

Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung

1. Vorüberlegungen

Die Vermittlung von Lesekompetenz findet im Deutschunterricht nach wie vor ihre idealtypische Ausformung in der Lektüre und Verarbeitung von literarischen Texten, in spezifisch deutscher Bildungstradition gelten sie als bevorzugter Unterrichtsgegenstand. Lesedidaktische Konzepte wurden daher überwiegend von der Literaturdidaktik entwickelt. Indirekt sind diese Konzepte durch die großen internationalen Untersuchungen zur Leseleistung (vgl. IGLU, PISA) auf den Prüfstand geraten. Denn diese haben nicht nur Defizite auf Schülerseite aufgewiesen, sondern auch einen Mangel an empirischer Forschung auf Seiten der Literaturdidaktik aufgedeckt. Empirische Forschung ist aber notwendig, da sich im internationalen Vergleich Unterschiede im Verständnis der Ziele des Lese- und Literaturunterrichts zeigen. In den Reaktionen der Literaturdidaktik auf die externe Evaluation des deutschen Schulsystems hinsichtlich der Leseleistung wird nämlich ein Literatur- und Lesekonzept verteidigt, das nicht nur kognitive Verstehensleistungen umfasst, sondern eine breitere Palette an Funktionen des Lesens berücksichtigt (vgl. bes. Hurrelmann, 2002; Spinner, 2003). Zwar wurde dieser weite Begriff der Lesekompetenz, der beispielsweise auch motivational-emotionale und soziokommunikative Teilkompetenzen umfasst und insgesamt auf Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist, auch in der Leseforschung entwickelt und für eine empirische Forschung expliziert (vgl. dazu Groeben/Hurrelmann, 2004, S. 11-141). Sein Bezug zu lese- und literaturdidaktischen Vermittlungskonzepten wurde jedoch bisher nicht ausgearbeitet. Insofern besteht in Deutschland derzeit zwar ein Konsens zwischen Leseforschung und Literaturdidaktik über die Zielorientierungen des Lesens (vgl. im Überblick Spinner, 2001), eine Explikation der gängigen Konzepte schulischen Leseunterrichts im Hinblick auf diese Ziele steht aber noch aus.

Angesichts der wachsenden Empirisierungstendenzen innerhalb der Wissenschaften und eines steigenden gesellschaftspolitischen Legitimationsdrucks stellt sich der Literaturdidaktik die Aufgabe, die Wirksamkeit der von ihr entwickelten Vermittlungsformen selbst zu überprüfen, wenn sie nicht länger nach externen Kriterien evaluiert werden will. Der folgende Beitrag hat

daher das Ziel, literaturdidaktische Vermittlungskonzepte zu sichten und sie im Hinblick auf eine empirische Unterrichtsforschung systematisch zu rekonstruieren, um sie – in heuristischer Absicht auf entsprechend hohem Abstraktionsniveau – auf drei grundlegende Paradigmen zu reduzieren (s. u. 3.3).

1.1 Zur Aufgabenbestimmung und Struktur literaturdidaktischer Vermittlungskonzepte

Traditionell hat es die Literaturdidaktik als ihre primäre Aufgabe angesehen, Konzeptionen dafür zu entwickeln, wie Texte „in den Fragehorizont des Kindes“ (vgl. Kreft, 1982, S. 362) gebracht werden können. Diese Unterrichtskonzepte umfassen – mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – neben Grundsätzen zur Wahl der Gegenstände in spezifischen Altersstufen auch die Spezifizierung von Zielvorstellungen und adäquaten Vermittlungsmethoden. Ein historischer Rückblick (Paefgen, 1999) zeigt, dass das Bild eines gelungenen Literaturunterrichts dem historischen Wandel unterliegt: Kreft dekonstruiert beispielsweise Helmers und Fingerhut (Kreft, 1982, S. 362 ff.), um sein eigenes Bild von gutem Unterricht zu entwickeln (ebd., S. 378 ff.), welches wiederum die Theoretiker des handlungs- und produktionsorientierten Paradigmas in Frage stellen, um neue Vermittlungsformen vorzuschlagen (s.u. 2). So dominieren in den Jahrzehnten nach 1945 jeweils andere Ziel-Mittel-Konzepte die didaktische Entwicklung und – mit zeitlichen Verzögerungen – auch die Unterrichtspraxis, denn sie fließen ein in Richtlinien, Curricula, Fachzeitschriften und Schulbücher.

Prinzipiell besteht aber Einigkeit darin, dass die Literaturdidaktik die Vermittlung von Texten an Schüler(innen) zu modellieren hat unter Berücksichtigung von Konzepten der Literaturwissenschaften einerseits, der pädagogisch-psychologischen Einsichten der Fachdidaktik andererseits. Wie die neuere Leseforschung, die Textrezeption als Interaktion zwischen Leser(in) und Text betrachtet (vgl. Groeben, 1982; Christmann/Groeben, 1999), berücksichtigt die Literaturdidaktik nicht nur textseitige Verstehensanforderungen, sondern auch Rezeptionsmotive sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, um altersspezifische Entwicklungs- und Sozialisationsanforderungen zu bestimmen. Diese sollen handlungsleitend sein für die Lehrperson, die spezifische Formen der Text-Leser-Interaktion initiiert und unterstützend begleitet. Die unterschiedlichen Positionen und Konzepte der Literaturdidaktik zu den Vermittlungsformen des Unterrichts beziehen sich sowohl auf die Textauswahl als auch auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse. Diese Konzepte implizieren

konkrete Zielsetzungen des Unterrichts und werden häufig durch spezifische Unterrichtsmethoden konkretisiert.

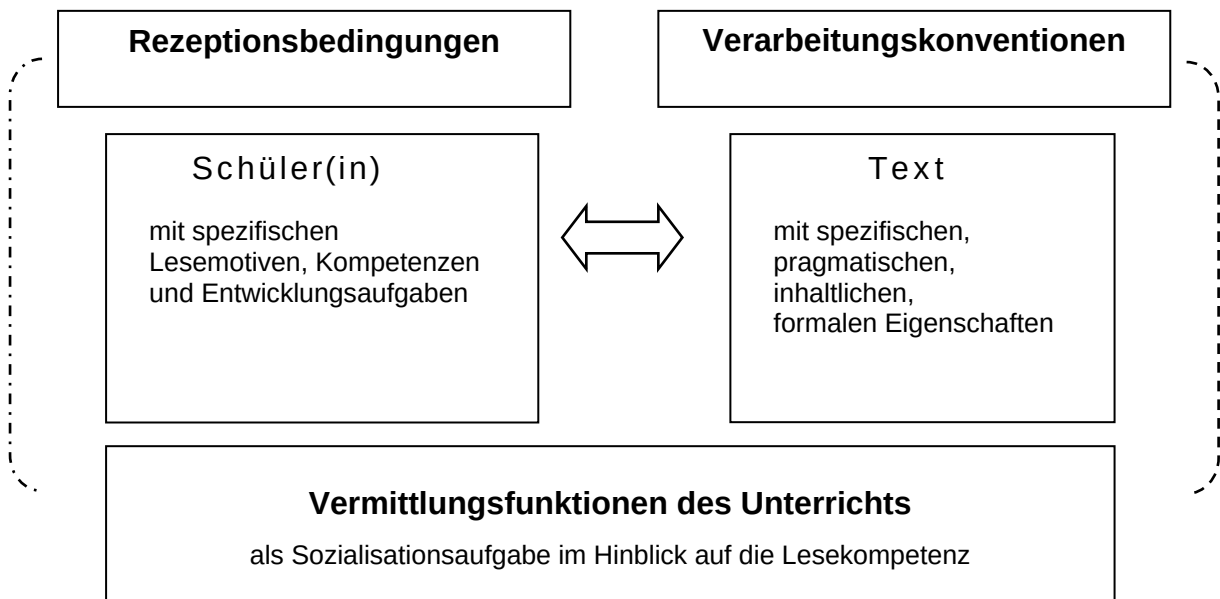


Abb. 1: Modell von Textvermittlung als Interaktion

1.2 Literaturdidaktische Positionen als Merkmalsbündel

Da die Vermittlung von Lesekompetenz im Deutschunterricht ihre idealtypische Ausformung in der Lektüre und Verarbeitung von literarischen Texten findet, umfassen die Zielsetzungen des Deutschunterrichts mehr als das Leseverstehen. Vielmehr lässt sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein weitgehender Konsens über ein breites Spektrum an Zielorientierungen feststellen:

1. Förderung der Freude am Lesen
2. Texterschließungskompetenz
3. Literarische Bildung einschließlich literaturhistorischem Wissen
4. Förderung von Imagination und Kreativität
5. Selbsterfahrung und Fremdverstehen
6. Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen (Spinner, 2001).

Diese Ziele sind alles andere als einsinnig, sie schreiben vielmehr die für die literaturdidaktische Theorietradition spezifische Dichotomie von eher emotionalen bzw. eher kognitiven Lesekompetenzen (vgl. Paefgen, 1999, S. 47) fort und beziehen sich sowohl auf Texteigenschaften als auch auf die Entwicklung der lesenden Subjekte. Insofern stellt der Umgang mit

literarischen Texten den prototypischen Kern von didaktischen Überlegungen und curricula-
ren Vorgaben dar.

Zweifellos wirken auch im Schulalltag um die Jahrtausendwende spezifisch deutsche Bil-
dungstraditionen weiter, wie sich auch in der Distinktion des Literaturunterrichts an Gymna-
sien von dem an anderen Schularten zeigt (vgl. Spinner, 2001, S. 170). Am Gymnasium wird
literarisches Lesen tendenziell stärker zur Förderung literarischer Bildung genutzt, während es
an anderen Schulformen eher dem Leseverstehen zugeordnet ist. Umgekehrt haben die Me-
thoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in den neunziger Jah-
ren auch Eingang in die Gymnasien gefunden (vgl. etwa Biermann/Schurf, 1990) und eine
deutliche Schülerorientierung in die Wege geleitet. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sie in
allen Schulformen einen selbstverständlichen Bestandteil des Repertoires an Textverarbei-
tungsstrategien darstellen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003, S. 19; 2004a, S. 61 ff.; 2004b,
S. 38 ff.). Spezifisch deutsche Traditionen zeigen sich auch darin, dass literaturhistorisches
Wissen eher implizit und exemplarisch vermittelt wird als instruktiv wie in romanischen Län-
dern (vgl. Spinner, 2001, S. 170). De facto ist der Lese- und Literaturunterricht inzwischen
generell durch ein Konglomerat an Unterrichtsverfahren gekennzeichnet – schon weil jeder
Referendar in der zweiten Phase der Lehrerausbildung eingeschärft bekommt, wie wichtig ein
Wechsel der Sozialformen im Hinblick auf die Lerngruppe sei, eine Handlungsmaxime, deren
Berechtigung die Unterrichtsforschung bestätigt hat (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, S. 182 f.).
In der Unterrichtspraxis werden die von der Didaktik entwickelten Vermittlungsformen häu-
fig eher intuitiv im Hinblick auf die Gruppendynamik einer Klasse eingesetzt. Die Passung
von Methode und Lernern ist aber nur ein Vermittlungsaspekt, der aus der Perspektive der
literaturdidaktischen Unterrichtsforschung durch die Passung von Unterrichtsmethode und
Lerngegenstand zu ergänzen ist.

Im Bezug von Unterrichtsverfahren auf fachspezifische Gegenstände ebenso wie auf den „Ho-
rizont“ der lernenden Adressaten besteht die eigentliche Aufgabe literaturdidaktischer Kon-
zeptualisierungen. Nur mit Hilfe dieser Bündelung lassen sich unterschiedliche Positionen
präzise beschreiben, um ihrerseits Grundlage einer fachspezifischen Evaluation (s.u. II.9,
Beitrag Ennemoser) von Unterrichtseffekten zu sein. Gerade zur Legitimation und Durchset-
zung von umfassenden Konzepten der Lesekompetenz, die über das basale Textverstehen
hinausgehen (vgl. Hurrelmann, 2002; Spinner, 2002, 2003), wird aber auch eine empirische
Grundlagenforschung notwendig sein, die Methoden des Literaturunterrichts im Hinblick auf

die mit ihnen verbundenen Zielvorstellungen und deren Realisierungsmöglichkeiten untersucht.

1.3 Ko-Konstruktionen: Zu den Vermittlungsweisen des Literaturunterrichts

Im Literaturunterricht geht es konkret um Handlungen und Interaktionen, die zum Leseverstehen literarischer Texte anleiten. Die im Schülerhandeln angezielte Text-Leser-Interaktion wird überlagert durch Lehrer-Schüler- bzw. Schüler-Schüler-Interaktionen. Insofern sind die spezifischen Methoden oder Vermittlungsformen des Literaturunterrichts einerseits fachlich ausgerichtet, andererseits didaktisch. LehrerInnen nutzen Unterrichtsmethoden, die eine Affinität zu fachspezifischen Methoden (und Theorien) aufweisen, um Leseprozesse zu initiieren und angezielte Ergebnisse zu erreichen. Beispielsweise bevorzugen hermeneutische Traditionen der Textbearbeitung das Unterrichtsgespräch in der Gesamtgruppe, dagegen arbeitet die Textanalyse eher mit gezielten, in Einzel- oder Kleingruppenarbeit zu vollziehenden Aufgabenstellungen. Von den allgemeinen Sozial- bzw. Interaktionsformen des Unterrichts (s.u. I. 10, Beitrag Nickel-Bacon/Odag) zu unterscheiden sind daher die fachspezifischen Methoden i.S. von Vermittlungsweisen und Handlungsaufforderungen. Die derzeit gängigen Vermittlungsformen des Literaturunterrichts lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- Unterrichtsgespräche
 - offen
 - fragend-entwickelnd
 - stark gelenkt
- Schriftliche Aufgaben zu
 - Analyse
 - Interpretation
 - Ergänzen oder Umschreiben der Textvorlage
- Gestaltungsaufgaben zum
 - darstellenden Spiel
 - Illustrieren der Textvorlage
 - mimisch-gestischen Ausdruck

Die Integration von fachwissenschaftlichen und pädagogischen Aspekten zu einer konkreten Vermittlungsform (oder Methode) des Literaturunterrichts ist auf eine relativ komplexe Ver-

flechtung von Normen und Orientierungen zurückzuführen, die von unterschiedlichen Instanzen des Bildungssystems beeinflusst werden: Im universitären Bereich ist dies neben dem Subsystem der Literaturwissenschaft auch das der Erziehungswissenschaft. Die Literaturdidaktik entwickelt Konzepte zur Integration von literaturwissenschaftlicher Theorie, Bildungstheorie und Unterrichtspraxis. Wirksam werden diese allerdings nur indirekt, da in Deutschland Studienseminare eine wichtige normierende Funktion übernehmen¹. Normierenden Einfluss haben außerdem Richtlinien und Curricula, neuerdings sind spezifische Akzentuierungen im Profil der einzelnen Schule möglich. Nicht zuletzt müssen die Einflüsse der Schulbuchverlage bedacht werden, denn Schulbücher und dazugehörige Lehrerhandreichungen prägen die Gestaltung des Unterrichts ebenso wie entsprechende Vorschläge in Fachzeitschriften (vgl. bes. Praxis Deutsch).

Es lässt sich daher festhalten, dass die Wahl einer bestimmten Unterrichtsmethode potenziell folgende Orientierungen zu integrieren hat:

- Universität
 - Literaturwissenschaftliche Theorien und Methoden
 - Literaturdidaktische Theorien und Methoden
 - Erziehungswissenschaftliche Theorien und Methoden
- Schule
 - Normative Akzentuierungen der Lehrerbildung
 - Methodische Vorgaben in Richtlinien und Curricula
 - Schwerpunkte im Schulprofil
- Verlage
 - Fachzeitschriften
 - Schulbücher
 - Lehrerhandreichungen

Anders gewendet: Die Entscheidung einer Lehrerin A, eine bestimmte Klasse B zum Leseverstehen von Text C z.B. durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch anzuleiten, kann ebenso wenig als individueller Akt modelliert werden wie als bloße Lehrer(in)-Schüler(innen)-Text-Interaktion. Vielmehr bedarf es eines komplexeren Konzepts, das das Zusammenwirken unterschiedlicher Institutionen des Bildungs- wie des Literatursystems abzubilden erlaubt. So lässt

¹ In der zweiten Phase der Lehrerbildung werden LehramtsanwärterInnen und StudienreferendarInnen für die Unterrichtspraxis nach wechselnden didaktischen und methodischen Vorgaben ausgebildet und selektiert.

sich beispielsweise mit der Theorie der Ko-Konstruktion (Groeben, 2004) die individuelle Wahl einer Methode auf Mikroebene in Zusammenhang bringen mit institutionellen Vorentscheidungen auf der universitären wie der schulischen Mesobene, die ihrerseits nicht unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen sind (Makroebene). Hier lassen sich dann ebenso individuelle Freiräume wie Normvorgaben übergeordneter Instanzen der wissenschaftlichen und beruflichen Sozialisation rekonstruieren wie auch aktuelle Einflüsse der Schulaufsicht.

Makroebene

Gesellschaftssystem Informations- und Mediengesellschaft

Mesoebene

Bildungssystem Deutungsmuster, Normen und Methoden in Erziehungswissenschaft - Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik Lehrerbildung – Schulaufsicht – Schule Schulbuchverlage

Mikroebene

Methoden des Literaturunterrichts als angeleitete Interaktion zwischen Text und Schüler(in) in Kooperation mit Lehrperson und Gleichaltrigen

Abb. 2: Methoden des Literaturunterrichts als Ko-Konstruktionen

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen ist deshalb unverzichtbar, weil nur so die hybride und teilweise wenig systematische Struktur der Methoden des Literaturunterrichts verständlich wird. Methoden im Sinne von Vermittlungsweisen, die ebenso fachlich wie didaktisch bestimmt sind, können nicht unabhängig von literaturdidaktischen Positionen gesehen werden. Diese haben teilweise eklektizistischen Charakter, da die Orientierung am Leitfach Literaturwissenschaft dominiert, während es eine funktionierende Zusammenarbeit von

Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken derzeit kaum gibt. Aus heuristischen Gründen sollen daher im Folgenden wichtige Positionen der Literaturdidaktik im Hinblick auf ihre Zielorientierungen und methodischen Präferenzen rekonstruiert werden.

2. Vom einführenden Verstehen zur poststrukturalistischen Lektüre: Eine kurze Skizzierung der diachronen Perspektive

Betrachtet man die Entwicklung der deutschen Literaturdidaktik nach dem zweiten Weltkrieg, so lässt sich feststellen, dass es seit den gesamtgesellschaftlichen Reformbestrebungen der siebziger Jahren eine enge Anlehnung des Deutschunterrichts an literaturwissenschaftliche Theoriebildungen gibt, die sich in vergleichsweise rascher Abfolge vollzogen. Während in der Umbruchsphase nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst noch hermeneutische Traditionen des Textverstehens durch Einfühlung aufgegriffen wurden (Paefgen, 1999, S. 16), setzt in den sechziger Jahren eine Intellektualisierung des Literaturunterrichts ein. Diese bezieht sich zunächst auf ästhetische Aspekte (ebd. S. 20), um in den siebziger Jahren Versuche zur stärkeren wissenschaftlich-analytischen Fundierung der Textarbeit nachzuvollziehen. Diese auf kognitive Verarbeitung abzielenden Tendenzen des Deutschunterrichts werden von der Rezeptionsästhetik und ihrem Interesse an subjektiven Leseprozessen konterkariert, kommen aber gegen Ende des Jahrhunderts erneut zum Tragen durch die Rezeption des poststrukturalistischen Paradigmas.

So lässt sich hinsichtlich der Orientierung an literaturwissenschaftlichen Theoremen eine vergleichsweise überschaubare Abfolge literaturdidaktischer Positionen rekonstruieren:

- Hermeneutisches Textverstehen
- Strukturalistische Textanalyse
- (Ideologie-)Kritisches Lesen
- Rezeptionsästhetik
- Poststrukturalistische Lektüre
- Medienintegrative Kulturwissenschaft

Diese Phasen der literaturdidaktischen Entwicklung können teilweise auch bevorzugten Unterrichtsgegenständen sowie bestimmten Unterrichtsmethoden zugeordnet werden. Nicht im-

mer aber werden neue Positionen auch in methodischen Vorgaben präzisiert (z.B. poststrukturalistische Lektüre).

Nach 1945 ist zunächst eine erste Phase abzugrenzen, in der der Literaturunterricht vor allem von der hermeneutischen Position der Werkimmanenz geprägt ist. In der Folge der phänomenologischen Hermeneutik Wilhelm Diltheys stellt die werkimmanente Literaturbetrachtung der Staiger-Schule den Versuch dar, den literarischen Text als harmonische Einheit von Gehalt und Gestalt zu lesen, dies wird vorzugsweise an ideologisch unverdächtigen Texten des klassisch-romantischen Kanons mit einer traditionellen Erzählstruktur vollzogen, Texte der ästhetischen Moderne werden nicht im Unterricht rezipiert (Vgl. Der Deutschunterricht, Jg. 1948-51. Bevorzugte Methode ist das auf ein „dichterisches Einzelwerk“ (Hurrelmann, 2004) bezogene fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das von späteren Didaktikern vor allem wegen der indirekt wertenden und korrigierenden Stellungnahmen der Lehrperson kritisiert wurde (vgl. Wieler, 1989, S. 47). Trotz der scheinbar auf Verständigung abzielenden Kommunikationssituation, handelt es sich eher um Instruktionslernen, um eine „Lehrsituation“ (Fritzsche, 1994, S. 184) zur Vermittlung der „richtigen“ Interpretation. Das Abzielen auf Einsinnigkeit der Bedeutungskonstruktion ist der zweite wiederkehrende Einwand gegen dieses Verfahren (z.B. Förster, 2002, S. 231 f.).

Eine Ausweitung des Kanons hin zur klassischen Moderne vollzieht in den 60er Jahren die vor allem auf ästhetische Bildung abzielende Lesebucharbeit beispielsweise im *Lesebuch 65* von Klaus Gerth. Philologische Genauigkeit durch präzise Beobachtung sprachlich-formaler Texteigenschaften ist im Umkreis der Kayser-Schule wichtiger als bloße Einfühlung (vgl. Kayser, 1973). Damit bereitet sich der Übergang zu einer wissenschaftlich fundierten Textanalyse vor, wie er die Didaktik der siebziger Jahre dominiert. Die Rezeption von Strukturalismus und Ideologiekritik führt in der Literaturwissenschaft zu einer Distanzierung von der Ästhetik des „sprachlichen Kunstwerks“ und einer Erweiterung des Gegenstandsbereichs jenseits des bisherigen Kanons (vgl. etwa Ihwe, 1972; Bürger, 1975). In der Didaktik wird ein vornehmlich textanalytisch fundierter Literaturunterricht in zwei Varianten entwickelt. Die Brüchigkeit und Fragmentarität moderner Literatur ist mit dieser Methode nicht erfassbar.

Die strukturalistisch ausgerichteten Ansätze zielen ab auf eine systematische sprachliche Deskription von Literatur, die möglichst frei von subjektiven Voreinstellungen und Wertungen sein will (vgl. Kügler, 1972). Methodisch steht die analytische Distanz im Vordergrund, sub-

jektives Engagement findet ebenso wenig Berücksichtigung wie eine Reflexion historischer Kontexte. Ästhetische Aspekte finden nur insofern Beachtung, als sie objektiv beschreibbar sind, z.B. durch Parallelismen in Syntax oder Semantik (vgl. Jakobson, 1989).

Das von Heinz Ide und dem Bremer Kollektiv entwickelte „Kritische Lesen“ (vgl. Bremer Kollektiv, 1974) stellt die didaktische Variante der Literatursoziologie marxistischer Provenienz dar. Literatur wird im Rahmen der Gesellschaftsgeschichte betrachtet, teilweise auf die bloße Widerspiegelung sozialer Verhältnisse reduziert. Gefragt wird nach der Verschleierung und ideologischen Verklärung von Herrschaftsverhältnissen. Politische Fragestellungen vor dem Hintergrund einer soziohistorischen Analyse machen einen stark instruktionsorientierten Unterricht nötig, der in erster Linie auf kritische Distanz abzielt.

Dagegen sind die 80er Jahre geprägt durch die Anstöße aus der Rezeptionsästhetik, wie sie die Konstanzer Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser und Hans Robert Jauß entwickelt haben. Vor diesem Hintergrund entdeckt die Literaturdidaktik die Bedeutung des lesenden Individuums im Leseprozess für jegliche Bedeutungskonstitution. Breit artikuliert wird daher eine rezeptionstheoretisch fundierte Kritik an einem durch analytische Distanz geprägten Literaturunterricht. Stattdessen soll das lesende Individuum insofern mehr Berücksichtigung finden, als die literarische Rezeption als Handlung verstanden wird (vgl. Müller-Michaels, 1978). Aus dieser Berücksichtigung der SchülerInnen als aktiv am Prozess der Bedeutungskonstitution Beteiligte werden handlungs- und produktionsorientierte Ansätze entwickelt. Intendiert ist damit, einen emotionalen Zugang zu Texten zu fördern und subjektiven Verarbeitungsformen Raum zu geben (vgl. Haas, 1984, 1997). Bremerich-Voss (1987) stellt gängige Verfahren der Handlungsorientierung zusammen:

1. Texte erweitern und umschreiben

- Umschreiben in eine andere Textsorte
(z. B. Gedicht in einen erzählenden Text)
- einen Text weiter schreiben bzw. (nach einem offenen Schluss) zu Ende schreiben
- (Handlungs-) Lücken füllen
- Erzählperspektive verändern
- sich selbst in einen Text hineinschreiben

2. Über unveränderte Texte schreiben:

- ein Lesetagebuch führen
- sich in Briefen oder Mails über einen Text äußern

3. Texte über andere Medien erschließen

- Texte illustrieren
- Erzähltexte in ein Hörspiel umschreiben und inszenieren
- Literaturverfilmungen oder Hörbücher rezipieren

Es geht insgesamt eher um künstlerisch-kreative Bearbeitungen von Texten als um eine meta-sprachlich geleitete Textanalyse oder -interpretation. Damit will man gerade Schüler(innen), die sich sprachlich weniger gut artikulieren können, die Möglichkeit des Zugangs zu Literatur bieten.

In den 90er Jahren zeigt sich auch im schulischen Literaturunterricht der Einfluss der post-strukturalistischen Philosophie, die die Germanistik der 80er Jahre prägte und dominierte. Poststrukturalistische Verfahren stellen hermeneutische Konzepte in Frage, in denen Autor(intention) und Werk als Orientierungsgrößen der Literaturverarbeitung betrachtet werden. Diskursanalyse (nach Foucault, 2003) und Dekonstruktion (nach Derrida, 1988) unterlaufen die traditionellen Kategorien von Subjekt und Sinn als homogene Einheiten. Daher suchen sie in Texten nicht einen „monozentrischen“ Sinngehalt, sondern unterschiedliche Bedeutungen, vor allem auch Brüche und Widersprüche, die den einmal gefundenen Sinn wieder in Frage stellen. Das unaufhörliche „Spiel der Signifikanten“ steht im Mittelpunkt des Interesses, nicht die einsinnige Interpretation. In der poststrukturalistischen Literaturdidaktik tritt erneut die konkrete Arbeit am sprachlichen Material in den Vordergrund, das sog. textnahe Lesen wird favorisiert (Belgrad/Fingerhut, 1998). Beispielhaft für die poststrukturalistische Literaturdidaktik ist Karl-Heinz Fingerhut zu nennen, der die Methode der zweiten Lektüre entwickelt hat, mit der nach einer ersten Bedeutungskonstruktion gerade solche Textaspekte Beachtung finden, die dieser zuwiderlaufen (vgl. Förster, 2002, S. 241). Bevorzugte Unterrichtsgegenstände sind Werke der klassischen Moderne, die hermetisch und ambivalent sind, wie etwa die Romane und Erzählungen Franz Kafkas.

Um die Jahrtausendwende lässt sich in Literaturunterricht wie Literaturdidaktik ein Methodenpluralismus konstatieren, in dem unterschiedliche Literaturtheorien und -methoden ebenso

ihren Platz haben wie unterschiedliche Unterrichtsmethoden (vgl. etwa Praxis Deutsch 2000-2004). Scheinbar veraltete Methoden werden neu bewertet und neu belebt. Dies gilt etwa für die Textanalyse, die mit dem Poststrukturalismus unter neuen sprachtheoretischen Prämissen bedeutsam wird. Es gilt auch für die Unterrichtsform des literarischen Gesprächs, das einerseits in einer offenen Form für subjektive Rezeptionsprozesse genutzt wird (vgl. Merkelbach, 1995), andererseits auch in stärker strukturierter Form als unverzichtbarer Bestandteil der schulischen Arbeit mit Literatur rehabilitiert wird (vgl. etwa Härle, 2004; Mayer, 2004). Betont werden nun insbesondere die kommunikativen Aspekte der „Verständigung“ über Literatur, es werden aber auch die Vorteile einer expliziten Lenkung seitens der Lehrperson beschrieben (Zabka, 2004, S. 88 f.). Unverzichtbar erscheint damit zugleich das vom Poststrukturalismus in Bausch und Bogen verworfene hermeneutische Paradigma, das im schulischen Deutschunterricht im Grunde immer wirksam blieb.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Methoden des Literaturunterrichts zwar überwiegend fachwissenschaftlich begründet und damit an Handlungstypen wie Gespräch oder schriftliche Ausarbeitung gebunden sind. Während hermeneutische Verfahren intersubjektive Verständigung im Gespräch bevorzugen, nutzt die Textanalyse v.a. schriftliche Arbeitsaufträge. Auch lassen sich Passungen zwischen Unterrichtsgegenständen und Methode feststellen, z.B. entspricht die Interpretation durch Form-Inhalt-Kohärenzen eher Texten des klassisch-romantischen Paradigmas, die dekonstruktive Lektüre eher Texten der klassischen Moderne. Zu Passungen von Methode und Schülertyp gibt es bisher lediglich Überlegungen seitens des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Innerhalb der Polarität von Gegenstandsorientierung und Schülerorientierung sind die analytischen und poststrukturalistischen Verfahren am einen Ende, die handlungs- und produktionsorientierten am anderen anzusiedeln. Dies gilt tendenziell auch für die Polarität von kognitiven und emotionalen Zugängen zu Literatur. In einem mittleren Bereich sind die hermeneutisch fundierten Methoden anzusetzen.

TEXT und kognitive Erschließung

(Post-)Strukturalistisch fundierte **Textanalyse**

Hermeneutisch fundierte **Gesprächsdidaktik**

Rezeptionsästhetisch fundierte **Produktionsaufgaben**

SCHÜLER/IN und emotionale Beteiligung

Abb. 3: Vermittlungsmethoden innerhalb der Text-Schüler-Polarität

3. Fragestellungen für die Unterrichtsforschung

Spätestens seit den vergleichsweise schlechten Ergebnissen, die die Pisa-Studie zur Lesekompetenz von deutschen Schülerinnen und Schülern ermittelt hat (vgl. Baumert et al., 2001, S. 101 ff.), wächst der gesellschaftliche Druck, Vorgehensweisen und Ergebnisse des Leseunterrichts systematisch zu erforschen. Das PISA-Konsortium hat gezeigt, dass auch literarische Texte missverstanden werden können (ebd. S. 81), es gibt – bei aller legitimen Rede über unterschiedliche Lesarten – durchaus Fehldeutungen und Fehlinterpretationen (vgl. auch Eco, 1995, S. 52). Missverständnisse, unzutreffende „Interpretationen“ (i.S. von Bedeutungskonstruktionen) betrachtet die PISA-Studie nicht etwa als persönliche Freiheit des Lesers, sondern als Ergebnis mangelnder Lesefähigkeit (Baumert et al., 2001, S. 89 ff.).

Im Sinne der PISA-Studie stellt sich an die Methoden des Literaturunterrichts vor allem die Frage, inwiefern sie in der Lage sind,

- ein basales Textverstehen zu sichern, aber auch
- Missverstehen zu korrigieren und
- komplexe, differenzierte, ggf. auch polyvalente Bedeutungskonstruktionen zu fördern.

Dabei sind im Einzelfall natürlich alters- und entwicklungsspezifische Möglichkeiten zu berücksichtigen.

3.1 Lesekompetenz und deren Förderung im Sinne der PISA-Studie

Das PISA-Konsortium betrachtet Lesen als kognitive Konstruktion, da es Lesekompetenz als „verstehende(n) Umgang mit Texten“ (PISA 2001, S. 79) mit folgenden Teilkompetenzen definiert:

- (1) Informationen und Detailinformationen im Text zu lokalisieren und in Bezug zueinander zu setzen bzw. gesuchte Informationen aus dem Text zu folgern („Informationen ermitteln“, PISA 2001, S. 89)
- (2) durch schlussfolgerndes Denken aus einem oder mehreren Teilen des Textes sowie durch die Integration von Vorwissen Bedeutung zu konstruieren („Textbezogenes Interpretieren“, ebd.).
- (3) den Text mit eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen in Beziehung zu bringen und zu reflektieren („Reflektieren und Bewerten“, ebd.).

Da dieser Begriff von Lesekompetenz von internationaler Relevanz ist und außerdem in hohem Maße den Anforderungen der Informations- und Mediengesellschaft an das Lesen als Basisqualifikation entspricht (vgl. Schreier/Rupp 2002), muss er auch für den Deutschunterricht als unhintergebar gelten, auch wenn er bezüglich des literarischen Lesens ergänzungsbedürftig ist.

Als Maßnahmen zur Förderung dieser basalen Textverstehenskompetenz empfiehlt das PISA-Konsortium ein kognitiv fundiertes Lesetraining, das neben der Vermittlung von Textverarbeitungsstrategien metakognitive Reflexion vorsieht (vgl. ebd., S. 131 ff.). Erarbeitet werden soll die Fähigkeit zum sukzessiven und systematischen Aufbau eines komplexen Textverständnisses. Eine solche Systematik ist in der Fremdsprachendidaktik geläufig (vgl. etwa Ehlers, 1992) und in anderen kognitiv fundierten Lesetrainings ausgearbeitet (vgl. etwa Grzesik, 1990; Küppers/Souvignier, 2002). Es geht um Verstehensstrategien, wie z. B. „Paraphrasieren des Gelesenen“, „wiederholte(s) Lesen“, „Formulieren von Fragen zum Text“, „Suchen nach Schlüsselwörtern“ (Baumert et al., 2001, S. 77). Diese Verfahren sollen das basale Verständnis sichern und Missverständnisse auf semantischer und syntaktischer Ebene ausschließen. Zugleich wird eine Integration von Inhalt und Form im Sinne einer schlussfolgernden Reflexion erwartet (ebd. S. 83 f.). Entsprechend dem Informationsverarbeitungsansatz werden keine Unterschiede zwischen fiktionalen und nonfiktionalen Texten gemacht. Da literarische Texte sich gerade durch die Integration von Emotion und Kognition auszeichnen, erscheint es fraglich, ob solche rein informationsverarbeitenden Zugriffe auch dem literarischen Lesen angemessen sind.

Neben der Einführung von kognitiven Lesetrainings empfehlen die Autoren der PISA-Studie als zweite zentrale Maßnahme zur Verbesserung des Leseverstehens die Förderung von Leseinteresse und Lesemotivation. Denn sie stellen fest, dass „die im internationalen Vergleich relativ niedrigen Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Lesen zumindest teilweise darauf zurückzuführen sein könnten, dass Lesen für viele von ihnen keine Tätigkeit darstellt, der sie selbstverständlich und gern nachgehen“ (ebd., S. 116). Es fällt auf, dass die Risikogruppe signifikant wenig liest und dass umgekehrt ausgiebiges Freizeitlesen in einem engen Zusammenhang zu positiven Leseleistungen steht (vgl. ebd., S. 113, 115). Zur Förderung des Leseinteresses empfiehlt das deutsche PISA-Konsortium die Stärkung der allgemeinen Lesekultur in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen.

Die Geschichte der Deutschdidaktik zeigt, dass es sich bei diesen beiden Fördermaßnahmen um zwei Zieldimensionen handelt, die vor allem methodisch unterschiedliche Konsequenzen haben. Das Ziel eines emotionalen Zugangs zu literarischen Texten wird eher durch schüler(innen)zentrierte Verfahren, das der kognitiven Durchdringung eher durch textzentrierte Unterrichtsverfahren zu erreichen sein. So bleiben gerade in einem rein kognitivistischen Textverarbeitungstraining Aspekte der Motivation durch emotionale Beteiligung unberücksichtigt, wie sie zentral für die Leseförderung sind (vgl. Hurrelmann, 1994). Mit dem auf die Förderung der Lesekultur bezogenen Konzept bleibt die PISA-Studie weit hinter dem Differenzierungsgrad des Lesetrainings zurück. Gerade für das Gebiet der Leseförderung haben Leseforschung und Deutschdidaktik weitaus elaboriertere Konzepte vorgelegt, die sowohl eine schulische Lesekultur im Sinne kultureller Teilhabe zu etablieren suchen (vgl. Hurrelmann, 1994; Rosebrock, 2002) als auch auf eine Steigerung der emotionalen Anteilnahme im Unterricht abzielen, beispielsweise durch den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur (Hurrelmann, 1994). Diese Konzepte sind allerdings für die Sekundarstufen noch nicht genügend ausgearbeitet, obwohl sie für diese Altersstufen offenbar nicht nur sinnvoll, sondern notwendig sind (vgl. Schön, 2002, S. 88).

Umgekehrt hat sich die Literaturdidaktik in Deutschland bisher erst in Ansätzen mit Lese-strategien beschäftigt (Willenberg, 2004), Methoden der systematischen Überprüfung des Leseverständnisses sind hier kaum erforscht (Fritzsche, 2003; 2004). Neben diesen Desiderata hat sich der Literaturunterricht in den Sekundarstufen daher verstärkt mit der augenscheinli-

chen Differenz zwischen dem auf Motivation und emotionale Anteilnahme abzielenden Leseförderungskonzept und den kognitiv orientierten Verstehenstrainings auseinander zu setzen.

3.2 Kontrovers und im Fokus: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren

Während einige Didaktiker auf die negativen Ergebnisse der PISA-Erhebung mit der Forderung reagierten, der Deutschunterricht müsse „eigenaktiver und kreativer werden“ (Frederking et al., 2001, These 2), wenden Literaturwissenschaftler ein, dass gerade die „Fun-Didaktik“ des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts „Teil der Misere“ sei, da Texte produktiv weitergeschrieben werden, „auch wenn man sie nicht so recht verstanden hat“ (Verweyen/Witting, 2001). Zwar sind die Unterrichtsverfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts ein ganz ausgezeichneter Weg, um das Interesse an unterschiedlichen Aspekten des Literarischen zu wecken – gerade bei Texten, die nicht leicht zugänglich sind. Diese Form des Deutschunterrichts kann durchaus die Motivation zur Beschäftigung mit literarischen Texten stärken. Zugleich aber ist sie durch einen betont subjektiven und selektiven Zugriff im Vergleich zu anderen Methoden auch am ehesten in Gefahr, einseitiges bis konstraintentionales Verstehen zu provozieren. Gabriele Cromme hat dies an praktischen Beispielen aus dem Deutschunterricht nachgewiesen (Cromme, 2000).

Das Methodenrepertoire des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist nicht geeignet, systematische Verstehensprozesse anzuleiten, vor allem aber ist es nicht geeignet, Missverstehen wirksam auszuschließen. Da diese Unterrichtsform im Dienste der kreativen Eigenaktivität der rezipierenden Subjekte steht, erscheinen Orientierungen auf Texteigenschaften oder intersubjektive Verstehensleistungen als Zieldimension der Textarbeit eher nachrangig. Die Inhalte lehrenden und lernenden Handelns treten hinter methodischen Zugangsweisen zurück. Hinzu kommt, dass die Vertreter dieses Ansatzes mit unterschiedlichen Text- und Kompetenzbegriffen operieren. Während etwa Haas ganz auf die affektiv-emotionale Dimension praktischer Produktion abstellt (Haas, 1997) und Rupp kulturelles Handeln anzielt, indem er die von Schüler(inne)n gefertigten Anschluss Texte mit literarischen Texten prinzipiell gleichsetzt (Rupp, 1987), geht es bei der kreativen Textrezeption sensu Waldmann mehr um das „learning by doing“ zur Vermittlung literarischer Sprach- und Gattungskonventionen (Waldmann, 1984, 1988). Spinner hingegen nutzt die produktionsorientierten Verfahren vornehmlich zur Vorstellungsbildung, mit der Verstehensprozesse unterstützt werden sollen (Spinner, 1987). Diese im Ansatz gegebenen Divergenzen hinsichtlich der Zielorientie-

rung können in der Unterrichtspraxis zu einem bloßen Hantieren mit Texten bzw. Textfragmenten führen und zu einem Aktionismus, dessen Ziele oft nicht nur den Schüler(innen) unklar bleiben.

Entsprechend wirft der textanalytisch orientierte Didaktiker Kügler den produktionsorientierten Verfahren einen „Aktivitäts- und Eingreifkult“ (Kügler, 1988, S. 5) vor, der nicht zur Kenntnis und Erkenntnis von Literatur, sondern zur „Zerstörung des Textes als autonomem Werk“ (ebd., S. 6) führe. Kügler vermisst eine systematische Anleitung zur Kenntnisnahme sprachlich-poetischer Strukturen, die nicht nur imitierend, sondern auch reflektierend verarbeitet werden sollten. Auch die Literaturdidaktik der neunziger Jahre beklagt die einseitig subjektbezogene und damit die Gegebenheiten des Objektes nur selektiv beachtende bis vernachlässigende Vorgehensweise (vgl. Paefgen, 1999, S. 51 f.). Diese Kritik wird ergänzt durch die Klage über eine mangelnde Vermittlung von historischem und kulturellem Kontextwissen. So zeigt Bogdal am Beispiel von Kafka-Texten, dass kreative Verfahren der Textrezeption ohne relevantes Kontextwissen zu Missverstehen führen (vgl. Bogdal, 2000, S. 42). Mit Verweis auf Untersuchungen von Fingerhut (Fingerhut, 1991, 1993) kritisiert er, dass sich im Deutschunterricht mit den produktiven Verfahren ein „Deutungsspiel“ (Bogdal, 2000, S. 42) durchgesetzt habe, das systematisch vermeidet, grundlegende Lektürevoraussetzungen zu vermitteln.

Eine empirische Studie zum Vergleich von handlungs- und produktionsorientierten mit textanalytischen Verfahren konnte nachweisen, dass zumindest die behauptete Überlegenheit des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts nicht nachweisbar ist (vgl. Zabrowski/Fritzsche, 2004, S. 2²). Auch trifft es dieser Untersuchung zufolge nicht zu, dass diese Methode schwächere Schüler stärker fördert als andere Methoden (vgl. ebd.). Gezeigt wurde vielmehr, dass analytische Verfahren durchgängig zu einer höheren Leseleistung führen (ebd.). Dieses Beispiel macht deutlich, dass der Anspruch, der mit methodischen Konzeptionen verbunden ist, der empirischen Überprüfung bedarf.

3.3 Fragen und Hypothesen zu drei Paradigmen des Literaturunterrichts

Ansichts der Methodenvielfalt des derzeitigen Literaturunterrichts und der kontroversen Diskussionen innerhalb der Literaturdidaktik scheinen systematische Überprüfungen der tat-

² „In den 8 durchgeführten Tests konnte in keinem Fall ein signifikant besseres Abschneiden der ‚produktiv‘ unterrichteten Klassen festgestellt werden“.

sächlichen Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Methoden unverzichtbar. Dabei können Differenzierungen vor allem im Hinblick auf drei Methodentypen erwartet werden:

- textanalytische Verfahren mit der prototypischen Methode gezielter Analyseaufgaben
- hermeneutisch-interpretierende Verfahren mit der prototypischen Methode des offenen bis gelenkten Unterrichtsgesprächs
- produktionsorientierte Verfahren mit der prototypischen Methode der schriftlich-kreativen Ergänzung

Es ist davon auszugehen, dass diese unterschiedlichen Verfahrenstypen unterschiedlich positive Förderleistungen erbringen hinsichtlich der Lesemotivation einerseits und differenziertem Textverstehen andererseits. Folgende Vor- und Nachteile der o.g. Verfahren sind anzunehmen:

(1) **Textanalytische Verfahren** zwingen zu einer genauen Lektüre von Teilaspekten und aktivieren das textexterne Sprach-, Literatur- und Theoriewissen. Durch die erforderliche Abstraktionsleistung könnten sie bedeutsam sein für eine differenzierte mentale Textrepräsentation und die Herausbildung von Metakognitionen, aber nachteilig für das emotional-subjektive Erleben und insofern für die Lesemotivation. Denkbar ist aber auch, dass die zunehmende Fähigkeit zu kognitiver Durchdringung langfristig die Lesemotivation fördert.

(2) **Hermeneutisch-interpretierende Verfahren** regen an zur Rückbindung von Informationen an das Textganze und zur Berücksichtigung von textexternem Welt- und Selbstwissen. Ihr Vorteil ist die Einbeziehung von Empathie sowie die Anleitung zur Integration von Einzelaspekten zu einer differenzierten Lesart durch eine(n) kompetente(n) Andere(n). Da solche Verfahren häufig im Unterrichtsgespräch angewendet werden, sind sie tendenziell auf eine Lesart hin orientiert, und es besteht die Gefahr der Ausgrenzung abweichender Bedeutungskonstruktionen und „stillerer“ Schüler. Insofern sind sie wenig geeignet, heterogene Lernvoraussetzungen systematisch zu berücksichtigen.

(3) **Produktionsorientierte Verfahren** aktivieren vor allem die subjektiv-selbstbezogene Rezeption sowie die Imagination, sie fordern allerdings nicht dazu auf, Kohärenzlücken aus Textperspektive zu schließen (Spinner 1987) und Inferenzen im Einklang mit möglichst vielen Textmerkmalen zu bilden. Insbesondere Behaltensleistungen beziehen sich häufig mehr

auf die eigene Variante als auf das Original. Als Erkundungsfrage ist zu untersuchen, ob bei der starken Subjektzentrierung die Möglichkeit besteht Missverstehen zu erkennen und auszuschließen.

Zusammenfassend ist zu anzunehmen, dass die Aktivierung von textbezogenem Vorwissen, wie sie zentral für das Textverstehen ist, gezielter durch hermeneutische Verfahren (Selbst- und Weltwissen) bzw. durch das textanalytische Methodenrepertoire (Sprach- und Literaturwissen) erfolgt, während das Interesse an der ganz persönlichen Beschäftigung mit einzelnen literarischen Texten am ehesten gefördert wird durch die subjektzentrierten Aufgaben des produktionsorientierten Unterrichts.

4. Schlussfolgerungen

Nicht nur im Hinblick auf die Lerngruppe, auch im Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand sollte der Literaturunterricht aus den genannten Gründen eine Integration sich ergänzender Methoden vorsehen. Denn wenn sich auch nur einige der o.g. Hypothesen zur unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der verschiedenen Methoden bestätigen sollten, ist zu vermuten, dass eine gezielte Kombination der genannten Verfahren die Defizite einzelner Vorgehensweisen auffangen kann, ohne deren positive Effekte zu schmälern. So scheint es beispielsweise nicht nur denkbar, sondern dringend geboten, die widersprüchlichen Zielvorgaben der Vermittlung von Leseinteresse und der Vermittlung von textanalytischen Fähigkeiten als zwei Pole zu betrachten, zwischen denen je nach Schülervoraussetzungen und angestrebten gegenstandsbezogenen Zielen Übergänge und Mischungen zu planen sind. Dies kann curricular durch die Textauswahl und unterrichtsmethodisch durch eine die Text- und Schüler(innen)seite gleichermaßen berücksichtigende Unterrichtsplanung geschehen, die eine systematische Kombination von Unterrichtsmethoden vorsieht. Eine wichtige Basis für solche Integrationsversuche ist aber möglichst gesichertes Wissen über die Leistungsfähigkeit einzelner Methoden.

„Es ist nicht abzustreiten, dass wir sehr wenig darüber wissen, was wir in unseren Schulen tatsächlich erreichen“ (Spinner, 2002, S. 91 f.). Verlässliche Erkenntnisse darüber sind jedoch nur mit Hilfe empirischer Untersuchungen zu erlangen, die fachspezifisch ausgerichtet sein sollten. Damit die Literaturdidaktik weiterhin (und mit guten Gründen) an der Bedeutsamkeit emotionaler und interaktiver Dimensionen des Textverstehens festhalten kann, muss sie deren

Relevanz für eine erfolgreiche Lesesozialisation in der Schule auch empirisch nachzuweisen suchen. Gerade durch ihren kognitivistischen Ansatz fordert die PISA-Studie dazu heraus, diese Frage nicht nur argumentativ zu beantworten, sondern empirisch zu überprüfen, wobei auch die Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung und der Sozialpsychologie zu berücksichtigen sind. Die Fragestellungen sollten allerdings im eigenen Fach entwickelt werden und Klarheit darüber schaffen, auf welches literaturdidaktische Paradigma sie sich mit welchen Zielvorstellungen beziehen.

Literaturliste

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.

Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2001). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.

Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.) (1998). Textnahes Lesen: Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Biermann, Heinrich / Schurf, Bernd (1990). Texte, Themen und Strukturen. Grundband Deutsch für die Oberstufe. Düsseldorf: Cornelsen.

Bogdal, Klaus-Michael (2000). Auskunftsbüro Kafka, Prag. „Der Prozess“ und seine Leser. In Jürgen Förster (Hrsg.), Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart: Klett, S. 41-57.

Bremer Kollektiv (Hrsg.) (1974). Grundriss einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Klett.

Bremerich-Vos, Albert (1987). Notizen zum eingreifenden Umgang mit Texten. In Diskussion Deutsch 98, S. 611-615.

Bürger, Peter (1975). Ideologiekritik und Literaturwissenschaft. In ders. (Hrsg.), Vom Ästhetizismus zum Nouveau Roman. Versuche einer kritischen Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Christ, Hannelore / Fischer, Eva / Fuchs, Claudia / Merkelbach, Valentin / Reuschling, Gisela (Hrsg.) (1995). "Ja aber es kann doch sein ..." : In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt: Lang.

Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (1999). Psychologie des Lesens. In Bodo Franzmann u. a. (Hrsg.), Handbuch Lesen. München: Saur, S. 145-223.

Cromme, Gabriele (2000). Na, dann handelt mal schön! In Praxis Deutsch. Sonderheft, S. 54-55.

Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Ge-
gründet 1948/49.

Derrida, Jacques (1988). Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Zuerst 1967).

Eco, Umberto (1995). Die Grenzen der Interpretation. München: dtv.

Ehlers, Svantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett.

Fingerhut, Karlheinz (1991). Umarbeiten – Überarbeiten – Ergänzen. Von der Phantasiearbeit im produktiven Literaturunterricht. In Joseph A. Kruse (Hrsg.), Literatur. Verständnis und Vermittlung. Düsseldorf: Cornelsen, S. 350-371.

Fingerhut, Karlheinz (1993). Textstruktur, Interpretationen und produktive Aneignungen. Untersuchungen an Kafkatexten und deren Lektüren. In Der Deutschunterricht, Heft 4, S. 26-47.

Foucault, Michel (2003). Schriften zur Literatur (1962-1969). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Frederking, Volker / Beisbart, Ortwin / Abraham, Ulf (2001). Die Pisa-Studie im Blickfeld der Deutschdidaktik. 12 Thesen (20.12.2001)

<http://deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de/cweb/ewf/home>, Stichwort Pisa

Fritzsche, Joachim (1994). Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.

Groebe, Norbert (1982). Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit, Münster: Aschendorff.

Groebe, Norbert (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In Norbert Groebe / Bettina Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim – München: Juventa, S. 145-168.

Grzesik, Jürgen (1990). Textverstehen lernen und lehren, Stuttgart: Klett.

Haas, Gerhard (1984). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I, Hannover: Schroedel.

Haas, Gerhard (1997). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines ‚anderen‘ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Praxis Deutsch, Heft 123, S. 17-25.

Härle, Gerhard (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle / M. Steinbrenner (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 107-140.

Härle, Gerhard / Marcus Steinbrenner (2004). Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. In G. Härle / M. Steinbrenner

(Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-24.

Hurrelmann, Bettina (1994). Leseförderung. In Praxis Deutsch, Heft 127, S. 17-26.

Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. In Praxis Deutsch 176, S. 6-18.

Ihwe, Jens (Hrsg.) (1972). Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 1-3. Frankfurt am Main: Athenäum.

Jakobson, Roman (1989). Was ist Poesie? In Elmar Holenstein/Tarcisius Schelbert (Hrsg.), Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971, S. 67-82 (Zuerst 1934).

Kayser, Wolfgang (1973). Das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft (Zuerst 1948).

Klippert, Heinz (2004). Methoden-Training. München: Beltz.

Kreft, Jürgen (1982). Grundprobleme der Literaturdidaktik. 2., verb. Aufl., Heidelberg: UTB.

Kügler, Hans (1988). Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie (Teil I). In Praxis Deutsch, Heft 90, S. 4-9. Neu in Praxis Deutsch 2000, Sonderheft, S. 22-27.

Küppers, Judith/Souvignier, Elmar (2002). „Textdetektive“ lösen ihre Fälle: Mit Strategie und Spaß. In Forschung Frankfurt 1-2, S. 51-53.

Kultusministerkonferenz (2003). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2004a). Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Bonn.

Kultusministerkonferenz (2004b). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn.

Martial, Ingbert von / Bennack, Jürgen (1998). Einführung in schulpraktische Studien. 5. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

Merkelbach, Valentin (1995). Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In H. Christ et al. (Hrsg.), „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang, S. 12-52.

Meyer, Hilbert (1999). Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 12. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Müller-Michaels, Harro (1978). Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg/Ts.: Scriptor.

Meyer, Hilbert (2003). Unterrichtsmethoden. Bd. 1-2. Berlin: Cornelsen.

Paefgen, Elisabeth K. (1999). Einführung in die Literaturdidaktik, Stuttgart – Weimar: Metzler.

Pette, Corinna (2001). Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur Aneignung eines literarischen Textes, Weinheim: Juventa.

Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht.

Rosebrock, Cornelia (2002). Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In Michael Kämper-van den Boogart (Hrsg.), Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 153-174.

Rupp, Gerhard (1987). Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag, Paderborn: Schöningh.

Schön, Erich (2002). Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In Kurt Franz/Franz-Josef Payrhuber

(Hrsg.), Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 72-91.

Schreier, Margrit / Rupp, Gerhard (2002). Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In N. Groeben / B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz: Bedingungen – Dimensionen – Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 251-274.

Spinner, Kaspar H. (1987). Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In Diskussion Deutsch 98, S. 601-611.

Spinner, Kaspar H. (2001). Zielsetzungen des Literaturunterrichts (1999). Neu abgedruckt in ders., Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer-sche, S. 168-179.

Spinner, Kaspar H. (2002). Kann man Leseleistung messen? In Heiko Balhorn (Hrsg.), Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 79-94.

Spinner, Kaspar H. (2003). Lesekompetenz – was untersuchte IGLU und was nicht? In Grundschulverband aktuell 82, S. 10-12.

Verweyen, Theodor / Witting, Gunther. Leserbrief, in Nürnberger Nachrichten vom 24.12.2001, Rubrik Leserbriefe.

Waldmann, Günter (1984). Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts, in Norbert Hopster (Hg.), Handbuch Deutsch. Sekundarstufe I, Paderborn: Schöningh, S. 98-141.

Wieler, Petra (1989). Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt am Main: Lang.

Willenberg, Heiner (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In Praxis Deutsch 187, S. 6-15.

Zabka, Thomas (2004). Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In G. Härle / M. Steinbrenner (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-96.

Zaborowski, Katrin / Fritzsche, Joachim (2004). Deutschunterricht empirisch. Vortrag auf dem Symposium Deutschdidaktik Lüneburg (Unveröff. Manuskript).