

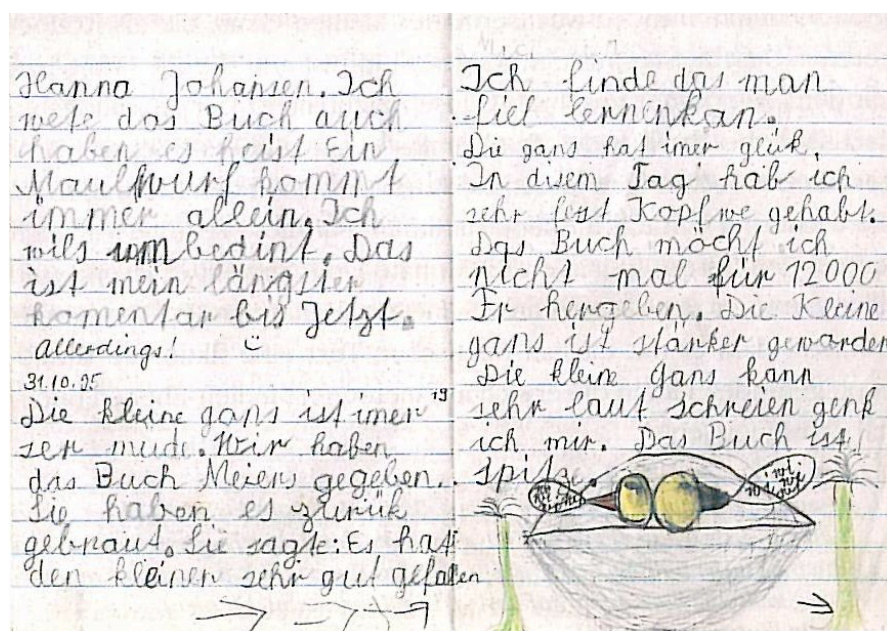
Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann,
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

«... über und über beschneit vom Gelesenen»

Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird

Sehr geehrte Damen und Herren

Lassen Sie mich mit einem Prolog beginnen, und diesen wiederum mit dem Lesetagebuch eines 8-Jährigen, er berichtet (wem? seiner Lehrerin? sich selber?), was ihm von der Begegnung mit seinem ersten selber gelesenen Buch wichtig scheint: Es handelt sich um die Lektüre von Hanna Johansens «Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war».



Die kleine Gans geht sersten [zum ersten] mal Schwimmen. Der Titel hat recht. die kleine Gans die wirklich nicht schnell genug war. Ich weil bar bilder [ein paar Bilder] als erinnerung haben. Fileicht get ja mein Buch ferloren. Ich hof nicht das mein Buch ferlorengeht. Ich findes schön wenn man erinnerungen hat.

(Raffael, 2. Schuljahr)

Im Text des jungen Lesers scheint vieles auf, was in meinem Vortrag besprochen werden soll: Es sind Reaktionen einer primären Erfahrung von Literatur.

Den Titel meines Vortrags habe ich mir bei Walter Benjamin geliehen, bei seinem Porträt des lesenden Kindes, einer der Impressionen aus der Sammlung «Einbahnstrasse», die er – sich biographisch erinnernd – nachzeichnet.

Für eine Woche war man gänzlich dem Treiben des Textes anheimgegeben, das mild und heimlich, dicht und unablässig, wie Schneeflocken einen umfing. Dahinein trat man mit grenzenlosem Vertrauen. Stille des Buches, die weiter und weiter lockte! Dessen Inhalt war gar nicht so wichtig. Denn die Lektüre fiel noch in die Zeit, da man selber Geschichten im Bett sich ausdachte. Ihren halbverwehten Wegen spürt das Kind nach. Beim Lesen hält es sich die Ohren zu; sein Buch liegt auf dem viel zu hohen Tisch und eine Hand liegt immer auf dem Blatt. Ihm sind die Abenteuer des Helden im Wirbel der Lettern zu lesen wie Figur und Botschaft im Treiben der Flocken. Sein Atem steht in der Luft der Geschehnisse und alle Figuren hauchen es an. Es ist viel näher unter die Gestalten gemischt als der Erwachsene. Es ist unsäglich betroffen von dem Geschehen und den gewechselten Worten und wenn es aufsteht, ist es über und über beschneit vom Gelesenen.

(Walter Benjamin: Einbahnstrasse. In: Gesammelte Schriften, Band IV.1, S. 113)

Im Kontext dieses Symposions und seinem Thema «Differenz und Entwicklung» interessiert diese sehr private – und in der Erinnerung möglicherweise auch etwas überhöhte – Sicht auf eine Lesekindheit als Bild und als Muster. Weil sie eine essenzielle Erfahrung, das Betroffen-Sein, anschaulich macht, lohnt es sich danach zu fragen, ob und wie dieses Muster einer intimen Lektüre auf das schulisch vermittelte Lesen angelegt werden kann – auch wenn wir natürlich wissen, dass sich innige Lektüren (im fachlichen Diskurs meist bezeichnet als «involvement») zu einem guten Teil auch und gerade ausserhalb der Institution Schule abspielen. Darauf deuten jedenfalls viele erinnernde Selbstaussagen von Leserinnen und Lesern hin. Lesekindheit hat sich der Institution Schule oft genug entzogen und dies mag einer der Gründe sein, weshalb die Schule über die Leseerfahrungen der Heranwachsenden viel und viel mehr wissen muss als bisher – über die Leseerfahrungen, welche Schülerinnen und Schüler dank ihrem Unterricht – oder: gegen ihren Unterricht – machen. Auf das Private hat Schule selbstverständlich keinen Zugriff, aber zumindest einen indirekten Einfluss. Uns Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker interessieren deshalb vor allem jene Qualitäten der literarischen Erfahrung, die in formellen Situationen des Lernens animierbar und je nachdem auch anleitbar sind und auf deren Wirkung über die Schulmauern hinaus wir setzen können. Das Lehren und Lernen mit Sprache und Schrift in institutionellen Kontexten, das ist unser Geschäft – und damit tut sich ein Spannungsfeld auf zwischen meinem Stichwort, der «literarischen Erfahrung», und dem, was unter traditionellen, aber auch unter aktuellen Voraussetzungen Gegenstand der Deutschdidaktik ist.

Die Verschiedenheit von schulisch angeleitetem Lesen und dem eigensinnigen Erleben von Texten – diese Verschiedenheit zeigt sich in dreierlei Hinsicht:

Zum einen nämlich ist das **Textangebot**, aus dem sich heranwachsende Leserinnen und Leser bedienen können, in der Schule auf eine didaktisch legitimierte Auswahl beschränkt, die Lesestoffe, die hier zur Verfügung stehen, gelten entweder als «literarisch wertvoll», als «entwicklungspsychologisch bedeutsam» oder als «besonders gut zugänglich», während die eigenständig und unabhängig von der Schule gewählten Lektüren sich in der Intimität zwischen Text und Leser/Leserin abspielen – so ganz ohne externe lesepädagogische Absicht, je nachdem aber durchaus als eine Erfahrung mit Poesie.

Zum anderen sind die **Lesezeiten**, welche die Schule für das Lesen einplant, allemal bemessen, während es für die subjektiv gestalteten Erfahrungen im Umgang mit Literatur gerade typisch ist, dass Zeitgrenzen aufgelöst werden, dass extensiv gelesen oder dass Textstellen, von denen Leserinnen und Leser besonders angetan sind, wieder und immer wieder gelesen werden, so wie wir das vom repetitiven geniessenden Umgang mit Melodien kennen. Literarische Erfahrung findet nicht in den Grenzen eines Zeitbudgets statt, jedenfalls legen Leserinnen und Leser kaum je Rechenschaft über ihren Zeitverbrauch ab.

Zum Dritten verbinden wir mit der individuell gestalteten literarischen Erfahrung auch keinerlei **Rechenschaft bezüglich des Leseergebnisses**, keine Rechenschaft über das, was vom Text aufgenommen wurde. Ausserhalb von Schule und Hochschule tauschen Leserinnen und Leser Lektüreerfahrungen so aus, dass sie einander ihre Eindrücke mitteilen; in der Schule hingegen gilt die Frage nach dem subjektiven Eindruck (Wie hat dir der Text gefallen?) meist nur als «warming-up-Frage», an welche dann Fragen nach dem Verstehen und Behalten anschliessen, wobei die Antworten dann auch noch bewertet, je nachdem mit Zensuren versehen werden.

Der Vergleich zwischen dem schulisch angeleiteten Lesen und dem individuellen Literaturgenuss, der frei von Lernzielen wachsen und wuchern kann – dieser Vergleich hinkt, ich weiss, er hinkt aus vielen Gründen:

Denn einmal lässt sich das schulisch angeregte und das private Lesen in den Biographien vieler Leserinnen und Leser gar nicht trennen, das eine hat das andere vielmehr angereichert. Wir wissen aber auch, dass das familiäre Leseklima längst nicht überall so beschaffen ist, dass Kinder dort Erfahrungen mit den literarischen Stoffen selbstverständlich und mühelos sammeln können. Wir wissen dies längst, nicht zuletzt dank Bettina Hurrelmanns Kölner Studie zum Leseklima in der Familie (Hurrelmann et al. 1993), und wir wissen ebenso, dass schulische Bemühungen um Literaturvermittlung zum Teil zwar durchaus gelingen, dass sie zum Teil aber auch fehlschlagen – so hat die schulische Lesepraxis kaum nachhaltige Wirkung bei Schülerinnen und Schülern, in deren familiärer Umgebung sich jene Texte nicht finden, die – entsprechend unserem kulturellen Verständnis – zur Literatur gehören. Darauf hat uns die Frankfurter Hauptschulstudie von Irene Pieper, Cornelia Rosebrock und anderen (Pieper et al. 2004) deutlich aufmerksam gemacht.

Wir haben also unbedingt zu klären, was wir von Seiten der Deutschdidaktik mit dem literarischen Lesen im Sinn haben, wie wir meinen literarische Erfahrung evozieren zu können, wie wir diese Bemühungen auch verteidigen gegen jene als weit dringlicher bezeichnete Aufgabe, nämlich die für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben erforderliche funktionale Lesekompetenz zu fördern und – nicht zuletzt – wie wir literarische Erfahrungen sichtbar machen, sichtbar für alle Akteurinnen und Akteure: die Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrerinnen und Lehrer, die Schulaufsicht und für uns, für die Fachdidaktik, so dass Literaturerfahrung nicht als das schöne Andere, nicht als Kür des Deutschunterrichts abgedrängt, zwar schön geredet, aber letztlich marginalisiert wird, sondern dass die Erfahrung mit Literatur als ein zentraler Teil auch der Volksschule wahrgenommen wird.

Zu dieser «Klärung» gehören folgende vier Teile:

- 1 Literarische Erfahrung: ein schwer fassbarer Begriff
- 2 Literaturdidaktik im Zuge von PISA oder: im Gegenwind?
- 3 Literarischen Entwicklungen auf der Spur bleiben
- 4 Literarische Geselligkeit: Literarische Erfahrung produktiv werden lassen

1 Literarische Erfahrung: ein schwer fassbarer Begriff

Literarische Erfahrung – der Begriff mag uns Didaktikerinnen und Didaktikern aus verschiedenen Gründen diffus erscheinen, zumindest ist er nicht leicht zu fassen und nicht leicht einzuordnen. Denn zum einen wird «literarische Erfahrung», eine «ästhetische Erfahrung», sowohl als Prozess als auch als Ergebnis von Literaturbegegnungen beschrieben. Gemeint ist also einmal das, was Leserinnen und Leser im «Akt des Lesens» als einem «Zusammenspiel von Text und Leser» (Iser 1976, ⁴1994) durchleben, gemeint ist aber auch der Gewinn, den sie aus dem Leseakt davontragen, die erinnerbare, beschreibbare Erfahrung, die sie – beim Lesen – aufgebaut, also konstruiert haben, die sie aus der Lektüre mitnehmen und als Erinnerung ablegen.

Die Leseerfahrung, die aus der Begegnung mit Literatur gewonnen wird, konkretisiert sich in Bildern, mit Wolfgang Iser zu sprechen; in «Vorstellungsbildern» (Iser ⁴1994, S. 226), in welchen das im Text Angelegte, wenn auch nicht unmittelbar Gesagte, eben das «vom Text Gemeinte» (ebenda) in der Vorstellung des Lesers oder der Leserin seine Gestalt erhält. In der Literaturdidaktik wird diese Leistung der Vorstellungsbildung oft als Imagination bezeichnet – auf deren Bedeutung für das Lesen und das literarische Lernen haben uns Gerhard Haas, Bernhard Rank und Kaspar Spinner schon länger aufmerksam gemacht und der Literaturdidaktik zahlreiche anregende Beispiele für den Unterricht geliefert. Imaginationen sind Aneignungen, mit denen die Leserinnen und Leser Signale des Textes als Bedeutungsangebote zwar annehmen und aufnehmen – die Präsentation von Figuren, die Darstellung von Situationen zum Beispiel –, sie gleichzeitig aber ihrerseits mit Requisiten aus dem von ihnen selber angelegten Erfahrungsschatz so ausstaffieren, dass sie vorstellbar werden, und dieses mit jedem Leseakt neu Vorgestellte reichert den Fundus der Leseerfahrung an. «Das aber heisst», so formuliert es Iser, «durch die Erfahrung des Textes geschieht etwas mit unserer Erfahrung» (⁴1994, S. 215). Diese Art der Anreicherung und Aneignung von Erfahrung lässt sich verstehen im Sinn des aristotelischen Begriffs der *empeira*, der eigentlich die Begegnung des Menschen mit den Dingen meint. Didaktisch gewendet und auf den Umgang mit Literatur bezogen heisst dies erst einmal: Heranwachsende Leserinnen und Leser brauchen zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten zur Begegnung mit poetisch gestalteten Texten, und – darauf komme ich später noch – diese Begegnungen erschöpfen sich keineswegs im Lesen allein. Soviel erst einmal zur literarischen Erfahrung als Begegnung.

Mit literarischer Erfahrung ist aber mehr gemeint als das – mehr oder weniger flüchtige – Aufeinandertreffen von Leserin und Leser und den (poetisch gestalteten) Texten, von Menschen und Dingen. Gemeint ist vielmehr auch ein Prozess von dauerhaftem Charakter. Zu diesem Prozess gehören die Momente, in welchen Leserinnen und Leser Inhalte und ästhetische Wirkungen aufnehmen – als eine Kette von Eindrücken, die sie im Laufe einer Lesedauer aufreihen. Zu diesem Prozess gehören weiter auch die Handlungen des Lesers oder der Leserin, mit der sie kognitiv (ein mentales Modell vom Text bildend, Grzesik 2005) und emotional (sich affektiv engagierend) auf den Text reagieren. Und

weiter ist mit literarischer Erfahrung auch die Erinnerung an dieses Handeln gemeint. Als «Erfahrung» nehmen wir im Rückblick nur wahr, was eine erinnerbare Form erhalten hat, und erst diese Form, welche wir den Lektüremomenten geben, macht es möglich, dass Leserinnen und Leser von ihren Erfahrungen berichten, und vermutlich gilt auch das Umgekehrte: Das Berichten von Lektüren, die produktive Auseinandersetzung bzw. die Reproduktion von Gelesenem gibt der Leseerfahrung erst fassbare Form und verhindert, dass sie sich aus der Wahrnehmung und Erinnerung verflüchtigt. Zur literarischen Erfahrung gehören deshalb auch jene kommunikativen Verarbeitungsprozesse, die der Forschungsverbund «Lesesozialisation in der Mediengesellschaft» als Anschlusskommunikation bezeichnet und als Dimension der Lesekompetenz definiert hat. Von der Literaturdidaktik kann diese Definition nur Zustimmung erhalten: Hier gibt es bereits zahlreiche Unterrichtsmodelle, die darauf angelegt sind, dass Schülerinnen und Schüler ihrem literarischen Lesen ihrerseits produktiven bzw. kreativen Ausdruck geben. Auf eines der Modelle komme ich zum Schluss meines Vortrags zurück.

Soweit der kurze Versuch, literarische Erfahrung als Begriff zu fassen und erste didaktische Überlegungen anzuschliessen – und dies erst einmal auf der Grundlage der Theorien, die dafür hilfreich sind: der aus der Antike gewachsenen philosophischen Ästhetik und der Sprachtheorie. Die empirische Leseforschung hat hier bislang noch wenig beigefügt. Zwar kennen wir u.a. dank der Studie von Michael Charlton und anderen (Charlton, Pette, Burbaum 2002), wie bzw. mit welchen Lesemodi Erwachsene einen Roman lesen, wir wissen aber noch wenig darüber, wie heranwachsende Leserinnen und Leser sich auf die ästhetischen Spielangebote von Texten einlassen bzw. wie sie ästhetische Informationen konstruktiv aufnehmen (Grzesik 2005, S. 316) und wie literarische Erfahrung in die Gesamtentwicklung des Textverstehens integriert wird.

Zum Verständnis der Prozesse, die wir mit dem Literaturunterricht anregen wollen, müssten wir Wirkungsweisen von poetischen Texten und die Lernverlaufsarten im Umgang mit ihnen aber unbedingt kennen, wenn wir Handlungsanweisungen nicht bloss aufgrund von Plausibilitäten und nach der Intuition «guter» Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker erteilen wollen. Tatsächlich sind wir – das ist zuzugeben – in der Literaturdidaktik noch im Rückstand, was die empirische Orientierung betrifft, und dieser Rückstand hat nicht nur mit der von Bettina Hurrelmann bereits vor 10 Jahren kritisierten Empirie-Abstinenz der Deutschdidaktik zu tun (diese ist ja von vielen von uns inzwischen aufgebrochen worden), sie hängt auch damit zusammen, dass die Rezeption des spezifisch Poetischen schwer zu fassen und noch schwerer auszumessen ist (auch darauf komme ich später noch).

Ich meine, es ist deshalb richtig, auf Forschungen zurückzugreifen, welche literarisches Lesen zwar nicht direkt fokussieren, es aber immerhin einschliessen:

Dazu gehören zum Beispiel die Untersuchungen zur Konstitution von Leserinnen und Lesern, zum Beispiel jene von Guthrie & Wigfield, Schiefele, Möller, Retelsdorf u.a. (Wigfield & Guthrie 1997, Baker & Wigfield 1999, Möller & Schiefele 2004, Retelsdorf & Möller 2008), deren Ergebnisse uns deutlich die Pfade aufzeigen, die vom Leserinnen- und Leserselbstbild zur Lesemotivation und schliesslich zur Leseaktivität führen. Dabei handelt es sich um eine Wirkungskette:

Die intrinsische Lesemotivation wirkt direkt auf die Lesemenge, die eher ausserschulischen Faktoren unterliegt und folglich mehr Selbstbestimmung zulässt. Eine erhöhte Lesemenge bewirkt ein gesteigertes Leseverständnis.

(Wigfield & Guthrie 1997, Baker & Wigfield 1999, Möller & Schiefele 2004)

Das Leseselbstkonzept ist – nach der kognitiven Grundfertigkeit – der stärkste Prädiktor der Lesekompetenz. Es beeinflusst darüber hinaus die intrinsische Lesemotivation und die Lesemenge der Schülerinnen und Schüler (Retesldorf & Möller 2008) – und es beeinflusst in einer noch nicht geklärten Weise auch die literarische Rezeptionskompetenz und die literarische Erfahrung.

An solche Befunde anschliessend müssen wir fragen, wie wir im Literaturunterricht das Selbstbewusstsein und die Lesefreude von Kindern und Jugendlichen stärken können.

Zum Verständnis von Leseentwicklungen gehören weiter auch die zahlreichen Ergebnisse zu den Geschlechterdifferenzen – nicht nur bezogen auf die Lesekompetenz, sondern auch auf Lesegewohnheiten, Lesevorlieben und Lesemodalitäten. Unter anderem hat Christine Garbe (2007) auf die Tragweite des «doing gender» für die Lesepraxis und als Herausforderung für den schulischen Lese- und Literaturunterricht aufmerksam gemacht.

Und hilfreich, meine ich, sind auch jene wenigen Untersuchungen zum subjektiven Befinden während des Leseprozesses, die Untersuchungen zum Leseglück oder treffender und bescheidener zum «Flow»-Empfinden während des Lesens. Der Chicagoer Psychologe Csikszentmihalyi hat uns auf die Voraussetzungen aufmerksam gemacht. Leseglück und Flow beim Lesen sind Zustände emotional und kognitiv involvierten Lesens. Während «Glück» als dauerhaft erlebter Zustand tiefster Zufriedenheit beschrieben wird (Bellebaum & Muth 1996; Mayring 1991), gilt Flow als eine stark handlungsbezogene Erfahrung ohne zeitliche Entgrenzung, als eine autotelische Erfahrung. Sie stellt sich ein, wenn

- die herausfordernde Aktivität den Fähigkeiten entspricht,
- die Aktivität sich mit eigenen Zielen verbindet
- und volle Konzentration vorhanden ist (Csikszentmihalyi 1985).

Zum Flow-Erleben lässt sich also als autotelische Erfahrung beschreiben. Dazu brauchen junge Leserinnen und Leser also Texte, die sie herausfordern, die sie aber nicht überfordern. Das klingt selbstverständlich, selbstverständlicher als es für die Literaturdidaktik und die Schulpraxis tatsächlich ist: Haben wir, haben die Lehrerinnen und Lehrer denn ausreichende Grundlagen und Instrumente, mit denen wir erst einmal textseitig die Anforderungen von Literatur, dann aber auch leserseitig die Entwicklungsstände und die Lesemöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern angemessen einschätzen können? Sind wir also in der Lage, die heranwachsenden Leserinnen und Leser mit den für sie richtigen und wichtigen Texten zusammenzubringen?

Und nach dieser – durchaus auch selbstkritisch gemeinten – Frage jetzt zu meinem zweiten Punkt, der Literaturdidaktik.

2 Literaturdidaktik im Zuge von PISA oder: im Gegenwind?

Dass die Literaturdidaktik von Grossereignissen wie PISA und von Bildungsstandards betroffen ist und dass sie in einem ambivalenten Verhältnis zu PISA und anderen Leistungsmessungen im Bereich Lesen steht, das ist aus vielen Publikationen der letzten

Jahre herauszulesen. Die Ambivalenz – «Sollen wir uns aus dem Diskurs über «Leistungsvergleiche» heraushalten oder mit Konzepten subjektbezogener kultureller Bildung dagegen halten oder uns mit Standards und Kompetenzbeschreibungen für den Literaturunterricht einmischen?» – die Ambivalenz ist verständlich, denn einerseits geht das literarische Lesen im funktionalen literacy-Begriff, an dem sich PISA orientiert, bekanntlich nicht auf. Andererseits sind Kompetenzdimensionen, die im Konzept literacy enthalten sind, auch für das literarische Lesen wichtig: Literatur lesen ist selbstverständlich nicht voraussetzungsfrei und das Leseverstehen auf der Textoberfläche, das Auffinden von Informationen ist unverzichtbar, selbstverständlich, aber: die Prozesse des literarischen Lesens erschöpfen sich darin bei Weitem nicht.

Es geht also um die Frage nach dem Notwendigen und nach dem Hinreichenden, konkret um die Frage, ob sich literarische Kompetenz überhaupt standardisieren lässt, wenn es doch im Umgang mit poetischen Texten gerade nicht um das Definieren eines abgeschlossenen Sinns geht, nicht um «richtig» und «falsch», sondern eher um plausible Annäherungen an Texte und wenn das dafür wichtige Symbolverstehen nicht ausschliesslich aus den Texten heraus entwickelt, sondern immer auch von Assoziationen geleitet wird, welche die Lesenden sozusagen wildwüchsig an den Text herantragen. Und im engen Zusammenhang damit geht es um das Problem, dass wir – wie Grzesik sagt – erst einmal differenzierte «Hypothesen bilden müssen über jene [literarischen] Kompetenzen, die [überhaupt] lern- und schulbar sind» (Grzesik 2005, S. 378).

Vor den Ansprüchen, die mit der Standardisierung verbunden sind, hat die Literaturdidaktik in letzter Zeit deshalb mit guten Gründen gewarnt. Dass vom Literaturunterricht die Ausrichtung an normativen Setzungen verlangt wird, ist allerdings keineswegs neu, neu ist aber zum einen, dass die Setzungen verschiedenen Denktraditionen verpflichtet und auch systematisch verschieden sind, je nachdem, ob Verstehensleistungen im Hinblick auf soziale Handlungsfähigkeit im Vordergrund stehen (wie dies bei PISA der Fall ist) oder ob «literarische Bildung» als Erwerb von Wissensbeständen gemeint ist oder ob literaturästhetische Genussfähigkeit als wichtige Zieldimension gilt. Natürlich schliessen die jeweiligen Konzepte einander nicht prinzipiell aus, aber ohne präzise Überlegungen zur Abstimmung (wie sie Bettina Hurrelmann mit Bezug auf das erweiterte Konzept von Lesekompetenz präsentiert, Hurrelmann 2008) scheinen sie in widersprüchlichen Bildungsvorgaben auf und verwirren die Praxis eher, als dass sie diese unterstützten. Die Literaturdidaktik muss sich deshalb positionieren, wenn sie Wirkung haben will, Wirkung, die sich u.a. darin zeigt, dass die Schule den Kindern deutlich angereicherte Möglichkeiten literarischer Erfahrung eröffnet und dass sie deren Entwicklungen im Umgang mit Literatur in den Blick nimmt.

Wir haben verschiedene Vorschläge für eine solche Positionierung erhalten:

Jene von Heiner Willenberg und anderen, die sich der so genannten Outcome-Orientierung nicht verschliessen; diese soll zumindest für die Überprüfung des Systems Schule gelten, darin eingeschlossen der Literaturunterricht. Die Qualität des Lernens und Lehrens werde damit nicht eingeschränkt, sondern verbessert. Auch der Umgang mit literarischen Texten ist – folgen wir dieser Position – zu einem nicht unerheblichen Teil befragbar und überprüfbar. Allerdings – und das ist meine kritische Bemerkung dazu – gibt es vorerst noch wenig überzeugende Beispiele, welche den Beweis für die Testbarkeit von

Literaturverstehen liefern. Wenn PISA zum Beispiel narrative Texte zwar einbezieht, mit den Aufgaben, welche den Stand der diesbezüglichen Lesekompetenz anzeigen sollen, aber die Aufmerksamkeit auf die Textoberfläche lenkt, dann ist damit wohl noch nicht viel gewonnen.

Deshalb ist die grosse Skepsis gegenüber dem Ansinnen, das Literaturverstehen in einfachen, für breite Kompetenzüberprüfungen geeigneten Formaten erfassen zu wollen, durchaus verständlich, und ebenso die Kritik, wenn literarische Texte zum Zwecke der Kompetenzorientierung didaktisch funktionalisiert werden. «Was ist hier mit Goethe passiert?», hat Karl Heinz Fingerhut (2008) kürzlich in seinem Beitrag in Didaktik Deutsch gefragt, nachdem er Goethes Gedicht «Willkommen und Abschied» in der Lerneinheit «Sehnsucht und Liebe – Motive in der Lyrik analysieren» eines Lehrmittels wiedergefunden hat, thematisch eindeutig zugeordnet und versehen mit plakativen Fragen.

Ähnlich versteht sich die schon länger vertretene Position einer auf das elaborierte Arbeiten mit Literatur gerichteten Didaktik, für die u.a. Hartmut Eggert, Michael Kämper-vanden Boogaart, Clemens Kammler u.a. einstehen. Ihr sind die Beschäftigung mit dem differenzierten Formenspektrum von Literatur wichtig, der Aufbau literarischen Wissens und nicht zuletzt die Anschlussfähigkeit an literarische Kultur und Tradition. Literaturästhetische Genussfähigkeit ist – spitzen wir diese Position zu – überhaupt erst auf der Grundlage literarischen Wissens und Könnens in einem hohen Mass möglich.

Welcher Position ist nun aber im Hinblick auf die weitere Entwicklung der Literaturdidaktik der Vorzug zu geben? – Wenn wir «Literarische Erfahrung» als Begegnung mit Kunst und sprachlichem Spiel und den verstehenden Umgang mit literarischen Texten als eine essenzielle Erwerbsaufgabe im Blick behalten wollen, dann müssen wir, meine ich, uns primär danach entscheiden, was dem Erwerb tatsächlich dient. Wir haben dann dafür zu sorgen, dass dieser verstehende Umgang mit Texten (wie ihn Cornelia Rosebrock und Daniel Nix aus didaktischer Perspektive modelliert haben) nicht aus dem Blick gerät und dass er nicht verdrängt wird von jenen – primär kognitiv verorteten – Aspekten der Lesekompetenz, die einfacher zu definieren und einfacher zu überprüfen sind.

Das ist **das eine wichtige Anliegen**, das wir auch in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Psychologen bzw. mit Metrikerinnen weiterverfolgen sollten. Und dies mit dem Ziel, allmählich mehr zu wissen und mehr ausweisen zu können über die Wirkungen des Literaturunterrichts, den es zu verteidigen, möglicherweise aber auch zu verändern gilt. Norbert Groeben hat in diesem Zusammenhang kürzlich an einer Tagung in der Schweiz deutlich gemacht, dass der Testbegriff mit diesem Ziel – nämlich der Verbesserung der Erfolgskontrolle kultureller Bildung im Unterricht – liberalisiert werden muss, was bedeutet, dass verschiedene Datenarten («harte» und «weiche») – also: verschiedene Aufgabenarten – und unterschiedliche Systematisierungsgrade zugelassen sein müssen, wenn die aus der Sicht der Fachdidaktik wichtigen Prozesse weder verdeckt noch verdrängt werden sollen (Groeben 2008).

In diesen Zusammenhang gehören auch Kaspar Spinners Vorschläge zur Bestimmung jener Aspekte von Lesekompetenz, welche beim literarischen Lernen erworben werden, die Aspekte «literarischen Verstehens»:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

(Spinner 2006)

Diese Aspekte sind teils als Lernergebnis formuliert, zum Beispiel: «Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen», teils – wohl sehr bewusst – aber auch als Dispositionen und Prozesse: «Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen». Mit solcherlei «Standards» («Standard» jetzt einmal nicht in der strengen Konzeption des Begriffs verwendet), mit solcherlei «Standards» sind literaturbezogene Handlungen bezeichnet, insbesondere auch die Bereitschaft zur Begegnung mit poetisch gestalteten Texten, die Bereitschaft zur Imagination – es sind Handlungen, von denen wir aus der Lesesozialisationsforschung wissen, dass sie unverzichtbare Voraussetzungen sind zur Teilhabe an literarischer Bildung und an Literaturgenuss. Lesen aber ist soziokulturell gebunden (Hurrelmann 2008). Ob die Bildungsbemühungen tatsächlich greifen und ob sich der ästhetische Genuss einstellt, das hängt – davon war schon kurz die Rede – nicht zuletzt davon ab, ob Kinder mit den schulischen Literaturbegegnungen an frühere, präliterale Erfahrungen (zum Beispiel beim Zuhören von Geschichten) und generell an ihre familiäre Praxis im Umgang mit Leseobjekten und ästhetischen Formen anschließen können. **Das andere Anliegen**, nämlich die Passung, ist auch und gerade für das literarische Lernen zentral, und ich meine, es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Literaturdidaktik, für die Verbesserung dieser Passung zu sorgen, also das Nötige vorzusehen für das – für die einen spontan und für die anderen nur allmählich mögliche – Gelingen von Leseleistung und Literaturerfahrung.

3 Literarischen Entwicklungen auf der Spur bleiben

Deshalb endlich zu jener nach meinem Dafürhalten wichtigsten Aufgabe der Literaturdidaktik. Sie betrifft auf der einen Seite eben diese Prozessualität des Literaturerwerbs – und auf der anderen Seite die Rechenschaft bezüglich der Wirksamkeit, welche Unterricht für den Literaturerwerb wie für alle wichtigen Elemente schulischer Bildung abzulegen hat. Auf eine kurze Formel gebracht kann diese Aufgabe so heißen: literarische Erfahrung anregen und beobachten bzw. evident machen.

Den Literaturerwerb anzuregen, dafür gibt es freilich überzeugende Konzepte. Die Kinder- und Jugendliteratur spielt in diesen eine zentrale Rolle:

- als Übergangsliteratur (Ewers 1997), die – mit Texten, zum Teil noch nahe an der Alltagssprache – die Leseaktivität der Heranwachsenden stabilisiert und ihnen hilft ein Regelwissen zum Beispiel über Literarisches aufzubauen
- und in den früheren Phasen des Lesealters das Kinderbuch als Initiationsliteratur, welche – der «Kategorie der Einfachheit» (Lypp 1984) verpflichtet – Kinder mit Spiel-

formen ästhetischer Texte vertraut macht. Die Qualität der Leseerfahrung, die Benjamin als «Betroffenheit» bezeichnet hat – diese Qualität ist wiederum entscheidend.

Im Umgang mit dem Kinderbuch baut sich jene Fähigkeit auf, die literarische Bildung recht eigentlich ausmacht und die uns – in der Definition von Maria Lypp – zur Dimension der Erfahrung zurückführt:

Unter literarischer Bildung wird die Fähigkeit verstanden, sich der besonderen Kommunikationsweise zu bedienen, die ein literarischer Text bietet; genauer: die Fähigkeit, auf das im Text inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszugestalten und – ihrem Zeichencharakter entsprechend – einen Bedeutungszusammenhang herzustellen, der an die Erfahrungswelt im Sinne eines Modells probierend angelegt werden kann. (Lypp 1989, S. 70)

Eine Veranschaulichung davon gibt der 8-jährige Raffael, in dessen Lesetagebuch wir zu Beginn schon hineingesehen haben:

Die kleine steht fast gleich auf wi ich. Die kleine Gans steht so auf. Sie binzelt zuerst. Dan strekt sie die Flügel, dan strekt sie die Beine, dan strekt sie die Flügel in die höhe, und zum Schlus geint [gähnt] sie kräftig. So macht die kleine Gans (...)

(Raffael, 2. Schuljahr)

Weitere Möglichkeiten eröffnen sich bei der Beschäftigung mit paraliterarischen Gegenständen: mit dem Hörbuch, den Adventures (Josting 2007) und dem Film; diese leisten mit ihren besten Beispielen mehr als nur «Hinführungen zum Buch», sondern schärfen das Sensorium für die Wahrnehmung des Literarischen; zum fortgeschrittenen Literaturerwerb gehört – wie Elisabeth Paefgen an Beispielen aufzeigt – auch das «literaturabhängige Filmsehen und [das] filmorientierte Literaturlesen» (Paefgen 2008, S. 41).

Soweit nur ganz kurze Hinweise auf die substanziellen Anregungen, welche die Literaturdidaktik der Schule vermittelt. Diese braucht darüber hinaus aber auch ein Wissen darüber, ob und in welcher Weise diese Anregungen greifen. Dass mit den gestiegenen Leistungsanforderungen an die Schule die Fachdidaktiken gefordert sind, die Effektivität ihrer Konzepte systematisch nachzuweisen, darauf haben u.a. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann mit dem Vorschlag eines Weiterbildungsprogramms in empirischer Unterrichtsforschung und Literatur- und Lesedidaktik längst aufmerksam gemacht (Groeben & Hurrelmann 2006). Die Literaturdidaktik ist hier – wie alle anderen Didaktiken – in der Pflicht – zusammen mit ihrer Praxispartnerin, der Schule. Käme sie dieser Pflicht nicht nach, würde sie – das wäre abzusehen – aus dem Kernbereich schulischer Bildung verdrängt.

Auf der Ebene des breit angelegten Leistungsvergleichs sind wir diesbezüglich bisher allerdings noch nicht sehr erfolgreich gewesen. Es ist uns, wie gesagt, erst in Ansätzen gelungen, literarische Kompetenz so zu konzeptualisieren, dass sie mit Testverfahren festgestellt werden könnte. Eine Operationalisierung ist auch alles andere als einfach, für einzelne Dimensionen der Leseerfahrung vielleicht gar nicht machbar – dennoch sollten wir weitere Schritte in dieser Richtung tun – die Möglichkeiten des «Produktivitätsnachweises» (Klieme et al. 2007), die Möglichkeiten des Produktivitätsnachweises kultureller Bildung haben wir jedenfalls noch längst nicht ausgereizt.

Denn: Tests sind bekanntlich längst nicht der einzige Weg auf der Suche nach empirischer Evidenz. Wenn literarische **Erfahrung** und literarisches **Lernen** in den Blick geraten

sollen, dann brauchen wir nicht nur und vielleicht nicht einmal in erster Linie den Nachweis von allgemein vergleichbaren **Verstehensprodukten**, wir brauchen vielmehr **Introspektionen in die Entwicklungsverläufe**. Aufschlussreich sind deshalb die Berichte der Leserinnen und Leser, die wir uns u.a. mit qualitativer Forschung, zum Beispiel in Interviews und mit nachfolgenden Gesprächsanalysen holen – wie zum Beispiel in diesem Interview mit einer Jugendlichen aus unserem Forschungsprojekt «Literarische Resilienz» (Schneider et al.):

Also, wenn ich lese, dann versuche ich mir auch immer vorzustellen, also, wenn irgend wie steht, dass sie daheim sitzt, in ihrem Zimmer, dann versuche ich, mir ihr Zimmer vorzustellen, also von dieser Person, und ja –. Und nach dem Lesen, irgendwie, wenn ich irgendwie, so, wie daran erinnert werde, wenn ich, irgendwie auch so etwas mache, dann muss ich immer zuerst überlegen, was, also was jetzt los ist, bin ich jetzt im Buch drin, oder ist das wirklich so.

Das hab ich früher nicht so gemacht.

(«Literale Resilienz», Interview Paola, 15 J., t₁)

Eine junge Leserin, sie ist nicht Gymnasiastin, thematisiert ihre Entwicklung und entdeckt ihre Fähigkeit, Leseerfahrungen an die eigene Erfahrungswelt probierend anzulegen.

Aufschlussreich sind auch Dokumentationen der Leseprozesse, welche die Leserinnen und Leser begleitend zu ihren Lektüren anlegen – selber habe ich aus den Lesetagebüchern von Kindern und Jugendlichen viel lernen können. Aus solchen Dokumenten ist zu erfahren, wie Heranwachsenden der Literaturerwerb gelingt, welche Stimuli geholfen haben, und wir gewinnen ein Bild von Verlaufsmustern, die wir didaktischen Entwürfen zur Gestaltung von Unterricht zugrunde legen können.

Gerne gebe ich aber zu: Auch die systematischen Beobachtungen mittels Interview und Textanalyse haben nicht die Qualität harter Daten (um mit den Psychologen zu reden). Qualitative Methoden haben andere Vorteile und kommen damit dem Gegenstand des literarischen Lernens als kommunikativem Prozess nahe – und dies gerade dank dem offenen Charakter der Datenerhebung (wir fragen – und nehmen die Antworten der Lesenden entgegen) und dank dem interpretativen Charakter der Datenauswertung (wir lassen uns von Merkmalen, die wir in diesen Antworten auffinden, anregen und nehmen diese in unserer Deutungssystematik auf).

Es kann deshalb nicht darum gehen, die einen Zugriffsweisen gegen die anderen auszuspielen: die Kompetenzmodellierung und die Testmethoden (wie sie im derzeit laufenden DFG-Schwerpunktprogramm «Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen» weiter entwickelt werden) und die Dokumentation und Analyse von Erwerbsprozessen (also empirisch-qualitative und empirisch-quantitative Zugriffsweisen) – beide erhalten ihre Dignität letztlich mit dem Zugang zu den Orten des Lernens, der Schule, mithin der Umsetzung, welche sie für die Praxis und welche die Praxis selber leistet.

Die Evidenz literarischen Lernens und seiner Entwicklung muss also zu einem guten Teil im Feld der Schule gewonnen werden. Das zwingt uns zum einen – auch bei qualitativ ausgerichteter Forschung – einzelne Prozesse zu fokussieren und die Komplexität des Lerngeschehens im Hinblick auf seine Beobachtbarkeit zu reduzieren. Zum anderen sollen die Ergebnisse aber auch in der Schule wieder ankommen – bei den Lehrerinnen und Lehrern und in ihrem Unterricht. Das ist nicht nur so gemeint, dass wir Forschungseresul-

tate an die Praxis herantragen oder dass wir selber Unterrichtsmodelle daraus ableiten, als Vorschläge zur Gestaltung schulischer Praxis – das gehört natürlich auch zum Geschäft der Literaturdidaktik. Gemeint ist darüber hinaus, dass wir auch unsere Erfahrungen mit der Analyse literarischer Lernprozesse an die Praktikerinnen und Praktiker weitergeben, so dass diese die in letzter Zeit vehement eingeforderten Lerndiagnosen tatsächlich bewältigen können. Wir können dabei unterstützen und wir können umgekehrt auch lernen, indem wir unsere Analyseinstrumente soweit reduzieren und verändern, dass sie als Beobachtungshilfen für die Hand der Lehrerin oder des Lehrers taugen und indem wir uns nach deren Anwendung die damit fassbaren Phänomene des literarischen Lernens in der Schule zeigen lassen und dabei auch die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer als Lesebegleiterinnen und -begleiter zur Kenntnis nehmen.

Allein schon aus diesen Gründen braucht die Literaturdidaktik den Austausch mit der Praxis und dieser ist selbstverständlich dann erst wirklich lohnend, wenn die Beobachtungen, die ausgetauscht und die je nachdem übernommen oder korrigiert werden, sich auf gut fassbare Phänomene stützen können. Der Leseprozess selber ist ja erst einmal in den Köpfen der Lesenden verborgen; die Rezeption von Texten und die Konstruktion von Bedeutung werden aber vermittelt sichtbar, vermittelt eben in der Kommunikation mit den Lesenden und in deren produktiven Beiträgen.

Und damit komme ich zum – ganz kurzen – Schluss:

4 Literarische Geselligkeit: Literarische Erfahrung produktiv werden lassen

Leseentwicklungen lassen sich besonders gut in schriftlichen Texten beobachten, insbesondere in Texten, mit welchen Leserinnen und Leser – auf ihre Lektüren reagierend – selber schreiben (Bertschi-Kaufmann 2007). In ihnen hat Leseerfahrung ihren Aufbewahrungsort und sie wird – soweit das beim fluiden Charakter von Erfahrung überhaupt möglich ist – hier dingfest, das heisst, für die Beobachtung greifbar und für die weitere Förderung auch aufgreifbar: für die empirische Forschung und für die begleitenden Lehrerinnen und Lehrer.

Dies alleine wäre aber meines Erachtens noch keine ausreichende Legitimation, Schülerinnen und Schüler kontinuierlich begleitend zu ihren Lektüren schreiben zu lassen. Die wichtigste Begründung liegt im Gewinn, den wir der engen Verbindung von Lesen und Schreiben zuschreiben und den wir mit verschiedenen Arbeiten auch haben ausweisen können (Bertschi-Kaufmann ²2003, Bertschi-Kaufmann & Tresch 2004).

In didaktischer Sicht haben Gundel Mattenklotts Vorschläge zur Anregung jugendlichen Schreibens, die sie als «Literarische Geselligkeit» bezeichnet hat, besonders überzeugt: die «Förderung literarischer Produktivität im Unterricht» (Mattenklott 1979, S. 5) und in diesem Zusammenhang auch die erkenntnisbezogene Funktionalisierung des Schreibens – sie gilt nicht nur in Bezug auf den Alltag allgemein, sondern gerade auch für die Verarbeitung des Lesealltags:

Schreiben muß kritische Exploration des Alltags sein, und es muß in diesen Alltag zurückwirken, so wie er den Text prägt, der da geschrieben wird – nicht in einem luftleeren Raum, wie die glauben, die den «Prozeß des Herstellens und Gestaltens als einen autonomen Prozeß» darstellen.

(Mattenklott 1979, S. 5)

Schreiben ist ein bewährter Weg zur Exploration des Lesealltags und der Leseerfahrung und – im Umgang mit poetisch gestalteten Texten – der literarischen Erfahrung. Bei der Versprachlichung der Verarbeitung von Leseindrücken in eigenen Texten (je nachdem in vorläufiger Form als Notiz verfasst oder als Eintragung im Journal oder ausgestaltet) handelt es sich um jene **Transformation** vom «Gedanken zum Wort zur Schrift», die Wygotski (1979) als den Zugangsweg zur inneren Sprache beschrieben hat. Muster für solche Transformationsprozesse finden Schreiberinnen und Schreiber in der Literatur, Kinder finden sie im Kinderbuch – Mechthild Dehn hat uns kindliche Ergebnisse des «Bildens und Nachbildens» (Dehn 2005, S. 13) bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises im Jahr 2006 aufs Schönste vorgeführt. Es sind geglückte Verbindungen von «Erfahrung und Phantasie», die zwei Schlüsselbegriffe, die Gerhard Haas und Bernhard Rank in ihren Arbeiten zum kindlichen Lesen und Erzählen systematisiert haben – Verbindungen, dank derer wir Entwicklungen – und je nachdem auch Stagnationen feststellen können –, weil wir sie in Zeugnissen literarischer Erfahrung wieder und immer wieder finden.

Zum Beispiel beim 8-jährigen Raffael – noch einmal ein Blick in sein Lesetagebuch:

Wenn man sagt: man kann nicht zum Besipiel fliegen dan kann men es auch nicht. Aber wen man sagt: man kann fliegen dan konman fliegen. Die kleine Gas ist gross geworden. Die kleine Gans hat weisse Feder bekommen. Und auch noch grosse Flügel und starke. Ich hob angefangen ein bild dafon zu zeichnen. Die kleine Ganzas hat mier beser gefalen wo sie nicht gross war [...]

(Raffael, 2. Schuljahr)

Und bei Walter Benjamin, der jetzt – fast – das letzte Wort haben soll:

Kinder, wenn sie Geschichten sich ausdenken, sind Regisseure, die sich vom «Sinn» nicht zensieren lassen. Man kann darauf sehr leicht die Probe machen. Gibt man vier oder fünf bestimmte Worte an und lässt sie schnell zu einem kurzen Satz zusammenfügen, so wird die erstaunlichste Prosa zum Vorschein kommen: nicht Aussicht, sondern Wegweiser ins Kinderbuch. Da werfen sich mit einem Schlag die Worte ins Kostüm und sind im Handumdrehen in Gefechte, in Liebeszenen oder Balgereien verwickelt. So schreiben, so aber lesen auch die Kinder ihre Texte.

(Walter Benjamin: Aussicht ins Kinderbuch. In: Gesammelte Schriften, Band IV.2, S. 609)

Uniform sind solche Prozesse nicht und deshalb tun wir uns mit der Standardisierung dieses eigendynamischen Tuns auch so schwer. Seine systematische Beobachtung, diese sollten wir aber unbedingt weiterentwickeln: **Entwicklung** der Literaturdidaktik, damit sie **Differenzen** des literarischen Erfahrens besser wahrnimmt. So jedenfalls lautet mein Vorschlag.

Ich danke Ihnen!

Literatur

- Bellebaum, Alfred & Muth, Ludwig (1996): *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Benjamin, Walter (1972): *Einbahnstrasse*. In: ders.: *Gesammelte Schriften. Gesamtausgabe unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Sholem, hrsg. von Rolf Tiedemann*. Hermann Schweppenhäuser, Bd. IV.1: *Kleine Prosa / Baudelaire-Übertragungen*. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 83–148.
- Benjamin, Walter (1972): *Aussicht ins Kinderbuch*. In: ders.: *Gesammelte Schriften. Gesamtausgabe unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno u. Gershom Sholem, hrsg. von Rolf Tiedemann*. Hermann Schweppenhäuser, Bd. IV.2: *Kleine Prosa / Baudelaire-Übertragungen*. Frankfurt / M.: Suhrkamp, S. 609–615.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau & Frankfurt / M.: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Tresch, Christine (2004): *Mediennutzung im Spannungsfeld von Buch und Multimedia: Rezeptionsbasis und Leseverhalten*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Kassis, Wassilis; Sieber, Peter (Hrsg.): *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. München: Juventa, S. 175–198.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): *Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in der Verbindung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. Seelze-Velber & Zug: Klett / Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 96–108.
- Charlton, Michael; Burbaum, Christina; Pette, Corinna & Winter, K. (2002): *Qualitative und quantitative Untersuchungen zu den Strategien literarischen Lesens im Erwachsenenalter*. In: Bonfadelli, Heinz & Bucher, Priska (Hrsg.): *Lesen in der Mediengesellschaft*. Zürich: Pestalozzianum, S. 108–124.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dehn, Mechthild (2005): *Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthographisch – medial*. In: Dehn, Mechthild & Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg i. Br.: Filibach, S. 8–32.
- Eggert, Hartmut (1998): *Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation*. In: *Der Deutschunterricht* 6, S. 38–45.
- Ewers, Hans-Heino (1995): *Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung*. In: Rank, Bernhard & Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule*, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 55–73.
- Fingerhut, Karl-Heinz (2008): *Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher*. In: *Didaktik Deutsch* 24, S. 5–23.
- Garbe, Christine (2007): *Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung*. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Velber & Zug: Klett, Kallmeyer & Klett und Balmer, S. 66–82.
- Groeben, Norbert (2008): *Möglichkeiten und Grenzen des Testens von kultureller Bildung. Vortrag an der Tagung «Literalität. Forschungsfeld und Bildungsaufgabe»*. Ascona. Monte Verita, 25. August 2008.
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Haas, Gerhard (1997): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael & Niess, Ferdinand (1993): Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Offeringer. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 176, S. 6–18.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S. 169–201.
- Hurrelmann, Bettina (2006): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2006): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–176.
- Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens. München: Wilhelm Fink.
- Johansen, Hanna (1989): Die Geschichte von der kleinen Gans, die nicht schnell genug war. Zürich & Frauenfeld: Nagel & Kimche.
- Josting, Petra (2007): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: Lauffer, Jürgen & Röllecke, Renate: Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Arbeit; Dieter Baacke Preis-Handbuch 2. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik, S. 150–159.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. In: ders. (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 7–22.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung «Der hilflose Knabe». In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, S. 27–50.
- Klieme, Eckhard; Maag Merki, Katharina & Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. Aus: Hartig, Johannes u.a. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin: BMBF, S. 5–15.
- Lypp, Maria (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt/M.: dipa.
- Lypp, Maria (1989): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.): Literaturerwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt/M.: dipa, S. 70–79.
- Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Stuttgart: Metzler.
- Mayring, Philipp (1991): Psychologie des Glücks. Stuttgart: Kohlhammer.
- Möller, Jens & Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Claudia; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.
- Muth, Ludwig (1996): Leseglück als Flow-Erlebnis. Ein Deutungsversuch. In: Bellebaum, Alfred; Muth, Ludwig (Hrsg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 57–81.
- Paefgen, Elisabeth (2008): Literatur und Film im Dialog – neue Perspektiven für die Literaturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 3/2008, S.33–42.
- Pieper, Irene; Rosebrock, Cornelia; Volz, Steffen & Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Rank, Bernhard (Hrsg.) (1994): Erfahrungen mit Phantasie. Festschrift für Gerhard Haas. Hohengehren: Schneider.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (im Druck). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht.

- Schneider, Hansjakob; Bertschi-Kaufmann, Andrea; Häcki Buhofer, Annelies; Kassis, Wasilis; Kronig, Winfried; Beckert, Christine; Stalder, Ursula & Wiesner Esther (2009, im Druck): Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt: Risikobehaftete Jugendliche mit erfolgreicher literaler Entwicklung. Bulletin suisse de linguistique appliquée 2009.
- Spinner, Kaspar (2004): Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA. In: Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider 2004, S. 169–177.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lesen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
- Wigfield, Allan & Guthrie, John T. (1997): Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. In: Journal of Educational Psychology 89, S. 420–432.