

Irene Pieper / Dorothee Wieser  
(Hrsg.)

# Fachliches Wissen und literarisches Verstehen

Studien zu einer  
brisanten Relation

22

PETER LANG

*Irene Pieper und Dorothee Wieser*

## **Einleitung**

Während die Frage, wie viel und welches grammatische Wissen in der Schule vermittelt werden soll, schon seit geraumer Zeit ein zentrales, wenngleich dauerhaft strittiges Thema der Sprachdidaktik ausmacht, ist für die Literaturdidaktik die Frage nach den zu vermittelnden Wissensbeständen eher randständig gewesen. Zwei kontroverse Themen bilden eine Ausnahme: das Wissen um Epochen und dessen Struktur und Funktion im Literaturunterricht einerseits, der Bereich der textanalytischen Verfahren andererseits. Die Diskussion über zu unterrichtende Wissensaspekte und Werkzeuge der Analyse und Interpretation konzentrierte sich dabei – natürlich auch bedingt durch die Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur und des Lehrplans – auf die Sekundarstufe II, allenfalls noch auf das Ende der Sekundarstufe I, denn irgendwann sollte, so ließe sich die curriculare Orientierung paraphrasieren, die Ausbildung elaborierterer Auslegungspraktiken ja beginnen. Recht eindeutig sind die Curricula, was die Vermittlung von Kenntnissen über Gattungen und ihre Kennzeichen angeht; diese Inhalte spielen ab der Primarstufe eine Rolle, auch hier wird aber erst in jüngerer Zeit eine intensivere Diskussion geführt.

Ein Grund für die eher zurückhaltende Auseinandersetzung mit Fragen der Präzisierung dessen, was fachliches Wissen ausmachen sollte und wie es auszubilden wäre, dürfte darin liegen, dass sie einer Lernerorientierung, die die Dimensionen Lesemotivation und Lesefreude ernst nimmt und anzielt, eher fremd gegenüber zu stehen scheint. Handelt es sich bei der literarhistorisch informierten Lektüre nicht eher um eine Expertenpraxis, deren Ideal allzu unvermittelt, noch dazu verkürzt aus dem Wissenschaftsdiskurs übernommen wird (vgl. Brüggemann 2009)? Und sollen Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I und II wirklich in der Methode des „Textverhörs“ (Abraham 1994: 76) ausgebildet werden? Steht die Orientierung an einer solchen Lektüre, literarhistorisch informiert und formal geschult, der intensiven und subjektiv relevanten Auseinandersetzung mit Literatur nicht eher entgegen, zeichnet sie nicht vielmehr verantwortlich für die Motivationsverluste von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufen? So lautet ein bekannter Einwand der Lesesozialisationsforschung (vgl. Pieper 2011).

In letzter Zeit erscheint die Diskussion um die fachliche Seite auch des literarischen Lesens allerdings in neuem Licht. Die gegenwärtig zu beobachtende Belebung der fachdidaktischen Forschung zu Fragen der Wissensvermittlung im Literaturunterricht (vgl. z.B. Winkler 2007, Kämper-van den Boogaart/Pieper

2008) steht vor allem mit den Bemühungen um die Modellierung literarischer Kompetenz in Zusammenhang. Denn bei der Beschreibung der Teilkompetenzen oder der Aspekte literarischen Lernens (vgl. z.B. Zabka 2006, Spinner 2006, Pieper 2009) eröffnet sich nicht nur das Problem, inwiefern die jeweils beschriebenen Kompetenzen unabhängig von konkreten literarischen Texten gedacht werden können, sondern auch die Wissensbasiertheit der Kompetenzen rückt in den Blick, insbesondere wenn man den *Erwerb* der entsprechenden Kompetenzen näher betrachtet. Hier ergibt sich ein Zusammenhang mit der lesedidaktischen Einsicht, wonach das Vorwissen, ein freilich sehr unspezifischer Bereich, für die Bedeutungskonstruktion zentral ist. Die kognitionspsychologische Forschung weist beispielsweise auf die Bedeutung von Superstrukturen hin, die den Leseprozess mit steuern, womit mindestens das – fachliche – Wissen um Genres angesprochen ist.

Dass die Frage nach der Spezifik und Bedeutung literaturbezogener Wissensbestände zahlreiche Facetten aufweist und zu sehr ergiebigen Diskussionen führen kann, hat die Sektion „Fachliches Wissen und literarisches Verstehen“ beim Bremer Symposion Deutschdidaktik 2010 mehrfach deutlich werden lassen. Gleichzeitig wurde erkennbar, dass die Auseinandersetzung mit dem fachlichen Wissen unter Einschluss theoretischer und empirischer Perspektiven einer Vertiefung bedarf. Aus diesem Grund erschien es uns sinnvoll, ausgehend von der Sektionsarbeit mit diesem Band eine differenziertere Entfaltung der Thematik anzubieten.

In der Zusammenschau der Beiträge werden neben vielen sich gegenseitig erhellenden Befunden einige fruchtbare und deshalb weiterzuführende Kontroversen erkennbar. So stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern literaturwissenschaftliches Wissen und literaturwissenschaftliche Diskurse als Orientierung für literarische Verstehensprozesse in schulischen Kontexten dienen können. Im Zusammenhang der Klärung des Stellenwertes literaturwissenschaftlicher Diskussionen beispielsweise im Kontext von Gattungen, Epochen oder narratologischen Strukturen ist dabei zwischen der literaturdidaktischen Modellierung von anzustrebenden Verstehensleistungen, der Planung von unterrichtlichen Erwerbssituationen und der Analyse von empirisch dokumentierten Verstehensprozessen von Schülerinnen und Schülern zu differenzieren. Denn je nach Kontext werden die Antworten sehr verschieden ausfallen. Kategorien, die für die differenzierte Beschreibung von Schüleräußerungen zu literarischen Texten erhellend sind, können, wenn man versucht, sie den Schülerinnen und Schülern als Verstehenswerkzeuge in die Hand zu geben, hinderlich sein.

Die Frage, was verstehensförderliches Wissen ausmacht und wie es erworben werden kann, ist wiederum weder unabhängig von den Wissensbereichen (z.B. literarhistorisches, narratologisches oder Gattungswissen) noch von den

normativen Erwartungen hinsichtlich der als angemessen erachteten Verstehensleistungen zu beantworten. Strittig scheinen in diesem Zusammenhang bezüglich der Wissensbestände insbesondere die Aspekte Strukturiertheit und Explizitheit. Muss in manchen Bereichen zunächst Wissen strukturiert und damit möglicherweise auch in gewissen Punkten schematisch erworben werden, damit es im nächsten Entwicklungsschritt einer flexiblen Verwendung zugeführt werden kann? Oder sollte nicht viel eher mit einem impliziten literarischen Wissen der Schüler und Schülerinnen gerechnet werden, an das anzuknüpfen wäre?<sup>1</sup> Ist die Annahme berechtigt, dass die Kenntnis spezifischer Wissensbestände etwa im Bereich der narrativen Analyse den Blick für entsprechende Phänomene im Text schärft und auch für dessen Verständnis wirksam wird? Damit verknüpft ist auch die Frage nach der Bewertung von scheinbar rein schematischen Analyseergebnissen, welche die Schülerinnen und Schüler in ihren Interpretationen aufzeigen, deren Ertrag im Sinne von Einsichten in die literarischen Texte aber nicht deutlich wird. Sind diese als ein Ausweis der verfehlten Vermittlungsmethoden zu betrachten oder vielleicht doch eher als eine notwendige Verstehensstufe, vergleichbar mit den Übergeneralisierungen im Orthographie- oder Zweitspracherwerb?

Des Weiteren zeigt sich in den Beiträgen aber auch deutlich, dass für die Fortführung der hier aufgezeigten Diskussionsstränge dringend eine explizite konzeptionelle Arbeit geboten scheint. Begriffe wie *domänenspezifisches, deklaratives, prozedurales, substantivisches, syntaktisches Wissen* oder – im Bereich der Lehrerforschung – *pedagogical content knowledge, practical professional knowledge und epistemologische Überzeugungen* sind inzwischen auch in der Literaturdidaktik geläufig, werden aber nur bedingt reflektiert. Es wäre eine vollkommen überzogene Forderung, von der Literaturdidaktik zu erwarten, diese (vielleicht notwendig) unscharfen Begriffe in klare Konstrukte zu überführen. Wichtig erscheint aber eine Explikation der mit diesen Begriffen verbundenen Konzepte aus einer literaturdidaktischen Perspektive.

Der vorliegende Band eröffnet vielfältige Sichtweisen auf das Verhältnis von fachlichem Wissen und literarischem Verstehen. Im ersten Teil finden sich Beiträge, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit unterschiedlichen Akzentuierungen zum einen Fragen der Konstitution und Konstruktion von Wissen im Literaturunterricht widmen, zum anderen die Potentiale aktueller literaturwissenschaftlicher Modellierungen für literaturdidaktische Fragestellungen ausloten.

Dabei eröffnet der Beitrag von *Sandrine Aeby* und *Bernard Schneuwly* Einsichten in das Konzept der *didaktischen Transposition*, mit welchem in der fran-

---

1 Vgl. zu diesen Fragen insbesondere den Beitrag von Thomas Zabka in diesem Band.

zösischsprachigen Didaktik der Versuch unternommen wird, den Prozess der Wissenstransformation vom Wissensgegenstand zum unterrichteten Gegenstand zu rekonstruieren. Am Beispiel von Voltaires „De l’horrible danger de la lecture“ zeigen sie, welche Veränderungen dieser Text im Rahmen der externen didaktischen Transposition (hier beispielhaft an einem Lehrbuch) und im Kontext der internen didaktischen Transposition in der unterrichtlichen Interaktion erfährt.

*Thomas Zabka* fokussiert gleichfalls die Wissensvermittlungsprozesse im Literaturunterricht. Ausgehend von der Frage, warum trotz der allgegenwärtigen Kritik an funktionslosen Analyseritualen ebendiese weiterhin den Literaturunterricht prägen, erläutert er verschiedene Überzeugungen, welche diese unterrichtlichen Konventionen möglicherweise begründen. Damit eröffnet er zum einen spannende Fragen für nun notwendige empirische Untersuchungen, zum anderen unterbreitet Thomas Zabka aber auch einen Vorschlag, wie im Unterricht Analyse- und Interpretationsprozesse sinnvoll miteinander verknüpft werden können.

Dass fachliches Wissen im Literaturunterricht durchaus dem literarischen Verstehen entgegenstehen kann, ist auch der Ausgangspunkt der Überlegungen von *Kaspar H. Spinner*, der diesen Befund zunächst an den als zentral erachteten Wissensfeldern des Literaturunterrichts veranschaulicht und anschließend Wege aufzeigt, wie Wissenserwerbsprozesse, die beispielsweise auf prototypisches oder episodisches Wissen ausgerichtet sind, konstruktiv im Unterricht gestaltet werden können.

Nähert man sich der Frage nach Prozessen der Wissensvermittlung im Literaturunterricht, sind neben der Analyse konkreter unterrichtlicher Interaktionen die Lehrwerke von besonderem Interesse. *Daniela A. Frickel* untersucht in ihrem Beitrag eine breite Palette von Lehrwerken für die Sekundarstufen I und II im Hinblick auf deren Vermittlung bzw. Nicht-Vermittlung von Gattungswissen im Kontext von Kleiner Prosa. Hier wird also ein Element der externen didaktischen Transposition rekonstruiert und kritisch hinterfragt.

Mit der Reflexion aktueller Ansätze in der Narratologie wird von *Tatjana Jesch* ein anderer zentraler Wissensbereich in den Blick genommen, wobei sie strukturelle und kognitionspsychologische Ansätze aufschlussreich zusammenführt. Am Beispiel der Kurzgeschichte „Neapel sehen“ von Kurt Marti zeigt sie auf, wie die Kategorien zur Klärung der narrativen Perspektive beitragen können, und sie diskutiert, wie diese Teilkompetenz gefördert und in Tests überprüft werden könnte.

Eine scheinbar allseits geteilte Position – die Notwendigkeit, Wissen im Kontext literarischer Verstehensprozesse zu funktionalisieren – ist Gegenstand des Beitrags von *Michael Steinmetz*. Auf der Basis der Analyse von curricularen

Vorgaben und Abiturklausuren beleuchtet er die mit dem Funktionalisierungsgebot verbundenen Probleme und Herausforderungen.

Dass alle Bemühungen um Verbesserungen in Hinblick auf die Vermittlung fachlicher Wissensbestände im Literaturunterricht auch die Lehrenden und deren Perspektive auf die fachliche Wissensbasis des Literaturunterrichts und Erwerbsprozesse mit berücksichtigen müssen, macht *Dorothee Wieser* deutlich. Der Beitrag legt aber auch offen, dass sowohl die Operationalisierung der Konstrukte im Kontext professioneller Wissensbestände als auch die empirische Rekonstruktion derselben eine Herausforderung darstellen.

Den Herausforderungen, vor allem aber auch den Potentialen, die mit empirischen Untersuchungen von literarischen Verstehensprozessen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen verbunden sind, widmet sich der zweite Teil des Bandes. Wie auch in den meisten anderen Studien, die hier vorgestellt werden, arbeitet *Tobias Stark* mit der Methode des Lauten Denkens und rekonstruiert eindrücklich an einem Fallbeispiel den Verstehensprozess einer Schülerin, welche sich in der Auseinandersetzung mit der Perspektivierung der vorgelegten Erzählung durchaus richtige Frage stellt und doch fehlgeht. Dieses und andere Beispiele aus der Studie von Tobias Stark lassen erkennen, wo unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse ansetzen könnten.

Die Methode des Lauten Denkens, die gegenwärtig in einer Vielzahl literaturdidaktischer Untersuchungen zum Einsatz kommt, wirft natürlich die Frage der Auswertung der gewonnenen Daten in besonderer Weise auf. Mit diesem Thema setzen sich zum einen *Irene Pieper* und *Dorothee Wieser* in ihrem Beitrag zum Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten auseinander, in dem es neben der Rekonstruktion von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zentral auch um die Diskussion des entwickelten Kodiersystems geht.

Zum anderen stellt *Jessica Gahn* erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Strategien im Umgang mit literarischen Texten, welche die Kohärenzetaablierung erschweren, vor. In dieser Studie wurde das von Grzesik et al. entwickelte Kategoriensystem für literarische Verstehensoperationen in seiner Anwendung auf Lautes-Denken-Protokolle erprobt.

Eine gänzlich anders gelagerte Auswertung solcher Protokolle findet sich in dem Beitrag von *Almuth Meissner*, welche die Dokumentarische Methode zur Rekonstruktion von Strategien im Umgang mit einem Sonett von Durs Grünbein nutzt. Dabei zeigt sie sehr anschaulich, dass die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe in der Konfrontation mit diesem für sie sperrigen literarischen Text auf Strategien der Narrativisierung zurückgreifen.

Aber nicht nur im Rahmen von qualitativen Studien wird der Versuch unternommen, Einfluss und Erwerb von domänenspezifischen Wissensbeständen zu

untersuchen. *Christel Meier, Sofie Henschel, Thorsten Roick und Volker Frederking* zeigen in ihrem Beitrag zunächst die Bemühungen im Kontext der Aufgabenkonstruktion im DFG-Projekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* auf, den Einfluss des Vorwissens zu minimieren. In einem nächsten Schritt diskutieren sie auf der Basis erster Ergebnisse, wie im Rahmen einer experimentell angelegten Studie auch der Aspekt des Vorwissens gezielt untersucht werden kann.

Dass die Diskussion um die angemessene und gewinnbringende Vermittlung literarhistorischen Wissens nach wie vor aktuell ist und dass auch hier eine empirische Fundierung und Überprüfung der Thesen zwingend erscheint, machen die beiden Beiträge, die den Band beschließen, deutlich. *Ricarda Freudenberg* belegt sehr anschaulich in der Auseinandersetzung mit Abiturklausuren zu einem Sonett von Christian Hoffmann von Hoffmannswaldau die auch im Beitrag von Kaspar H. Spinner geäußerte Beobachtung, dass die von den Schülerinnen und Schülern mühsam erworbenen Wissensbestände dem Verstehensprozess nicht zwingend zuträglich sind, vor allem dann, wenn sie sich mit Texten konfrontiert sehen, die einen flexiblen und damit auch wagnishaften Umgang mit Vorwissen erfordern.

Der Beitrag von *Jörn Brüggemann* wiederum zeigt aber, dass die literaturdidaktische Reaktion auf diese Probleme der Schülerinnen und Schüler sowie auf die literaturwissenschaftlichen Diskussionen um Epochenkonzepte, von einer systematischen Wissensvermittlung Abstand zu nehmen und eher auf Dekonstruktion zu setzen, gleichfalls nicht unhinterfragt bleiben sollte.

Wir danken Dr. Silke Kubik, Marie Lessing, Wiebke Stabenow und Jolene Triebel für die aufmerksame Lektüre der Beiträge, die anregenden Gespräche sowie für die Unterstützung bei der Endredaktion.

### *Literatur*

- Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Stuttgart: Klett 1994
- Brüggemann, Jörn: Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: Didaktik Deutsch 15 (2009), Heft 26, 12–30
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene: Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft (2008), S. 46–65
- Pieper, Irene: Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula/Stuck, Elisabeth/Thielking, Sigrid/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck: StudienVerl. 2009 (ide-extra, 14), 205–221
- Pieper, Irene: Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: dtp 11/1), 87–147