorin und der Autor selbst stellen allerdings in der Auseinandersetzung mit ihren Aufgaben fest, dass deren Lösung sich auch auf die allgemeine Lesekompetenz und nur teilweise auf die literarische Kompetenz zurückführen lässt: Fragen wie „Was bedeutet Altwasser?“ zielen, wie Kämper-van den Boogaart/Pieper selbst anmerken, eher auf genaues Lesen ab als auf literarische Kompetenz¹¹⁹.

„Typische Operationen“¹²⁰ – eine erste Verknüpfung von Kompetenzen und Textmerkmalen

Als Schnittstelle zwischen der Herangehensweise, den Fokus auf den literarischen Text zu legen, und der Auffassung, von einem konkreten Fähigkeitsspektrum auszugehen und dieses an literarische Texte rückzubinden, können Thomas Zabkas „[t]ypische Operationen literarischen Verstehens“¹²¹ angesehen werden. Zabka geht hierbei von den in der ersten PISA-Studie formulierten Kompetenzen des Textverstehens aus, die für das Literatur-Verstehen unvollständig formuliert sind¹²², und koppelt diese an die Beschaffenheit eines literarischen Textes: Beispielsweise fragt er, ob bei der ‚Informationsverknüpfung‘ die für das literarische Verstehen zu verbindenden Stellen unmittelbar aufeinander folgen oder weit voneinander entfernt sind, da gerade bei literarischen Texten die Suche nach semantischen Relationen zwischen vielen verschiedenen Textstellen oft entscheidend ist¹²³. Bei jedem dieser Anforderungsbereiche lassen sich Verstehensleistungen von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad beobachten¹²⁴. Daraus entwickelt Zabka Kompetenzbereiche, denen sich weitere Teilkompetenzen zuordnen lassen: *Informationen ermitteln, Textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten und Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des aktivierten Wissens*¹²⁵. Eine entscheidende Leistung Zabkas ist, dass er seine ‚typischen Operationen‘ direkt anhand eines sehr konkreten Aufgabensets zu Luthers *Vom Raben und Fuchs*¹²⁶ aufzeigt: Bei jeder Aufgabe wird erläutert, inwiefern hier welcher Bereich umgesetzt wurde und wie dieser im konkreten literarischen Text zu erarbeiten ist¹²⁷. Dieses anschauliche Vorgehen zeigt die praktische Anwendbarkeit von Zabkas Operationen, wenngleich diese ob der Kürze seiner Ausführungen nur skizzenhaft bleiben können und nicht alle Dimensionen abdecken.

117 Vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008: 49–58.

118 Vgl. ebd.: 54–55.

119 Vgl. ebd.: 56–57.

120 Zabka 2006: 80.

121 Ebd.: 80.

122 Vgl. ebd.: 81.

123 Vgl. ebd.: 82.

124 Vgl. ebd.: 83.

125 Vgl. ebd.: 83–84.

126 Vgl. Luther ²1995.

127 Vgl. Zabka 2006: 86–98.

Im literaturdidaktischen Diskurs der letzten Jahre verlagert sich der Ausgangspunkt zunehmend vom literarischen Text zur Beschreibung möglichst konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für dessen Erschließung notwendig sind: Zunächst bemüht sich vor allem Kaspar H. Spinner um die Modellierung eines solchen Fähigkeitsspektrums für den Umgang mit literarischen Texten anhand seiner mittlerweile im literaturdidaktischen Diskurs geradezu kanonisch gewordenen „Elf Aspekte literarischen Lernens“¹²⁸. Des Weiteren entwickeln Jan M. Boelmann und Julia Klossek das Bochumer Modell literarischen Verstehens¹²⁹, das mittlerweile vorliegt¹³⁰. Das umfangreichste und konkreteste Modell, das in der literaturdidaktischen Forschungslandschaft bisher erarbeitet wurde, stellt das semiotische Modell dar, das von Anita Schilcher und Markus Pissarek herausgegeben wurde¹³¹. Im Folgenden werden diese drei theoretischen Modelle dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt, wobei der Schwerpunkt auf das letztgenannte gelegt wird, da dieses die Grundlage des vorliegenden Projekts darstellt.

Eine erste wirkungsmächtige Zusammenstellung¹³² – Kaspar H. Spinners elf Aspekte literarischen Lernens

Die erste überblickshafte Zusammenstellung, die sich bald als „eine der wirkungsmächtigsten literaturdidaktischen Interventionen der letzten Jahrzehnte“¹³³ etablierte, stellte Kaspar H. Spinner 2006 anhand seiner elf Aspekte literarischen Lernens vor¹³⁴. In diesem wegweisenden Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* geht er zunächst davon aus, „dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.“¹³⁵ Ziel des literarischen Lernens ist für ihn klar die literarische Kompetenz¹³⁶. Spinners Überlegungen sind auch deshalb bemerkenswert und für das vorliegende Forschungsprojekt wichtig, weil er schon zu Beginn der neueren Kompetenzdebatte¹³⁷ sehr klar die Ziele eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts absteckt, indem er argumentiert, dass in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht der Blick nicht so sehr darauf gerichtet wird, ob etwa eine angemessene Interpretation entsteht, sondern vielmehr darauf, ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann auch im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen¹³⁸. Diese Fähigkeiten formuliert er anhand der elf Aspekte, die „von der imaginativen Verstrickung in die

128 Vgl. Spinner 2006a.

129 Vgl. Boelmann/Klossek 2013.

130 Vgl. Boelmann/König 2021.

131 Vgl. Schilcher/Pissarek (Hrsg.) ³2015.

132 Vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015: 96.

133 Ebd.: 97.

134 Vgl. Spinner 2006a.

135 Ebd.: 6.

136 Vgl. ebd.: 7, hier orientiert an Abraham 2005.

137 Vgl. Boelmann 2017: 291.

138 Vgl. Spinner 2006a: 7.

Lektüre bis zum kognitiven und Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein¹³⁹ reichen. Folgende Aspekte führt Spinners Zusammenstellung an:

- 1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
- 2) Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
- 3) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
- 4) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
- 5) Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
- 6) Mit Fiktionalität bewusst umgehen
- 7) Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
- 8) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
- 9) Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
- 10) Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
- 11) Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln¹⁴⁰

Spinner skizziert in diesen elf Aspekten Kernbereiche literarischer Kompetenz, weist sie aber noch nicht explizit als Teilkompetenzen oder Facetten aus¹⁴¹. Obwohl er seine Aspekte also weder als Kompetenzen modelliert noch hierarchisiert, prägen sie den Diskurs bis heute¹⁴² und wurden und werden breit rezipiert¹⁴³: Bereits im Jahre 2006 setzt sich etwa Clemens Kammler intensiv mit Spinners Modellierung auseinander und beschreibt Problembereiche, die auch die in der Folge entstehenden Modellierungen, insbesondere das semiotische Modell von Schilcher/Pissarek (Hrsg.), entscheidend prägen. Dazu zählt erstens die Tatsache, dass sich lediglich für einen von Spinners elf Aspekten (nämlich die Figurenperspektiven) tatsächlich hierarchische Niveaustufen formulieren lassen, wobei Kammler auch hier die Vorläufigkeit einräumt¹⁴⁴, und zweitens die Tatsache, dass die Beobachtbarkeit nicht bei allen Teilaspekten gewährleistet ist (etwa bei der subjektiven Involviertheit). Kammler thematisiert, dass außerdem drittens nicht auf jeden Aspekt ein Progressionsschema anwendbar ist (etwa bei der Vorstellungsentwicklung), dass die Aspekte viertens teilweise sehr eng an die Komplexität der Texte geknüpft sind (etwa beim Verständnis narrativer Handlungslogik) und dass fünftens die Offenheit literarischer Texte natürlich ein Testverfahren notwendig macht, das diese wenigstens annähernd mit einbezieht¹⁴⁵. Auch noch im Jahr 2015 wurden Spinners elf Aspekte in der Zeitschrift *Lese-räume* ausdrücklich thematisiert, wobei sich etwa Klaus Maiwald im Rahmen seines Artikels auch kritisch mit dem Verhältnis von Kompetenzorientierung und subjektorientierter Didaktik in Spinners Überlegungen auseinandersetzt¹⁴⁶. Nicola Mitterer

139 Ebd.: 8.

140 Vgl. ebd.: 8–13.

141 Vgl. Boelmann 2017: 291.

142 Vgl. ebd.: 291–292.

143 Maiwald 2015: 85.

144 Vgl. Kammler 2006: 16–19.

145 Vgl. ebd.: 16–20.

146 Vgl. Maiwald 2015: 86.

und Werner Wintersteiner üben noch deutlichere Kritik¹⁴⁷. Diese sehen es als problematisch an, dass Spinner kognitive und emotionale Aspekte literarischen Lernens nebeneinanderstellt und damit sehr unterschiedliche Perspektiven aneinanderreihet. Dies führt ihrer Einschätzung nach dazu, dass Unterrichtsentwürfe entwickelt werden, die fragmentarisieren und sich folglich meist nur auf einen oder zwei Aspekte konzentrieren¹⁴⁸. Ähnlich kritisieren etwa Kepser/Abraham in ihrem Band *Literaturdidaktik Deutsch* die Problematik, dass Spinners Aspekte „zwischen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit [changieren]“¹⁴⁹. Abraham entwickelt folglich auf der Basis seiner Kritik eine ergänzte Übersicht zu Spinners Aspekten, die diese aufgliedern und erweitern¹⁵⁰. Spinner selbst setzt sich mit der Problematik seiner elf Aspekte noch lange intensiv auseinander und schlägt in einem 2013 erschienen Artikel mit dem Titel „Ästhetische Bildung und Literaturunterricht“ die Einteilung in ein engeres und ein weiteres Begriffsverständnis der von ihm hier so bezeichneten „literaturästhetischen Rezeptionskompetenzen“¹⁵¹ vor: Unter dem engeren Begriff versteht er seine elf Aspekte, der weitere Begriff fasst nun zudem „zehn Grundkategorien ästhetischer Bildung“¹⁵², zu denen er beispielsweise atmosphärisches Erleben, Imagination, begriffliches und begriffloses Verstehen und reflektierte Subjektivität zählt¹⁵³. Spinner versucht so, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich seiner Einschätzung nach der Literaturunterricht nicht in der Vermittlung des literarischen Lernens im engeren Sinn erschöpft, sondern es einer Abbildung von Lernprozessen, die über das Textverstehen hinausreichen, bedarf¹⁵⁴.

Die Tatsache, dass Spinners eigentlich so kurzer Artikel im literaturdidaktischen Diskurs so intensiv und auch so kritisch diskutiert wurde und so Anlass zu Weiterarbeit und Ergänzung bot, zeigt dessen tatsächlich entscheidenden Beitrag: Wie Maiwald formuliert, stellen die elf Aspekte einen „Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierungen(en)“¹⁵⁵ dar. Dies wird besonders auch deutlich, betrachtet man die beiden Kompetenzmodelle.

Das Bochumer Modell literarischen Verstehens

Das 2013 von Jan M. Boelmann und Julia Klossek erstmals veröffentlichte ‚Bochumer Modell literarischen Verstehens‘ versucht eine umfassende Wesensbestimmung dessen, was unter ‚literarischem Verstehen‘ gefasst werden kann¹⁵⁶. Das Modell unterscheidet dafür auf der Makro-Ebene fünf Hauptaspekte: „Literarisches Verstehen“, „Literarisches Lernen“, „Literarische Bildung“, „Literarische Kompetenz“ und

147 Vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015: 97.

148 Vgl. ebd.: 98; als Beispiel für einen solchen Unterrichtsentwurf nennen die Autoren hier etwa Lange 2010, der sich explizit auf zwei von Spinners Aspekten beruft.

149 Kepser/Abraham 2016: 116.

150 Vgl. Abraham 2015: 13.

151 Spinner 2013: 17.

152 Ebd.: 18.

153 Ebd.: 18.

154 Vgl. ebd.: 17.

155 Maiwald 2015: 85.

156 Vgl. Boelmann/Klossek 2013: 43–66; vgl. Boelmann/König 2021.

„Literarische Performanz“.¹⁵⁷ „Literarisches Verstehen“ meint den „Akt der subjektiven Sinnbildung zu literarischen Gegenständen“¹⁵⁸, der als lebenslanger Prozess aufgefasst wird und sowohl Ziel als auch Voraussetzung für die Beschäftigung mit literarischen Texten darstellt.¹⁵⁹ „Literarisches Lernen“ wird im Bochumer Modell relativ eng an Petra Bükers Definition angelehnt: Diese sieht darin „schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.“¹⁶⁰ Als dritten Bereich nennt das Bochumer Modell „Literarische Bildung“: Dabei wird zwischen primär affektiven (z.B. Genussfähigkeit oder ästhetische Sensibilisierung) und primär kognitiven Aspekten (z.B. epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden oder eigene Deutungen des Textes entwickeln) unterschieden.¹⁶¹ Für das vorliegende Projekt ist insbesondere der vierte Hauptaspekt – die „literarische Kompetenz“ entscheidend. Boelmann/Klossek definieren diesen folgendermaßen: Sie verstehen darunter „[d]iejenigen Teile der literarischen Bildung, die mit empirischen Mitteln messbar, objektiv quantitativ skalierbar, auf andere vergleichbare Gegenstände übertragbar und zudem operationalisierbar sind“¹⁶². Die Grundlage für diesen Kompetenzbegriff bilden Spinners elf Aspekte, die allerdings kritisch betrachtet werden: Nicht alle elf halten den Anforderungen der Messbarkeit stand – so wird etwa das Fiktionalitätsbewusstsein aus diesem Kompetenzbegriff ausgegliedert, während dem Verstehen der Handlungslogik oder der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise das „Potenzial, in die Gruppe der literarischen Kompetenz aufgenommen zu werden,“¹⁶³ zugestanden wird. Boelmann/Klossek differenzieren ihren Kompetenzbegriff, indem sie literarische Kompetenz in verschiedene Teilkompetenzen zerlegen: *Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren verstehen* (diese beiden werden der Handlungsebene zugeordnet), *Sprachliche und erzählerische Mittel verstehen* und *Symbolische und metaphorische Ausdrucksweise verstehen* (diese beiden werden der Metaebene zugeordnet)¹⁶⁴. Diese vier Teilkompetenzen sind in eine Erzählstruktur eingebettet, die von einem „Erzähler“ perspektivisch gesteuert wird. Dieses Konstrukt wird wiederum von der „Intentionsbestimmung“ des ganzen Textes umschlossen¹⁶⁵. Alle Teilkompetenzen werden auf zwei beziehungsweise drei Niveaustufen ausformuliert¹⁶⁶.

157 Vgl. ebd.: 45 (insbesondere die grafische Veranschaulichung der Makro-Ebene).

158 Ebd.: 45–46.

159 Vgl. ebd.: 46.

160 Bükler 2006: 121, hier zitiert nach Boelmann/Klossek 2013: 47.

161 Vgl. Boelmann/Klossek 2013: 49–51.

162 Ebd.: 51.

163 Ebd.: 53.

164 Vgl. ebd.: 54–55.

165 Vgl. ebd.: 55.

166 Vgl. ebd.: 55–63.

Die Auffassung, dass Kompetenz in ihrer Reinform nicht gemessen werden kann, sondern „nur über die Auswertung der Performanz [auf die Kompetenz] geschlossen werden kann“¹⁶⁷, führt im Rahmen des Bochumer Modells zum fünften Aspekt, der „literarischen Performanz“. Diese performative Ausprägung wird von zahlreichen weiteren Bedingungs- und Umgebungsfaktoren beeinflusst¹⁶⁸. Unter diesen Bedingungs-faktoren werden etwa die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation, aber auch motivationale, volitionale und emotionale Einflussfaktoren verstanden¹⁶⁹. Die literarische Performanz umfasst also das individuelle Potenzial einer Person abzüglich der vorhandenen Umgebungsfaktoren, die sich auf die Leistungsfähigkeit positiv wie auch negativ auswirken¹⁷⁰.

Die Leistung des Bochumer Modells besteht also insgesamt vor allem darin, einen Weg zu finden, um erste Schritte in Richtung eines messbaren Konstrukts literarischer Kompetenz zu gehen, dabei andererseits aber auch die Mehrdeutigkeit literarischer Gegenstände nicht aus dem Blick zu verlieren¹⁷¹. Allerdings fehlt bislang noch eine differenzierte Darstellung der entsprechenden Facetten und Niveaustufen literarischer Kompetenz, die das Vorgehen beispielsweise auch an Aufgaben veranschaulicht¹⁷². Dies wäre für eine tatsächlich breite Anwendung des Modells unumgänglich. Wie im späteren Textverlauf gezeigt wird, wurde das Modell allerdings schon in zwei empirischen Arbeiten erprobt¹⁷³.

Das semiotische Modell literarischer Kompetenz

Dem vorliegenden Projekt liegt das semiotische Modell literarischer Kompetenz zugrunde, das 2013 von Schilcher/Pissarek herausgegeben wurde und sich mittlerweile bereits in der dritten Auflage befindet¹⁷⁴. Es bezieht sich auf Kaspar H. Spinners elf Aspekte, grenzt sich auf verschiedenen Ebenen allerdings auch von den bestehenden Auffassungen ab und ist differenzierter und konkreter.

Zunächst basiert es als *semiotisches* Modell, im Gegensatz zu den oben genannten Herangehensweisen, auf einer spezifischen literaturtheoretischen Grundlage: Es orientiert sich ähnlich wie das LUK-Projekt der Arbeitsgruppe um Volker Frederking¹⁷⁵, das im weiteren Textverlauf genauer erläutert wird, an einer semiotischen Auffassung von Literatur. Diese geht davon aus, dass ein ‚Text‘ sich aus Zeichen konstituiert und damit eine Manifestation eines Zeichensystems darstellt¹⁷⁶.

167 Boelmann/Klossek erläutern dies im Rahmen des Bochumer Modells: Vgl. Boelmann/Klossek 2013: 53; Boelmann weist auch in einer neueren Veröffentlichung auf diese Problematik hin: Boelmann 2017: 301.

168 Auch darauf weisen sowohl Boelmann/Klossek 2013: 53 als auch erneut Boelmann 2017: 301 hin.

169 Vgl. Boelmann/Klossek 2013: 53 und Boelmann 2017: 301.

170 Vgl. Boelmann/Klossek 2013: 54.

171 Vgl. ebd.: 64.

172 Mittlerweile liegt die Veröffentlichung vor, vgl. Boelmann/König 2021.

173 Vgl. Boelmann 2012 und Klossek 2015.

174 Vgl. Schilcher/Pissarek (Hrsg.) ³2015.

175 Vgl. Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich 2011: 134; die Autoren beziehen sich hier auf Eco 1990: 35 ff.

176 Vgl. Krah ³2015b: 41.

Hans Krah führt dieses theoretische Modell in der programmatischen Einleitung des Bandes aus: „Zeichen sind materielle, sinnlich-wahrnehmbare Objekte der Welt, die nicht für sich stehen, sondern auf etwas anderes verweisen. Sie repräsentieren also etwas anderes, für das sie nur stehen, und sie bedeuten etwas, was nicht sie selbst sind.“¹⁷⁷ Die Semiotik geht traditionell also davon aus, dass jedes Zeichen aus drei Komponenten besteht: Es besitzt einen materiellen, sinnlich wahrnehmbaren Aspekt (Signifikant), der auf eine bestimmte Vorstellung verweist (Signifikat) und sich auf ein Objekt der Wirklichkeit bezieht (Referent)¹⁷⁸. Die grundlegende theoretische Annahme der Semiotik wird auf Literatur übertragen: Literarische Texte bestehen aus Zeichen, folglich wird auch in Literatur mittels Zeichen kommuniziert¹⁷⁹. Entscheidend ist das Textverständnis aus semiotischer Sicht: ‚Text‘ ist aus semiotischer Perspektive nicht das, was die allgemeinsprachliche Verwendung normalerweise mit dem Begriff meint, also eine „schriftlich verfasste Äußerung in einer natürlichen Sprache“¹⁸⁰. Stattdessen wird der Textbegriff in der Semiotik weit gefasst als „konkrete Manifestation eines Zeichensystems, als Auswahl und Kombination“¹⁸¹. Welcher Provenienz dieses Zeichensystem ist, ob es also schriftlich fixiert oder audiovisuell vermittelt ist, ist dabei unerheblich¹⁸². Das semiotische Modell literarischer Kompetenz basiert also auf einem weiten Textbegriff, was für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist. Außerdem entscheidend ist die Auffassung, dass „Literatursemiotik [...] ihren Gegenstand nicht ontologisch von Texten anderer Medien und Zeichensysteme ab[grenzt]“¹⁸³. Das heißt, dass aus semiotischer Perspektive vom Kinderbuch über den populären Roman bis hin zu Dramen von Goethe und Schiller zunächst alle Texte gleichermaßen Gegenstand der literaturwissenschaftlichen Analyse sein können. Verschiedene Texte können selbstverständlich unterschiedlich komplex sein und folglich unterschiedlich zu analysieren¹⁸⁴, aber die literatursemiotische Methodik versucht für alle Texte anhand eines „vom Text unabhängigen literaturwissenschaftlichen Handwerkszeugs“¹⁸⁵ konkrete Strukturen zu rekonstruieren¹⁸⁶.

Das große Potenzial einer semiotischen Herangehensweise an Literatur für die didaktische Anwendung wird nicht nur im Rahmen dieses Kompetenzmodells herausgestellt¹⁸⁷. Vielmehr wird dies bereits seit vielen Jahrzehnten¹⁸⁸ und insbesondere seit der Kompetenzorientierung und der Öffnung des Deutschunterrichts für audiovisuelle Medien im literaturdidaktischen Diskurs immer wieder betont¹⁸⁹: Für das vorliegende Projekt sind zwei zentrale Begründungszusammenhänge entscheidend, die

177 Ebd.: 36.

178 Vgl. ebd.: 36, der sich hier auf Nöth ²2000 bezieht.

179 Vgl. Krah ³2015b: 40.

180 Ebd.: 41.

181 Ebd.: 41.

182 Vgl. ebd.: 41.

183 Ebd.: 52.

184 Vgl. ebd.: 52.

185 Ebd.: 52.

186 Vgl. ebd.: 52.

187 Vgl. Spinner ³2015.

188 Vgl. ebd.: 55.

189 Vgl. z.B. Zabka 2013, der den großen Mehrwert der semantischen Strukturanalyse anhand dreier literarischer Texte exemplarisch aufzeigt, oder Maiwald 2005: 109–127.