

Nr. 200

Iris Winkler

Wozu Literaturdidaktik?

Perspektiven auf eine Disziplin
zwischen den Stühlen

2012

Inhalt

Vorwort	5
Iris Winkler: Wozu Literaturdidaktik	9
1 Einführung	9
2 Literaturdidaktik und ihr Verhältnis zur Empirie	12
2.1 Grenzen empirischer Methoden aus literaturdidaktischer Perspektive	13
2.2 Begrenzung der Fragestellung – Empirie im gesellschaftlich-politischen Kontext	18
3 Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung, Gegenstandsorientierung und Schülerorientierung im Literaturunterricht	21
4 Perspektiven	24
Literatur	28
Die Autorin	32

VORWORT

Mit ihrer Antrittsvorlesung, die sie am 20.04.2011 an der Carl von Ossietzky Universität hielt, stellte sich die Literaturdidaktikerin Iris Winkler der interessierten Hochschulöffentlichkeit mit ihren speziellen Forschungsgebieten vor. Zugleich unternahm sie eine aktuelle Standortbestimmung ihrer Disziplin, die, so die prägnante Diagnose gleich im Titel ihres Vortrags, sich heute mehr denn je „zwischen den Stühlen“ unterschiedlicher Ansprüche und methodischer Ausrichtungen zu befinden scheint.

Iris Winkler setzt damit reflektiert die starke Tradition der Fachdidaktik und Lehrerbildung fort, die seit langem in Oldenburg beheimatet ist. Wie sie in ihrem Vortrag selbst erwähnt, gehört der eigentliche Begründer der wissenschaftlichen Deutschdidaktik, Hermann Helmers, zu ihren Vorgängern am heutigen Oldenburger Institut für Germanistik, an das Iris Winkler 2010 berufen wurde.

In kritischer Sichtung verschiedener konzeptioneller Ansätze setzt sich Winkler vor allem mit zwei aktuellen Anforderungen an die Deutschlehrerausbildung und damit auch der universitären Literaturdidaktik auseinander: der verstärkten Forderung nach empirischer Fundierung der Disziplin wie dem vor allem seit PISA 2000 propagierten Begriff der Kompetenzorientierung.

Anschaulich erläutert Winkler, wo – bei aller grundsätzlichen Zustimmung zu empirisch fundierter Forschung – die Grenzen empirischer Methoden liegen, gerade wenn es um die Modellierung einer spezifisch literarischen Interpretationskompetenz geht. Aus einem breiten Überblick verschiedener Studien und auf der Grundlage ihrer eigenen literaturdidaktischen Forschungen plädiert Winkler für einen produktiven Umgang mit empirischen Methoden, insbesondere den psychometrischen Ansätzen.

Im zweiten Teil ihrer Antrittsvorlesung erläutert Winkler, welche Rolle in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte der Begriff der Kompetenzorientierung spielt; dabei knüpft sie auch an die kritischen Überlegungen ihres unmittelbaren Oldenburger Vorgängers Thomas Zabka an. Plausibel erläutert Winkler im Blick auf den derzeit in Bildungsdiskussionen allgegenwärtigen Begriff der Kompetenz die Notwendigkeit einer literaturdidaktischen Positionsbestimmung, die sich auf die genuinen Möglichkeiten und Erfordernisse des Faches besinnt und sich nicht vorrangig an äußeren Vorgaben orientieren darf. So erläutert sie ihr Modell einer reflektierten und zeitgemäßen Fachdidaktik, in der Kompetenzorientierung, Gegenstandsorientierung und Schülerorientierung in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und keiner dieser drei Aspekte jeweils ohne die beiden anderen Bestand haben kann. Gerät dieses Kräftedreieck aus dem Gleichgewicht, werden entweder die literarischen Texte zu bloßen Trainingsgeräten degradiert, die individuellen Leserpersönlichkeiten und ihre Entwicklungsmöglichkeiten ignoriert oder aber die Texte allein als Impulse für die Persönlichkeitsbildung missverstanden. In jedem dieser Fälle bliebe das eigentliche Ziel des Literaturunterrichts, die Förderung des literarischen Verstehens, unerreicht.

An einem Beispiel aus einem aktuellen literaturdidaktischen Seminar verdeutlicht Winkler die Konsequenzen dieses Ansatzes für die universitäre Lehre: Um zu verstehen, welche literarischen Texte von Studierenden (und damit erst recht auch von Schülern) überhaupt als „schwer“ wahrgenommen werden, sind umfangreiche text- und lesernahe Untersuchungen notwendig. Im Anschluss können weitere konkrete, empirische Forschungen zur Beantwortung der Frage beitragen, was überhaupt als literarische Rezeptionskompetenz verstanden werden kann und in welchen Aspekten sie sich äußert, sie also auch empirisch überprüfbar wird. Mit diesem Ausblick auf aktuelle Forschungsaufgaben verdeutlicht Iris Winkler, wie fruchtbar und ermutigend sie die Position der Deutschdidaktik „zwischen den Stühlen“ wahrnimmt.

Die Veröffentlichung ihrer Antrittsvorlesung in der Reihe der Oldenburger Universitätsreden setzt eine bewährte Tradition fort:

Zuletzt erschienen die Antrittsvorlesungen von Malte Thießen („Zeitgeschichte als Zumutung und Zugabe“, Nr. 199), von Melanie Unseld („Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft“, Nr. 195) und von Ute Dettmar („Scherz, List, Rache. Formen und Funktionen des Komischen in der Kinderliteratur“, Nr. 191).

Oldenburg, im Januar 2012

Sabine Doering

Wozu Literaturdidaktik?

Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen

1 Einführung

Die Fachdidaktik Deutsch ist mit ihren rund vierzig Jahren eine noch junge Wissenschaft. Man kann fast sagen, dass sie sich seit ihrer Entstehung auf der Identitätssuche befindet. Das liegt u. a. daran, dass sie etliche Bezugsdisziplinen hat – germanistische Sprach- wie Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, um nur einige zu nennen. Zu diesen Bezugsdisziplinen muss die Deutschdidaktik einerseits produktive Fragezusammenhänge herstellen, andererseits aber muss sie sich von ihnen abgrenzen und die Domänenspezifik ihrer eigenen Fragestellungen betonen, um sich ihrer Identität zu vergewissern.

Keine Sorge – Sie müssen jetzt keinem Vortrag folgen, in dem ich mich etwa genötigt sähe, die Existenzberechtigung meines Faches und damit meiner eigenen Arbeit nachzuweisen. Allerdings halte ich eine Antrittsvorlesung durchaus für eine passende Gelegenheit, alte Fragen neu zu stellen bzw. zu zeigen, dass viele aktuelle und grundlegende Fragen zugleich alte Fragen sind. Daraus ergeben sich – von außen betrachtet – Einblicke in meine Disziplin. Auf diese, also die Literaturdidaktik als Teil der Deutschdidaktik, konzentriere ich mich im Folgenden. Vielleicht haben sich ja manche von Ihnen zuweilen schon gefragt: Worüber zerbrechen sich eigentlich Literaturdidaktiker den Kopf? Für die Literaturdidaktik selbst geht es dabei um mehr, nämlich um eine kritische Perspektive auf virulente Grundsatzdebatten des Fachs. Bestenfalls gelingt es, bei der „Erörterung alter Probleme Reflexionsfortschritte zu erzielen“, wie das mein Vorgänger Thomas Zabka einmal formuliert hat (Zabka 2002).

Die Deutschdidaktik als Disziplin „zwischen den Stühlen“ zu bezeichnen, ist keineswegs neu und originell. Wie eingangs be-

reits angedeutet, ist es der Fachdidaktik sozusagen angeboren, zwischen verschiedenen Stühlen zu sitzen. So reibt sich die Literaturdidaktik traditionell an der Frage, wie sie ihr Verhältnis zu den Texten als Unterrichtsgegenständen einerseits und den Lernenden andererseits austarieren soll. Wird die Relevanz der Texte zentral gesetzt, dominiert eher die philologische Perspektive; werden die Belange der Schülerinnen und Schüler stärker betont, dominiert die pädagogische Perspektive.

Beim Symposium Deutschdidaktik im Jahr 2000 gab es vor diesem Hintergrund eine Sektion mit dem Titel „Theorie des Deutschunterrichts zwischen pädagogischen und philologischen Zielsetzungen“. Der 2001 erschienene Sammelband mit den Beiträgen der Sektion heißt „Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen“. Einen Weg, um das deutschdidaktische Selbstverständnis neu zu konstituieren, sah man damals in der Hinwendung zur empirischen Forschung. Der Empirie, so Cornelia Rosebrock als Herausgeberin des Sektionsbandes, traue man zu, „in der gegenwärtigen Phase der Disziplin viele der eher ideologisch als sachlich motivierten Positionierungen relativieren zu können“ (Rosebrock 2001, S. 3).

Heute, zehn Jahre später, muss man feststellen, dass mit der inzwischen verstärkt erfolgten Hinwendung der Deutschdidaktik zur empirischen Forschung keineswegs „[d]ie Zeit der großen programmatischen Debatten über den Deutschunterricht [...] vorbei“ (SDD 2004b, S. 1) ist. So hatte es etwas großspurig und im ersten Empirie-Rausch die Abschlusserklärung des Symposiums Deutschdidaktik 2004 behauptet. Im Gegenteil: Mit der Empirie ist quasi ein neuer Stuhl hinzugekommen, auf dem die Disziplin – hin- und hergerissen in ihrem eigenen Selbstverständnis – zu sitzen versucht, ohne allerdings bequem darauf Platz zu finden. Heftige Diskussionen entzündeten sich nunmehr zusätzlich an der Frage, wie es die Fachdidaktik mit der empirischen Forschung zu halten habe. In diesen Debatten wird das historische Spannungsverhältnis zwischen der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen und der empirisch-naturwissenschaftlichen Forschungstradition offenbar (Groeben 2005, S. 9; Groeben 2006, S. 287).

Das schwierige Verhältnis der Literaturdidaktik zur Empirie betrifft in erster Linie ihr Selbstverständnis als forschende Wis-

senschaft. Auf einer anderen Ebene liegt die Frage, wie sich die unfruchtbare Dichotomie zwischen Schülerorientierung und Gegenstandsorientierung in einer Konzeption für den Literaturunterricht überwinden lässt. Auf dieser konzeptionellen Ebene gibt es seit PISA 2000 Bewegung durch ein bildungspolitisches Paradigma, das mit dem Schlagwort Kompetenzorientierung auf den Punkt gebracht ist.

Die Kompetenzorientierung betrifft alle Fächer. Auch für den Deutschunterricht konstatieren Abraham u. a.: „die Kompetenz der Schüler ist das primäre und vorrangige Anliegen des Unterrichts“ (Abraham u. a. 2007, S. 6). Wie Kaspar Spinner in seinem viel beachteten Artikel zum Literarischen Lernen hervorhebt, solle den Lernenden der „Erwerb literarischer Kompetenz als Gewinn erfahrbar“ werden (Spinner 2006, S. 7), und zwar durch „genaueres und vertieftes Verstehen von literarischen Ausdrucksweisen“ (ebd., S. 6f.). Dieses Verstehen resultiere u. a. daraus, dass „[s]ubjektive Involviertheit und genaue [Text-]Wahrnehmung miteinander ins Spiel“ gebracht werden (ebd., S. 8), so Spinner.

Taugt Kompetenzorientierung, so verstanden, also dazu, eine konzeptionelle Brücke zwischen philologischen und pädagogischen Zielsetzungen des Literaturunterrichts zu schlagen? Sie ahnen schon, dass die Literaturdidaktik – notorisch zwischen den Stühlen – keineswegs unter erleichtertem Aufatmen in den Sessel mit der Aufschrift „Kompetenzorientierung“ sinkt ...

Im Folgenden werde ich zunächst das Verhältnis der Literaturdidaktik gegenüber der Empirie kritisch analysieren. Dass es vor allem eine ganz bestimmte Variante empirischer Forschung ist, mit der die Literaturdidaktik ihre Probleme hat, wird dabei noch deutlich werden. Im zweiten Teil des Vortrags werfe ich die alte Frage auf, welchen Stellenwert die Literaturdidaktik den literarischen Texten als Lerngegenständen einerseits und den Schülerinnen und Schülern und ihrer Subjektivität andererseits einräumt. Unter den veränderten Voraussetzungen der Kompetenzorientierung ist diese Frage neu zu stellen.

Beide Teilfragen hängen im Übrigen eng zusammen. Die jüngste Empirisierung der Literaturdidaktik hat nicht zuletzt etwas mit

der Kompetenz- und Output-Orientierung seit PISA 2000 zu tun. Und die verbreitete Skepsis gegenüber einem kompetenzorientierten Literaturunterricht rührt vor allem auch daher, dass dieser von allseits grassierenden empirischen Kompetenzüberprüfungen begleitet ist.

2 Literaturdidaktik und ihr Verhältnis zur Empirie

Ich komme also zum Verhältnis der Literaturdidaktik zur Empirie und beginne mit einem längeren Zitat:

Das Forschen einer Didaktik der deutschen Sprache wird möglichst von der Unterrichtswirklichkeit ausgehen. In diesem Sinn ist das wissenschaftliche Forschen der Didaktik empirisch zu nennen. Theoriebildung freilich findet nicht ihr Genüge an dem bloßen empirischen Beschreiben der didaktischen Struktur. [...] Die einzelnen Ergebnisse sind jeweils in eine systematische Sicht einzubringen. Dies ist der konstruktive Faktor, den die Didaktik als Forschungselement ebenfalls nötig hat. Wenn die Empirie zur formalistischen Statistik ausartet, ist der Gesamttheorie wenig gedient. Wenn andererseits die Theoriebildung sich mit grundlosen Spekulationen begnügt, ist ebenfalls keine progressive Folgerung möglich. (Helmers 1971, S. 24; Hervorhebungen ebd.)

Dieses Zitat stammt aus dem Jahr 1971 vom ersten Deutschdidaktiker an dieser Universität, Hermann Helmers. Als dessen Verdienst wird bis heute die Begründung einer wissenschaftlichen Deutschdidaktik anerkannt (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 127). Vieles, was Helmers anspricht, gilt auch heute noch. Selbstverständlich muss eine Fachdidaktik, die sich im Zentrum ihres Untersuchungsfeldes mit Lehr- und Lernprozessen im Deutschunterricht befasst, diese Prozesse auch empirisch untersuchen. Über dieses Forschungsdesiderat, das – wie das Helmers-Zitat zeigt – keineswegs neu ist, besteht in der aktuellen Literaturdidaktik weitestgehend Konsens (vgl. hierzu Wieser 2010, S. 329f.). Die Geister scheiden sich eher an der Frage, wie dieses Desiderat einzulösen sei. Vorbehalte gegenüber einer „formalistischen Statistik“ und einer theorieleeren Empirie sprechen ja bereits aus Helmers' Worten. Entsprechend zurückhaltend

fragt der Ausschreibungstext zum schon erwähnten Symposium Deutschdidaktik 2004 mit dem bezeichnenden Tagungsthema „Deutschunterricht – empirisch“: „Welcher Stellenwert kommt empirischen Befunden im Rahmen der deutschdidaktischen Theoriebildung zu und wo liegen die Grenzen ihrer Aussagekraft?“ (SDD 2004a, S. 9)

Wenn in jüngster Zeit in der Literaturdidaktik wieder weniger von der Reichweite der Empirie als von deren Grenzen die Rede ist, sehe ich dafür vor allem drei Gründe. Der erste liegt weniger in den Grenzen der Empirie als in den Grenzen des eigenen Umgangs damit begründet. Er hat, wenn Sie so wollen, den Status einer Kinderkrankheit. Das heißt, er ist lästig, aber er kann von der Literaturdidaktik selbst überwunden werden.¹ Ich gehe darauf nicht näher ein, sondern konzentriere mich auf zwei Gründe, die außerhalb des unmittelbaren Einflussbereichs der Literaturdidaktik liegen. So zeigen sich, wenn wir literaturdidaktische Fragen mit empirischen Verfahren zu klären suchen, tatsächlich Grenzen der Erkenntnismöglichkeiten – und zwar Grenzen, die in den eingesetzten Methoden begründet liegen. Und schließlich erfahren wir Grenzen, wenn wir realisieren, dass wir auf der jüngsten Empirie-Welle verstärkt in den – von Werner Wintersteiner (2007) so genannten – „Sog gesellschaftlicher Interessen“ geraten sind.

2.1 *Grenzen empirischer Methoden aus literaturdidaktischer Perspektive*

Die Literaturdidaktik verfügt durchaus über eine Tradition empirischer Forschung vor PISA und neben PISA. Diese Tradition ist geprägt von einem Forschungsverständnis, das sich innerhalb des geisteswissenschaftlichen Paradigmas entwickelt hat. Dieses ist, wie Kurt Reusser hervorhebt, eben „nicht einfach

1 Gemeint ist der Umstand, dass quantitative und qualitative empirische Forschung von manchen Fachvertretern noch immer gegeneinander ausgespielt werden. Je nachdem, welche Erhebungsverfahren die eigenen sind, ist quantitativ orientierte Forschung einerseits und qualitativ orientierte Forschung andererseits bei wechselndem Vorzeichen mal die gute und mal die schlechte Empirie. Dass derlei Grabenkämpfe in keinem Fall sachdienlich sind, muss nicht betont werden.

empiriefreudlich [...], sondern [es fasst] Empirie anders – qualitativ, erfahrungsorientiert, praxisbezogen“ (Reusser 2008, S. 221; Hervorhebung ebd.). Dieses Forschungsverständnis ist häufig gepaart mit einer ausgeprägten Skepsis gegenüber einer Empirie, die sich in statistischen Werten äußert. In der aktuellen Forschungslandschaft aber heißt empirische didaktische Forschung eben auch, sich auf entsprechende quantitative Untersuchungsmethoden einzulassen.

Der Deutschdidaktiker Volker Frederking beispielsweise kooperiert gegenwärtig mit pädagogischen Psychologen in einem DFG-Projekt zur empirischen Überprüfung eines Modells literarästhetischer Urteilskompetenz. Aus der Psychologie stammen die eingesetzten statistischen Verfahren. Dieses Projekt ist ein gutes Beispiel, um die Grenzen der aktuellen empirischen Forschung aus Sicht der Literaturdidaktik zu illustrieren. Es ist kein Projekt, das das Desiderat einer literaturdidaktischen Unterrichtsforschung einlöst. Es steht vielmehr im Kontext der aktuellen Debatte um die Evaluation von Kompetenzen. Das Projekt verfolgt das Ziel, ein Kompetenzmodell empirisch zu überprüfen und eine Kompetenz messbar zu machen, wie sie als spezifisch für den Umgang mit literarischen Texten gilt. Die Forschergruppe nennt diese Kompetenz unter Rückgriff auf Umberto Eco literarästhetische Urteilskompetenz. Sie ist nicht mit einer allgemeinen Lesekompetenz identisch, so die Annahme. Denn literarische Texte stellen aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und Unterbestimmtheit und wegen der Selbstreferenz der Darstellung besondere Verstehensanforderungen an Leser.

Doch genau hier beginnt das Problem, wenn es darum geht, Untersuchungsgegenstand und Forschungsmethode aufeinander abzustimmen. Zur Entwicklung psychometrischer Kompetenzmodelle und konkreter Messverfahren muss das zu überprüfende Konstrukt – hier also die literarästhetische Urteilskompetenz – operationalisiert werden. Es sind zu allererst exemplarische literarische Texte zu wählen (vgl. hierzu Kämper-van den Boogaart 2009, S. 155f.). Auf diese bezogen gilt es, Items – Testaufgaben – zu entwickeln, von denen man annimmt, dass von ihrer Lösung auf theoretisch vorab bestimmte Teilaspekte literarästhetischer Urteilskompetenz zu schließen ist. D. h. man braucht Aufgaben,

die sich auf einen systematisch mehrdeutigen Text beziehen, die aber dennoch eindeutig lösbar sein müssen. Zugleich dürfen diese Aufgaben keine Anforderungen stellen, die allein mit einer allgemeinen Lesekompetenz zu lösen sind.

Frederking u. a. (2009, S. 173) stellen als Beispiel für ein Item der Teildimension semantisches literarästhetisches Urteilen eine Aufgabe vor, die sich auf das Gedicht „Wörter“ von Lotte Paepcke bezieht. Unter Verweis auf zwei Verse, die für die Deutung des Gedichtes zentral sind, werden vier Interpretationen zur Wahl vorgegeben, verbunden mit der Aufforderung: „Kreuz bitte an, welche Interpretationen deiner Meinung nach zutreffen und welche nicht.“ Zu diesem Aufgabenformat erläutern die Forscher:

Obwohl hier [...] ein geschlossenes Format vorliegt, wird gleichwohl versucht, die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes ernst zu nehmen. Denn es werden mehrere plausible neben anderen, vom Textsinn her weniger plausiblen Interpretationen präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler müssen wiederum per Ausschlussverfahren die nicht zutreffenden Ansätze herausfiltern. [...] Es] hat sich gezeigt, dass dieses Format sogar als schwieriger empfunden wird als ein offenes Aufgabenformat, bei dem die Entwicklung einer eigenen Interpretation verlangt ist. Denn zur Lösung des Items ist es erforderlich, sich auf Interpretationsansätze einzulassen, die nicht die eigenen sind, und deren Plausibilität am Text zu überprüfen. (Frederking u. a. 2009, S. 173)

Im Zitat klingt es bereits deutlich an: Es wird mit Aufgaben wie der angesprochenen nicht getestet, inwieweit die Schülerinnen und Schüler eigene plausible Deutungsansätze entwickeln können. Getestet wird hier die Fähigkeit, durch Ausschlussverfahren diejenigen Interpretationsansätze zu ermitteln, von denen man annimmt, dass die Aufgabenentwickler sie als plausibel erachten – unabhängig davon, ob man sie selbst für plausibel hält oder begründen kann.² Das Verständnis des literarischen Bezugs-

2 Dass die Aufgabe den Einschub „deiner Meinung nach“ enthält, dürfte daran nichts ändern. Denn die Aufgabenlöser werden in Kenntnis der Testsituation davon ausgehen, dass unter den angebotenen Lösungen auf jeden Fall solche sind, die sie für plausibel halten sollen.

textes muss dazu nicht besonders tiefgehend sein, so meine These. Ob im Übrigen die vorgegebenen Interpretationsansätze überhaupt einen Aspekt thematisieren, der für das Verständnis des Gedichtes bedeutsam ist, wäre gesondert zu diskutieren.³

Es zeigt sich jedenfalls, dass mit dem eingesetzten Testverfahren wie mit einem Trojanischen Pferd ein ganz bestimmtes Verständnis des zu erhebenden Konstrukts in die Erhebung importiert wird. Im konkreten Fall: Das, was mit Aufgaben wie der genannten gemessen wird, deckt sich nur bedingt mit der Vorstellung von literarischer Interpretationskompetenz, die in der Literaturdidaktik verbreitet ist.

Eine Hürde für Literaturdidaktiker, die sich mit Psychologen in der hier nur skizzierten Weise auf ein gemeinsames Projekt einlassen, besteht darin, dass der Untersuchungsbereich sehr klein gearbeitet werden muss, damit die statistischen Verfahren anwendbar bleiben. In meinem eigenen Habilitationsprojekt, in dem ich zunächst großzügig von einer aus literaturdidaktischer Sicht zwingend komplexen Fragestellung ausgegangen war, spiegelte sich dieses Aufeinanderprallen zweier Welten in der entgeisterten Frage der Psychologin, die mich methodisch beraten sollte: „Und wie wollen Sie das rechnen?“ (vgl. hierzu ausführlicher Winkler 2010). Auch Frederking u. a. sehen dieses Problem. Sie schreiben:

Vieles bleibt ausgeklammert, was fachlich eigentlich zentral ist. [... Die Beschränkung auf strikt abgegrenzte Teilaspekte] hat im Kontext empirischer Forschung – allerdings mit bestimmten

3 Denn zunächst einmal wäre es aus meiner Sicht wichtig, einen Begriff davon zu entwickeln, wofür im Gedicht die „Wörter“ stehen – es geht doch wohl weniger um den bloßen Sprachgebrauch, wie die Distraktoren der Beispielaufgabe nahelegen, als um Vorstellungen/Werte o. Ä., die hinter den Wörtern stehen.

Man muss allerdings festhalten, dass im Rahmen der Forschungslogik eines Projektes wie des vorgestellten im Forschungsprozess immer nur solche Beispielaufgaben überhaupt publiziert werden können, die sich als nicht geeignet erwiesen haben und die deshalb nicht weiter eingesetzt werden. Insofern können es also im Einzelnen gar keine „guten“ Items sein, die offengelegt werden. Gleichwohl illustrieren die publizierten Items die Art und Weise, wie getestet wird – die diesbezüglich geäußerten kritischen Anmerkungen sind also nicht zu relativieren.

Grenzen – System. Denn hier gilt es scharf und eindeutig einzelne Parameter zu bestimmen und zu isolieren, um möglichst exakt Aussagen über den untersuchten Teilbereich machen zu können. (Frederking u. a. 2008, S. 23)

Ist es für die Literaturdidaktik sinnvoll und vertretbar, in solchen Forschungsk Kooperationen zu arbeiten – in Forschungsk Kooperationen, in denen die Methoden der empirischen Bildungsforschung, der *fremden Schwester* (Terhart 2002), vorgeben, welche Fragen überhaupt untersucht werden können?

Trotz aller Kritik muss man anerkennen, dass sich die Forscher im hier diskutierten Projekt den Herausforderungen gestellt haben, für etwas so schwer Fassbares wie literarische Kompetenz ein psychometrisches Modell zu entwickeln, und zwar mit hohem theoretischem und empirischem Aufwand. Sicher kann man von außen bequem Items kritisieren, weil sie etwa das, was literarisches Verstehen auszeichnet, stark verkürzen. Erst der Versuch aber macht die Probleme konkret und die Grenzen der eingesetzten Verfahren benennbar. Es ist dann an uns Literaturdidaktikern, dass wir uns zu diesen Grenzen produktiv verhalten:

- Wir können uns künftig begründet und sachkundig und nicht mehr nur ideologisch motiviert gegen bestimmte Verfahren entscheiden.
- Wir können die Grenzen aus literaturdidaktischer Sicht diskutieren und dadurch umgekehrt aus einer bisher kaum eingenommenen Perspektive etwas über unsere Untersuchungsgegenstände lernen. Der Zwang zur Operationalisierung der Konstrukte kann nämlich sehr wohl dazu beitragen, dass vage Vorstellungen von Zieldimensionen des Unterrichts sehr konkret durchbuchstabiert werden (vgl. Groeben 2005, S. 13; vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2009, S. 161-165).
- Und: Wir können uns anspornen lassen, Grenzen kreativ zu überwinden. Der vielversprechende Weg scheint mir eher darin zu liegen, den Methodenkasten an unsere begründeten Fragestellungen anzupassen (vgl. Groeben 2005, S. 19), als darin, die Fragestellungen mit Blick auf die Methoden über die Maßen zu vereinfachen.

2.2 Begrenzung der Fragestellungen – Empirie im gesellschaftlich-politischen Kontext

Die Literaturdidaktik muss sich nicht nur fragen, wie stark sie ihre Untersuchungsgegenstände reduzieren möchte. Sie muss sich auch vergewissern, wessen Fragen sie überhaupt empirisch erforschen will. Auch diesbezüglich sitzt die Disziplin zwischen den Stühlen. Ich bleibe exemplarisch beim Projekt zur Erforschung literarästhetischer Urteilskompetenz. Dieses ist angesiedelt im 2007 angelaufenen DFG-Schwerpunktprogramm mit dem Titel „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“.

Man kann sicher sagen, dass es sich bei diesem Schwerpunktprogramm um Forschung handelt, die sich an aktuellen „politischen Opportunitäten“ orientiert, wie Kurt Reusser es ausdrückt (Reusser 2008, S. 233). Das Schwerpunktprogramm ist im Kontext der neuen Output-Orientierung im Bildungswesen zu betrachten. Wer Bildungsstandards einführt und deren Erreichen überprüfen will, muss über psychometrische Kompetenzmodelle und entsprechende Tests verfügen. In diesem Sinn argumentieren auch Frederking und andere, wenn sie die Forschungsfrage des von ihnen vertretenen Teilprojektes u. a. folgendermaßen begründen:

[E]ine Literaturdidaktik, die Kompetenzmodellierung und empirische Überprüfungen aus ihrem Forschungsbereich suspendiert, verschließt sich der ihr als Disziplin durch die Bildungsstandards implizit auferlegten Forschungsaufgabe. (Frederking u. a. 2009, S. 166; Hervorhebung I. W.)

Es sind also gar nicht unbedingt die zentralen Forschungsfragen der Literaturdidaktik, denen hier nachgegangen wird, sondern „Forschungsaufgabe[n]“, die der Didaktik durch politische Entscheidungen *auferlegt* wurden. Schon allein dies kann einem als Literaturdidaktiker Bauchschmerzen verursachen. Diese verstärken sich möglicherweise noch, wenn man im Zwischenbericht des Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ liest:

Der Beitrag von Bildung und Ausbildung zur gesellschaftlichen Entwicklung hängt von den erreichten Kompetenzen der Ab-

solventinnen und Absolventen in konkreten Anforderungsbereichen ab. (Klieme u. a. 2010, S. 9; Hervorhebung l. W.)

In diesem gesellschaftlich-pragmatischen Zusammenhang also, nicht mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung der lernenden Individuen, kommt, wie der Zwischenbericht es formuliert, der „Messung von Kompetenzen [...] eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu“ (ebd.).⁴

Genau hier setzt die Kritik Werner Wintersteiners an, wenn er die Aufmerksamkeit der Deutschdidaktik „auf die diskursive Macht lenk[t], die sich in PISA manifestiert“ (Wintersteiner 2007, S. 59). Wintersteiner positioniert sich entschieden:

Ich spreche mich keineswegs prinzipiell gegen die Entwicklung von Standards und effizienten Evaluierungsinstrumenten aus. [...] Aber damit erkläre ich diese Instrumente noch lange nicht zur Perspektive fachdidaktischer Forschung und zum Ziel deutschdidaktischen Engagements! Arbeiten an Kompetenzen und Standards ist auch nicht identisch mit empirischer Ausrichtung der Didaktik, die wesentlich mehr umfasst bzw. [...] vor allem auf andere Weise zu betreiben ist als in der Form eines zentralen Monitorings. Genauso wenig darf empirische Forschung in einen Gegensatz zu programmatischen Auseinandersetzungen gebracht werden. (Wintersteiner 2007, S. 61f; Hervorhebungen ebd.)

Wozu also Literaturdidaktik? Soll sich die Literaturdidaktik an „politisch motivierte[r] Auftragsforschung“ (Reusser 2008, S. 233)

4 Thomas Zabka hat jüngst darauf hingewiesen, dass dem Bildungswesen historisch (also nicht erst seit PISA und der damit einhergehenden Kompetenzorientierung) auch eine ökonomische Funktion zukommt: „Selbstverständlich wurde in den Schulen immer schon vom ersten bis zum letzten Tag Arbeitsfähigkeit in zahlreichen Facetten gebildet“ (Zabka 2011, S. 23). Zabka wendet sich in seinem Beitrag engagiert und fundiert „[g]egen einige bildungskritische Vereinfachungen“ nicht zuletzt in der literaturdidaktischen Debatte und bilanziert: „Wir brauchen keine Fundamentalkritik am Neoliberalismus, um feststellen zu können, dass eine ökonomische Betrachtung des Bildungssystems zwar durchgängig partiell angemessen, aber eben auch nur partiell angemessen ist“ (ebd., S. 28; Hervorhebungen ebd.).

beteiligen? – Gegenfrage: Muss die Literaturdidaktik dies nicht sogar – und zwar aus Gründen der Existenzsicherung? In Zeiten des „Projektezwang[s]“ (Zierer 2011) hängt der Erfolg von Drittmittelanträgen nicht zuletzt von entsprechenden Kooperationen ab.

Doch der Zwang zur Kooperation hat auch eine inhaltliche Dimension, die uns näher liegen sollte als die finanzielle. Es braucht uns nicht zu gefallen, wenn von Vertretern der DFG und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft betont wird, „dass die Entwicklung zur empirischen Bildungsforschung in der Fachdidaktik unumkehrbar sei und entweder mit oder ohne die Deutschdidaktik vollzogen werde“ (SDD 2004b, S. 1). Aber wenn wir uns verweigern, werden die Fragen, die unser Fach angehen, von anderen untersucht. Dies hat von vornherein zur Folge, dass weder die philologische noch die pädagogische Perspektive in einer Weise berücksichtigt werden, wie wir dies als Literaturdidaktiker für nötig erachten. Gleichwohl kann die *verordnete* Empirie nicht alles gewesen sein. Was wir brauchen, ist in der Tat eine programmatische Debatte über „*Perspektive[n]* fachdidaktischer Forschung“ und „*Ziel[e]* deutschdidaktischen Engagements“ im Sinne Wintersteiners.

Ein sehr allgemeiner Konsens dürfte in dieser Debatte dahingehend bestehen, dass die Literaturdidaktik Lehr- und Lernprozesse im Literaturunterricht sowie deren Voraussetzungen und Folgen erforscht. Sie tut dies sowohl aus deskriptiver als auch aus normativer Perspektive. Auf der normativ-konzeptionellen Ebene liegt die Frage nach den Zieldimensionen des Literaturunterrichts. Auf dieser Ebene findet auch die Diskussion um die Kompetenzorientierung im Literaturunterricht statt – eine in hohem Maße programmatische, zuweilen auch heftige Auseinandersetzung (vgl. Kepser, im Druck). In diesem Zusammenhang gehe ich nun zunächst der Frage nach, ob die Hinwendung zur Kompetenzorientierung im Unterricht dazu beitragen kann, alte und wenig ergiebige Dichotomien zwischen Lerner- und Gegenstandsorientierung zu überbrücken.

Abschließend wird es dann darum gehen, diese normativ-konzeptionelle Perspektive mit einer deskriptiven, dezidiert empirischen Perspektive auf Literaturunterricht zu verknüpfen.

3 Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung, Gegenstandsorientierung und Schülerorientierung im Literaturunterricht

Im kompetenzorientierten Unterricht soll das Individuum Kompetenzen erwerben. Dies gelingt anhand exemplarischer Gegenstände und in aufeinander abgestimmten Lernzusammenhängen. Die erworbenen Kompetenzen sind auf vielfältige domänenspezifische Anforderungssituationen übertragbar und zugleich lebensrelevant. – So weit die Idee.

Da Kompetenzorientierung aber fast immer in einem Atemzug mit der Output-Orientierung, also der Messung tatsächlicher Lernerfolge, genannt wird, hat sich unter Literaturdidaktikern Sorge ausgebreitet. Es ist die Sorge, dass nur die messbaren Kompetenzen künftig diejenigen sein könnten, die noch als legitime Unterrichtsziele gelten. Kaspar H. Spinner führt in diesem Zusammenhang aus:

Wenn man das Outcome von Unterricht (wie das in der gegenwärtigen Bildungspolitik gefordert wird) evaluieren will, dann müsste man nicht nur die Fähigkeit, mit literarischen Texten umzugehen, überprüfen, sondern auch die darüber hinausreichende Fähigkeit des psychologischen Verstehens, zu der der Literaturunterricht einen Beitrag leisten sollte. Allerdings, so muss einschränkend gleich gesagt werden, dürfte es kaum möglich sein herauszufinden, welche Anteile an psychologischer Verstehenskompetenz tatsächlich auf den Literaturunterricht zurückgehen [...]. So ist es nur allzu verständlich, dass man sich bei den Bildungsstandards auf einen engeren, fachspezifischen Rahmen beschränkt. Nur muss man sich bewusst sein, dass man damit wesentliche Bildungsziele nicht erfasst. (Spinner 2008, S. 320)

Führt die Kompetenzorientierung also zu Vernachlässigung wesentlicher Ziele des Literaturunterrichts – derjenigen Ziele, die man mit dem Stichwort Persönlichkeitsentwicklung fassen könnte?

Auch der Stellenwert der Unterrichtsgegenstände scheint unter dem Vorzeichen der Kompetenzorientierung marginalisiert zu werden. So moniert Thomas Zabka mit Blick auf die KMK-Bildungsstandards, dass die Texte lediglich als „beliebige Kom-

petenzaufbau-Vehikel“ fungierten (Zabka 2006, S. 80). In der Tat bleiben die Standards Angaben darüber schuldig, bezogen auf welche Gegenstände sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erweisen sollen.

Derselbe blinde Fleck zeigt sich, wenn man einen Blick auf bestehende Modelle von Lese- bzw. literarischer Kompetenz wirft: Es ist unbestritten, dass die Textmerkmale wesentlichen Einfluss auf die zu erbringende Verstehensleistung haben. Die Textmerkmale aber – zumal die besonderen Merkmale literarischer Texte – werden in den bisher existierenden Kompetenzstufenmodellen von PISA, DESI etc. nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Spinner 2008, S. 314–316). Auch im oben angesprochenen Modell literarästhetischer Urteilskompetenz werden Textmerkmale nicht gesondert ausgewiesen. Dies ist nicht in erster Linie ein empirisches, sondern zunächst ein theoretisch ungelöstes Problem. Dazu nochmals Spinner:

Die Verstehensanforderungen literarischer Texte sind so vielfältig, dass aufgabenüberschreitende Kompetenzbeschreibungen entweder so allgemein und abstrakt bleiben, dass sie kaum aussagekräftig sind, oder so speziell werden, dass sie nicht zu allen Texten passen. (Spinner 2008, S. 317; vgl. zu diesem Problem auch Kammler 2010, S. 208f.)

Zeichnet sich kompetenzorientierter Literaturunterricht also weniger durch die Überbrückung alter Gegensätze als durch das Tragen von Scheuklappen aus – Scheuklappen, aufgrund derer er die Besonderheiten der Unterrichtsgegenstände tendenziell ignoriert und alle Lernprozesse hintanstellt, die nicht rein kognitiv und damit messbar sind?

Aus meiner Sicht sind Kompetenz-, Gegenstands- und Schülerorientierung im Literaturunterricht als ein Dreieck zu denken, dessen Eckpunkte nur im Wechselspiel zu erwünschten Lernergebnissen führen können. Nur im Wechselspiel der Eckpunkte ist ein Literaturunterricht möglich, der nicht von vornherein zentrale Bedingungsfaktoren des Lernens ausblendet.

Eine Kompetenzorientierung, die den einzelnen Gegenstand als austauschbar und beliebig betrachtet, degradiert die Texte zu Trainingsgeräten. Wozu aber braucht man die Kompetenzen,

die man an diesen Trainingsgeräten ausbildet, wenn man nicht gleichzeitig und durch den Einsatz dieser Kompetenzen zur Erkenntnis der Gegenstände und vielleicht auch seiner selbst kommt? Ohne entsprechenden kognitiven und/oder emotionalen Ertrag erübrigt sich schlichtweg der Einsatz der Kompetenzen. Diesen Gedanken formuliert auch Spinner, wenn er, wie zu Beginn bereits zitiert, darauf Wert legt, dass „den Schülerinnen und Schülern de[r] Erwerb literarischer Kompetenz als Gewinn erfahrbar“ wird (Spinner 2006, S. 7).

Eine reine Gegenstandsorientierung läuft Gefahr, die Texte zu formalisieren und dadurch auf eine bestimmte Weise auch zu trivialisieren. Ein Beispiel hierfür, das wir aus heutiger Sicht kritisch sehen, ist die Konzeption, die Hermann Helmers vor rund vierzig Jahren vorgelegt hat. Er setzt im Bemühen um eine Verwissenschaftlichung des Literaturunterrichts darauf, Texte als Repräsentanten literarischer Gattungen zu betrachten. Dies wird weder der Vielfalt literarischer Texte gerecht noch bleibt im Blick, dass Literaturrezeption ohne subjektive Inferenzen des Lesers schlicht nicht funktioniert.

Eine Literaturdidaktik schließlich, die nur nach den Interessenlagen und Wahrnehmungen der Lernenden fragt, ohne ihnen den Widerstand des polyvalenten Gegenstandes gegenüberzustellen, verleitet dazu, dass die lernenden Subjekte sich nur in sich selbst spiegeln. Texte sind in einem solchen Literaturunterricht nichts als Impulse für die Selbstvergewisserung.

Wie nun soll man sich die Interdependenz der Eckpunkte im angesprochenen Dreieck denken? Wer sich auf literarische Texte einlässt und sich um ihr Verständnis bemüht, der erwirbt dabei Kompetenz – also leserseitige Dispositionen wie Vorwissen, Strategien, Motivationen, die in der Kompetenz zusammenspielen. Und nur wer über entsprechende Kompetenz verfügt, kann überhaupt zu einem gegenstandsadäquaten Textverständnis gelangen. Nur wer dank entsprechender Kompetenz in literarischen Texten etwas findet, was er so bislang nicht kannte, und dieses Neue zu seinem eigenen Denken und Empfinden in Beziehung setzt, der lernt möglicherweise auch etwas über sich selbst (vgl. ausführlicher Winkler, im Druck). Diese zuletzt genannten Lerneffekte aber gehören unbestritten zum von Juliane

Köster so genannten „nicht normierbare[n] Rest“, zum „Bereich des Unverfügbaren“, der sich jeder Kontrolle entzieht (Köster 2006, S. 62).

Diese Vorstellung von der Interaktion von Gegenständen, Subjekten und deren Kompetenzen ist nicht neu. Sie findet sich so ähnlich schon bei Jürgen Kreft, der sich 1977 überaus fundiert mit „Grundprobleme[n] der Literaturdidaktik“ befasst hat.⁵ Kreft geht es dezidiert um einen Literaturunterricht, der die Schülerinnen und Schüler als individuelle Subjekte ernst nimmt (Kreft 1977, z. B. S. 382f.). Deren Ich-Entwicklung führt für Kreft allerdings über die Texte. Sie beginnt bei der Bereitschaft der Lernenden, „sich zu riskieren und auf den Text einzulassen“ (Kreft 1977, S. 380), um – ganz im Sinne eines hermeneutischen Zirkels – vom Text wieder zum eigenen Verständnis zurückzukehren usw. Sogenannte „Erschließungsmethoden“ aber, die wir heute zur Kompetenz zählen würden, „werden [...] eingeführt, indem sie praktiziert werden“, so Kreft lapidar (Kreft 1977, S. 390).

Alles schon da gewesen also in der Literaturdidaktik? Sicher nicht, trotz vieler guter alter Antworten auf aktuelle Fragen. Die Kompetenzorientierung anno 2011 eröffnet – neben all den programmatischen Debatten – durchaus neue Perspektiven für die Literaturdidaktik. Sie tut dies zumindest dann, wenn man Kompetenzorientierung nicht mit Output-Orientierung gleichsetzt, sie also nicht auf das fortwährende Messen und Evaluieren von Kompetenzen reduziert.

4 Perspektiven

Heute können und wollen wir uns in der Literaturdidaktik nicht mehr damit begnügen, Lernwege wie den eben skizzierten nur hoffnungsfroh zu modellieren. Wir schauen genauer hin, wie

5 Sich auf Kreft zu berufen, ist in der aktuellen Literaturdidaktik recht verbreitet (vgl. z. B. Wintersteiner 2007; Abraham/Kepser 2009; Frederking 2010). Kreft selbst gibt im Übrigen der Hoffnung Ausdruck, „dass sich das Fach seiner Geschichte vergewissere und dabei womöglich etwas lerne: etwa alte Fehler nicht zu wiederholen und Vergessenes zu erinnern, das es vielleicht verdient, wieder aufgenommen zu werden“ (Kreft 2009, S. 7).

Lernen im Literaturunterricht sich tatsächlich vollzieht – das ist die deskriptive, empirische Perspektive, ohne die für mich Literaturdidaktik nicht mehr denkbar ist.

Ernst zu nehmende Kompetenzorientierung ist nicht zu haben ohne Gegenstandsorientierung und ebenso wenig ohne den Blick auf die tatsächlichen Verstehensprozesse der Lernenden. Dies betont auch Clemens Kammler, wenn er feststellt:

Jede Beurteilung literarischer Kompetenzen steht und fällt mit der didaktischen Durchdringung des Gegenstandes, der Analyse der besonderen Anforderungen, die er an eine konkrete Lerngruppe stellt. (Kammler 2010, S. 208)

Welche Forschungsfragen ergeben sich daraus? Geht man etwa von Kammlers These aus, kommt man zu einer zentralen Frage, die meines Erachtens ganz oben auf der literaturdidaktischen Agenda steht: Welche literarischen Texte sind für welche Leser schwierig, und aufgrund welcher Merkmale sind sie das?

Wenn man auf diese Frage eine systematische Antwort finden möchte, muss man einerseits breit und andererseits sehr textnah und zugleich auch sehr lesernah forschen. Hier gilt es also, literaturdidaktische und literaturwissenschaftliche Expertise zu integrieren und mit einfallsreicher Empirie zu verbinden. Antworten, die ein solches Projekt liefern könnte, wären für den Literaturunterricht im weiten Sinn – d. h. auch für die literaturwissenschaftliche Lehre an der Universität relevant.

Wie sehr literaturdidaktische Fragen wie die eben aufgeworfene auch die Hochschuldidaktik betreffen, ist mir in einem Mastermodul im vergangenen Wintersemester vor Augen geführt worden. Die Studierenden sollten Aufgaben für Schülerinnen und Schüler analysieren, die sich auf einen Ausschnitt aus einem Jugendbuch bezogen, und zwar aus Jerry Spinellis Roman „East End, West End und dazwischen Maniac Magee“. Zur Aufgabenanalyse kam es kaum, da die Studierenden Verstehensschwierigkeiten beim Lesen des Jugendbuchanfanges hatten. Die Hauptfigur Maniac Magee wird hier von einem deutlich hervortretenden Erzähler eingeführt. Der Erzähler geht auf die Legendenbildung um Maniac ein und vermischt diese mit tatsächlichen Ereignissen aus dessen Leben: „Was ist Wahrheit,

was Mythos? Schwer zu sagen“, so der Kommentar des Erzählers. Und nicht genug damit: „achtet sehr gut darauf, dass ihr Tatsachen und Wahrheit nicht durcheinander bringt“, ermahnt er uns Leser am Ende des Prologs. Auf diese Weise wird bereits ganz zu Beginn eine Fiktion in der Fiktion anlegt, auf eine Bedeutungsebene über dem dargestellten Handlungsverlauf angespielt und planvoll Verwirrung erzeugt.

Durch den zähen Seminarverlauf stutzig geworden, habe ich die Studierenden gebeten, mir ihre Einschätzung des Textes mitzuteilen. Dazu schreibt eine der Seminarteilnehmerinnen:

Ich persönlich würde das Buch aus zwei Gründen nicht weiterlesen wollen, da für mich zum einen das Thema nicht ersichtlich wird. So habe ich keinerlei Vorstellungen, was mich im Weiteren erwartet. Außerdem präferiere ich Geschichten, die einen nahen Bezug zur Wirklichkeit besitzen, und da die Einleitung dieser Geschichte einen fiktiven Charakter aufweist, würde ich die Geschichte nicht weiterlesen.

Dieses Zitat führe ich nicht an, um ein kulturpessimistisches Lamento anzustimmen. Es zeigt mir vielmehr, dass Lehre an den Lernenden vorbeizieht, wenn sie sich deren Verstehensschwierigkeiten mit Blick auf ganz bestimmte Gegenstandsmerkmale nicht bewusst macht – und damit wären wir wieder bei der Forschungsfrage von eben.

Was die Freizeitlektüre angeht, ist es völlig legitim, das Lesen abzubrechen oder gar nicht erst aufzunehmen. Bezogen auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in institutionellen Lernzusammenhängen jedoch kann es uns nicht zufriedenstellen, wenn Lernende durch die systematische Doppelbödigkeit eines literarischen Textes davon abgehalten werden, sich auf den Text überhaupt einzulassen; Jürgen Kreft würde sagen: wenn sie nicht über das Stadium der *bornierten Subjektivität* hinwegkommen. Kompetenter Umgang mit dem Text muss hier heißen, nochmals zu lesen und dem nachzuspüren, was die Irritation auslöst. Dazu gehört auch, etwas über den prinzipiellen Fiktionalitätscharakter literarischer Texte zu wissen.

Diese Wunschliste führe ich jetzt nicht weiter fort. Denn hier setzt eine neue, noch keineswegs ausreichend geklärte und so

bislang kaum gestellte Forschungsfrage an: Was ist eigentlich und – deskriptiv gefragt – worin äußert sich literarische Rezeptionskompetenz? Das lässt sich nicht so eben nebenbei beantworten. Wenn die Literaturdidaktik darauf allerdings zukünftig noch viel genauere und zugleich viel weiter reichende Antworten geben könnte als bisher, dann könnte sie in einem nächsten Schritt – theoretisch wie empirisch – untersuchen, wie sich diese Kompetenz lehren und lernen lässt.

Ziel und Perspektive der Literaturdidaktik jedenfalls ist eine Theorie *für* den Literaturunterricht; eine Theorie, die die Belange der Schülerinnen und Schüler und ihrer Lehrkräfte ernst nimmt (vgl. Reusser 2008, S. 233).

Maniac Magee übrigens, ein Heimatloser, kommt aus dem Nichts. Er ist hin- und hergerissen zwischen dem East End und dem West End der Stadt, in der er lebt. Zwischen beiden Welten scheinen unüberwindbare Gegensätze zu bestehen. Maniac gehört auf keine der beiden Seiten. Doch nachdem er lange auf der Flucht war – das Davonrennen wird zum Symbol seiner Suche – findet er zu sich und ein Zuhause. Die alten Gegensätze zwischen dem East End und dem West End werden hinfällig. Dass Magee der Brückenschlag gelingt, liegt auch ein wenig daran, dass er ein „Maniac“ ist.

Ob es sich um einen Zufall handelt, dass mein Vortrag über die Disziplin zwischen den Stühlen ausgerechnet mit einem Blick auf Maniac Magee und seine Herausforderungen an uns Leser endet – das lasse ich als Literaturdidaktikerin im Unbestimmten.

Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch, H. 203, 6–14.
- Abraham, Ulf/Kepser, Mathis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch, H. 25, S. 11–31.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Roick, Thorsten/Steinhauer, Lydia/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2009): Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim u. München: Juventa, S. 165–180.
- Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11/1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 324–380.
- Groeben, Norbert (2005): Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 7–33.
- Groeben, Norbert (2006): Wissenschaftstheorie: Grundlagen für eine Verbindung von empirischen und hermeneutischen Traditionen. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim u. München: Juventa, S. 287–306.
- Helmers, Hermann (1971): Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. 6. erneut bearbeitete u. erweiterte Auflage. Stuttgart: Klett.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2009): Empirische Mes-

- sungen im Bereich anspruchsvolleren Lesens: Lernprozesse für die Literaturdidaktik im Kontakt mit der Psychometrik. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth/Thielking, Sigrid/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag (ide-extra 14), S. 155–171.
- Kammler, Clemens (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 197–213.
- Kepser, Matthias (im Druck): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik im SDD (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br.: Fillibach [2012].
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev / Kenk, Martina (2010): Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, Beiheft 56, S. 9–11.
- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästners „Fauler Zauber“ (4. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 50–64.
- Kreft, Jürgen (1977): Grundlagen der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Kreft, Jürgen (2009): Einleitung. In: Ders.: Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang, S. 7–15 (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, Bd. 64).
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9/2008, S. 219–237.
- Roick, Thorsten/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver/Frederking, Volker/Meier, Christel/Steinhauer, Lydia (2010): Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Beiheft 56, S. 165–174.

- Rosebrock, Cornelia (2001): Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 2–5.
- SDD (2004a): „Deutschunterricht – empirisch. Fortschritte im Lehren und Lernen?“ Zum Thema des 15. Symposiums Deutschdidaktik. In: Tagungsprogramm des 15. Symposiums Deutschdidaktik, Universität Lüneburg, 26. bis 29. September 2004. Bielefeld: Aisthesis, S. 7–9.
- SDD (2004b): Rückblick auf das Lüneburger Symposium. In: Mitgliederbrief des Symposiums Deutschdidaktik Nr. 9, 2004, S. 1.
- Spinelli, Jerry (2008): East End, West End und dazwischen Maniac Magee. Aus dem Amerikanischen von Andreas Steinhöfel. 5. Auflage. München: dtv.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006), H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Bildungsstandards und Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 9/2008, S. 313–323.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16. Jg., H. 2, S. 77–86.
- Wieser, Dorothee (2010): Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11/2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 329–360.
- Winkler, Iris (2010): Ein Forschungsprojekt zu professionsbezogenen Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Welches deutschdidaktische Erkenntnispotential bieten quantitative empirische Untersuchungsmethoden? In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11/2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 361–382.
- Winkler, Iris (im Druck): „Danke, ... ich habe im Äsop gelesen“. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Arbeitskreis Literaturdidaktik

- im SDD (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br.: Fillibach [2012].
- Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. Ein historischer Versuch. In: Didaktik Deutsch, H. 22, S. 51–70.
- Zabka, Thomas (2002): Theorie des Deutschunterrichts zwischen pädagogischen und philologischen Zielsetzungen. Rezension zu Cornelia Rosebrock / Martin Fix (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen (Diskussionsforum Deutsch 6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001. In: IASL online. http://www.iaslonline.lmu.de/index.php?vorgang_id=2508 (eingesehen am 10.03.2011)
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze, S. 80–101.
- Zabka, Thomas (2011): Wir bilden auch „Humankapital“. Gegen einige bildungskritische Vereinfachungen. In: Didaktik Deutsch, H. 31, S. 22–29.
- Zierer, Klaus (2011): Wider den Projektezwang. In: Erziehungswissenschaft, H. 42, S. 9–18.

DIE AUTORIN

Nach Schulbesuch und Abitur in Amberg, Studium der Fächer Germanistik und Geschichte an der Universität Bamberg, Erstem und Zweitem Staatsexamen arbeitete Iris Winkler zunächst als Studienrätin z. A. am Schiller-Gymnasium Hof.

Von 1997 bis 2009 war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch der Universität Jena, 2008 zudem Gastdozentin an der FU Berlin im Fachgebiet Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch.

Nach der Promotion (2002) mit einer Arbeit über „Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis“ folgte 2010 die Habilitation mit der Habilitationsschrift „Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften“.

Iris Winklers Lehrbefähigung liegt im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, ihre Lehr-, Forschungs- und Publikationsschwerpunkte sind: Literatur- und Mediendidaktik, empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Lern- und Leistungsaufgaben für den Deutschunterricht, professionelle Kompetenz von Deutschlehrkräften.

Seit Sommersemester 2010 ist Iris Winkler Professorin für Didaktik der deutschen Literatur unter Einschluss der Mediendidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.