

Klaus Maiwald

Literarisches Lernen

1 | Begriffsbestimmung

Für „Literarisches Lernen“ gibt es unterschiedliche Definitionen (s.u. „Explikat“). Im kleinsten gemeinsamen Nenner bezeichnet der Begriff Lernprozesse, die sich auf literarische (fiktionale, ästhetische) Texte in unterschiedlichen medialen Formen beziehen, sich vom Erwerb allgemeiner Lesekompetenz und der Förderung der Lesemotivation abgrenzen und bereits in der Primarstufe beginnen. Unterschiedlich akzentuiert werden insbesondere die Subjekt- und / oder Gegenstandsorientierung sowie das Verhältnis zu anderweitigen Zielen des Literaturunterrichts und damit die Situierung und Reichweite literarischen Lernens innerhalb des Gesamtbereiches Lesen / mit Texten umgehen.

2 | Explikat

Literarisches Lernen zielt auf „Fähigkeiten, die für ein angemessenes Verstehen von literarischen Texten wichtig sind“ (Spinner 2019). Literarische Texte folgen anders als faktuale Texte typischerweise einer Polyvalenz- und Ästhetikkonvention (vgl. Garbe 2020, S. 91ff.; Rosebrock / Nix 2020, S. 140). Sie sind also mehrdeutig, konstituieren ihre eigene textliche Wirklichkeit und verwenden eigene, literatursprachliche Ausdrucksformen.¹ Anerkannt ist mittlerweile ein weiterer Literaturbegriff, der neben geschriebenen / gedruckten Texten auch visuelle (z. B. Cartoons), auditive (z. B. Hörspiele) und audiovisuelle Texte (z. B. Filme) als Gegenstände eines auch medienästhetischen literarischen Lernens begreift (vgl. Spinner 2006, S. 14; 2017, S. 143).

Literatur „in ihren verschiedenen Ausdrucksformen“ beinhaltet auch eine Definition von Büker (2002, S. 121), die zudem aufschlussreich für die didaktische Fokussierung literarischen Lernens ist. Büker subsumiert darunter

„schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen“ (ebd.).

¹ Diese Definition ist prototypisch. Natürlich gibt es zwischen literarischen und pragmatischen Texten Mischformen wie die Reportage, die Biographie, sog. Dokufiction oder Scripted-Reality-Formate. Streng besehen entscheidet über den Status eines Textes die Lesehaltung bzw. Leseweise: Literatur wäre dann das, was als Literatur produziert und rezipiert wird (vgl. Spinner 2006, S. 14; Karg 2015, S. 51).

Den Kern dieser Definition bildet das **rezeptive Verstehen literarisch-ästhetischer Texte**. Diesem Anliegen verpflichtet sind auch die Aspekte literarischen Lernens, die Spinner 2006 in einem Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* vorstellte (erläuternde Stichpunkte in Klammern von mir ergänzt, KM):

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln (sinnliches Ausimaginieren der Textwelt);
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen (persönliches Angesprochensein im Wechselspiel mit Textwahrnehmung);
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen (z. B. Klang, Rhythmus, Sprache, Stil);
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen (zwischen Identifikation und Abgrenzung / Irritation);
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen (Textstellen zueinander in Beziehung setzen);
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen (z. B. parabolische Bedeutung, Abgrenzung zum Sachbuch);
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen (z. B. Wald als Ort der Gefahr);
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen (Mehrdeutigkeit);
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden (offener Austausch im Gegensatz zum leitfragengelenkten Lehrer-Schüler-Gespräch);
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres gewinnen (typische Beispiele von Märchen, Fabeln usw. kennen und mit dem jeweiligen Begriff verbinden);
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln (kein Lernen von Epochenmerkmalen, sondern literarische Texte in ihrem Bezug auf andere Texte und [literatur]-geschichtliche Hintergründe erfassen).

Diese Aspekte sind seither und bis heute (vgl. Wrobel 2022) vielfach rezipiert und auch von Spinner selbst weitergetragen worden (vgl. 2017, 2019, 2022). Sie positionieren das literarische Lernen

- in Abgrenzung vom Umgang mit Sachtexten,
- über die Entwicklung einer allgemeinen Lesekompetenz hinaus,
- als „vertieftes Verstehen“ literarischer Texte (Spinner 2017, S. 144) bzw.
- als (gegenstandsorientierte) Erziehung *zur* Literatur (vgl. Spinner 2015, S. 89).

Literarisches Lernen kann laut Spinner in einem erweiterten Sinne auch *durch* Literatur erfolgen und beinhaltet dann zusätzliche, eher subjektorientierte Funktionen wie Identitätsbildung, psychologisches Verstehen, moralische Urteilskraft, Phantasie und Vorstellungstätigkeit, Erweiterung von Weltwissen, ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. Spinner 2017, S. 144f.).

Aus der Definition von Büker und den zunächst engen, aber erweiterbaren Aspekten von Spinner resultieren grundlegende Fragen nach der didaktischen Kontur und Reichweite literari-

schen Lernens: Steht literarisches Lernen im Zeichen der oder im Widerspruch zur Kompetenzorientierung? Ist es eher subjektorientiert oder eher gegenstandsorientiert? Bezeichnet es das Gesamt des Umgangs mit Literatur oder nur einen Teil davon?

- **Kompetenzorientierung?**

Bereits in der Rede von „Fähigkeiten [und] Fertigkeiten“ (Büker 2002, S. 121) klingt Kompetenzorientierung an, und auch die ‚Aspekte‘ von Spinner schließen explizit an die seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse (2001) herrschende Diskussion über Kompetenzen und Standards an. Spinner spricht von „literarischer Kompetenz“ (2006, S. 7), benennt keine Gegenstände, sondern *Tätigkeiten* von Lernenden und entwickelt Ansätze einer Kompetenzprogression. Andererseits sind Konstrukte wie „Subjektive Involviertheit“ und „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsvorganges“ kaum zu erfassen und Operatoren wie „entwickeln“, „miteinander ins Spiel bringen“, „bewusst umgehen“ oder „sich einlassen“ vage und nicht operationalisierbar. Die elf Aspekte sind erklärtermaßen kein kohärentes Kompetenzmodell und wohl auch nicht in ein solches zu übertragen (vgl. Dawidowski / Wrobel 2013, S. 16).

Schilcher / Pissarek (2018) definieren in ihrem Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage neun konkreter fassbare „Dimensionen literarischer Kompetenz“:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen;
2. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen;
3. Überstrukturierung interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie;
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren;
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben;
6. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren;
7. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren;
8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen;
9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung.

Obwohl auch dieses Modell bislang theoretisch und nicht empirisch validiert ist, wird literarisches Lernen hier insgesamt konkreter in (sichtbar zu machende) Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbuchstabiert. (Auch beziehen Schilcher / Pissarek über kanonische Schriftliteratur hinausgehende Medienangebote breit mit ein.)

- **Subjekt- und / oder Gegenstandsorientierung?**

Literaturunterricht kann als Erziehung *durch* Literatur begriffen werden und zielt dann auf personale Bildungserträge wie Identitätsbildung, Selbst- und Fremdverstehen, Imagination und Kreativität; oder aber als Erziehung *zur* Literatur, der es zunächst auf die sachgerechte Erschließung des Gegenstands ankommt. Häufig wird für das literarische Lernen eine Zwischenposition bzw. eine Doppelfunktion reklamiert: Abraham (1998, S. 211f.) sieht „Teilleistungen literarischen Verstehens“ im Dienst entwicklungspsychologischer, anthropologischer und tiefenpsychologischer Funktionen bzw. die literarische Kompetenz als Voraussetzung für die lebensweltliche Orientierung *durch* Literatur. Literarisches Lernen vermittelt demgemäß den Gegen-

standsbezug mit Fremd- und Selbstverstehen (ebd., S. 214). Büker (2002, S. 130) versteht Persönlichkeitsbildung und literarisch-ästhetische Bildung als „Hauptaufgaben“ literarischen Lernens und bildet dies mit der Trias aus „erschließen“, „genießen“ und „verstehen“ implizit auch in ihrer Definition ab (ebd., S. 121). Stärker subjektorientiert sehen Kepser / Abraham (2016) im literarischen Lernen „zwar unter anderem auch die Anbahnung literarästhetischer Bildung, [aber] im Kern ein[en] Sammelbegriff für alle Beiträge literarischen Lesens zur Persönlichkeitsbildung“ (ebd., S. 113). Spinner hingegen begreift seine ‚Aspekte‘ als zwar erweiterbare, zunächst jedoch gegenstandsorientierte Erziehung *zur* Literatur (vgl. 2015, S. 89).² (Auf welche Seite das Modell von Schilcher / Pissarek neigt, hängt davon ab, wieweit man die Kompetenzorientierung als Lernerorientierung sehen mag.)

- **Gesamt- oder Teilkonzept?**

Lediglich als *eine* von vier grundlegenden Aufgaben des Literaturunterrichts neben der „Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation“ (Kepser / Abraham 2016, S. 69ff.), der „Leseförderung“ (ebd., S. 93ff.) sowie der „Sprach- und Medienreflexion“ (ebd., S. 122) führen Abraham und Kepser (seit der Erstausgabe ihrer Einführung 2005) „Literarische Bildung und literarisches Lernen“ an (ebd., S. 108). Während literarische Bildung „sozusagen auf den Gegenstand hin“ orientiert ist, zielt literarisches Lernen „auf das Subjekt hin“ (ebd., S. 112). Ähnlich versteht Spinner seine ‚Aspekte‘ (lediglich) als einen Teil des Literaturunterrichts, in dem es um das Verstehen der Texte geht. Die von Spinner vorgeschlagene Aufnahme von Identitätsbildung, moralischer Urteilskraft, Vorstellungstätigkeit, Weltwissen, ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit (vgl. 2017, S. 144f.) erweitert das Spektrum, verunklart aber die Kontur literarischen Lernens.³

Die Frage nach Gesamt- oder Teilkonzept lässt sich auch mit Blick auf die Zielgruppe stellen: Büker beansprucht mit Persönlichkeitsbildung und literarisch-ästhetischer Bildung ein weites Feld für das literarische Lernen, möchte dieses jedoch vom „sekundarstufenorientierten Literaturunterricht“ vor allem für die Primarstufe abgrenzen (Büker 2002, S. 121). Generell wird literarisches Lernen freilich für alle Jahrgangsstufen und Schularten vorgesehen (vgl. Spinner 2006, S. 8; Kepser / Abraham 2016, S. 113), zudem für die Vorschule (vgl. Andresen 2019) oder für den außer- und nachschulischen Bereich (vgl. Wrobel 2022, S. 141ff.).

Gängig (z. B. Pompe 2016, S. 1), aber keineswegs streng vollziehbar ist die Abgrenzung literarischen Lernens von allgemeiner Lesekompetenz und Leseförderung. Zwar erfordern fiktionale, ästhetische Texte typischerweise eigene Verstehens- und Deutungsleistungen wie mehrperspektivisches Erzählen, Motive und Symbole, offene Schlüsse. Andererseits sind auch für literarische Texte hierarchieniedrige bis -mittlere Verstehensprozesse des Dekodierens, der lokalen und der globalen Kohärenzbildung zu durchlaufen – und Lesestrategien einzusetzen (vgl.

² Dabei zeigen bereits die elf Aspekte eindeutig subjektorientierte Anteile, etwa in „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“, „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ oder „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“.

³ Klärens wert wäre auch (gewesen), wie sich die Aspekte literarischen Lernens (2006) zu den von Spinner 1999 formulierten „Aufgaben des Literaturunterrichts“ verhalten (Freude am Lesen, Texterschließungskompetenz, literarische Bildung, Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen und Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen) (vgl. Maiwald 2015a, S. 91).

Beisbart / Bismarck 2013; Wrobel 2019, S. 157). Eine Eigenheit und erhöhte Schwierigkeit zeichnet das literarische Lesen vor allem auf der Ebene der Superstrukturen und Darstellungsmittel aus (vgl. Rosebrock / Nix 2020, S. 137-140). In der Leseförderung finden sich Überschneidungen mit literarischem Lernen insbesondere auf der Subjekt- und der sozialen Ebene des Lesens (vgl. ebd., S. 140-142; Garbe 2020, S. 89ff.; Wrobel 2019, S. 154).

„Literarisches Lernen“ ist also kein fest umrissener Terminus, geschweige denn eine Gesamtheorie des Literaturunterrichts. Ohne Anspruch auf eine solche sei im Folgenden ein die ‚Aspekte‘ von Spinner ergänzendes und systematisierendes Modell vorgeschlagen (vgl. Maiwald 2015a). Es erweitert das literarische Lernen deutlicher um andere mediale Formen und um literarische Kommunikations- und Produktions-Praxis; es erhöht die Trennschärfe, konkretisiert Operatoren bzw. Kompetenzen und präzisiert den Bezug zu weiteren Zielen. Vor allem integriert es Subjektbezug und Gegenstandsbezug in einer **Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen**. Leitend hierfür ist die Überzeugung, dass personale Bildungserträge nicht neben und nach, sondern stets mit und in der Analyse und Deutung von Texten gewonnen werden, im fachlich seriösen Bezug auf den Gegenstand. Wenn in Kästners *Emil und die Detektive* (1929) die Erfahrung der Fremdheit gemacht werden soll, wäre z. B. zu klären, wie Emil und Gustav bei ihrem ersten Aufeinandertreffen sprechen und agieren (ebd., S. 74-77). Wenn anhand des Films *VORSTADTKRODILE* (hier von 2009) Sinn und Unsinn von Mutproben bedacht werden sollen, geht dies nicht ohne Erhebung der eingesetzten filmischen Mittel (Perspektive, Schnitt, Montage, Musik) (vgl. Maiwald 2015b, S. 46-54). Literarisches Lernen vollzieht sich dergestalt in der „ständigen wechselseitigen Gerichtetheit gegenstandsbezogener Tätigkeiten und subjektbezogener Erfahrungen“ (Maiwald, 2015a, S. 93). Anstatt also Wissen und analytische Fähigkeiten auf der einen Seite gegen personale literarische Erfahrung auf der anderen auszuspielen (vgl. Spinner 2015, S. 189), käme es (in Abwandlung eines berühmten pädagogischen Diktums v. Hentigs [1986]) darauf an, die Menschen zu stärken, *indem* man die Sachen klärt.

Auf der folgenden Seite findet sich das Modell im Überblick (Maiwald 2015a, S. 93):

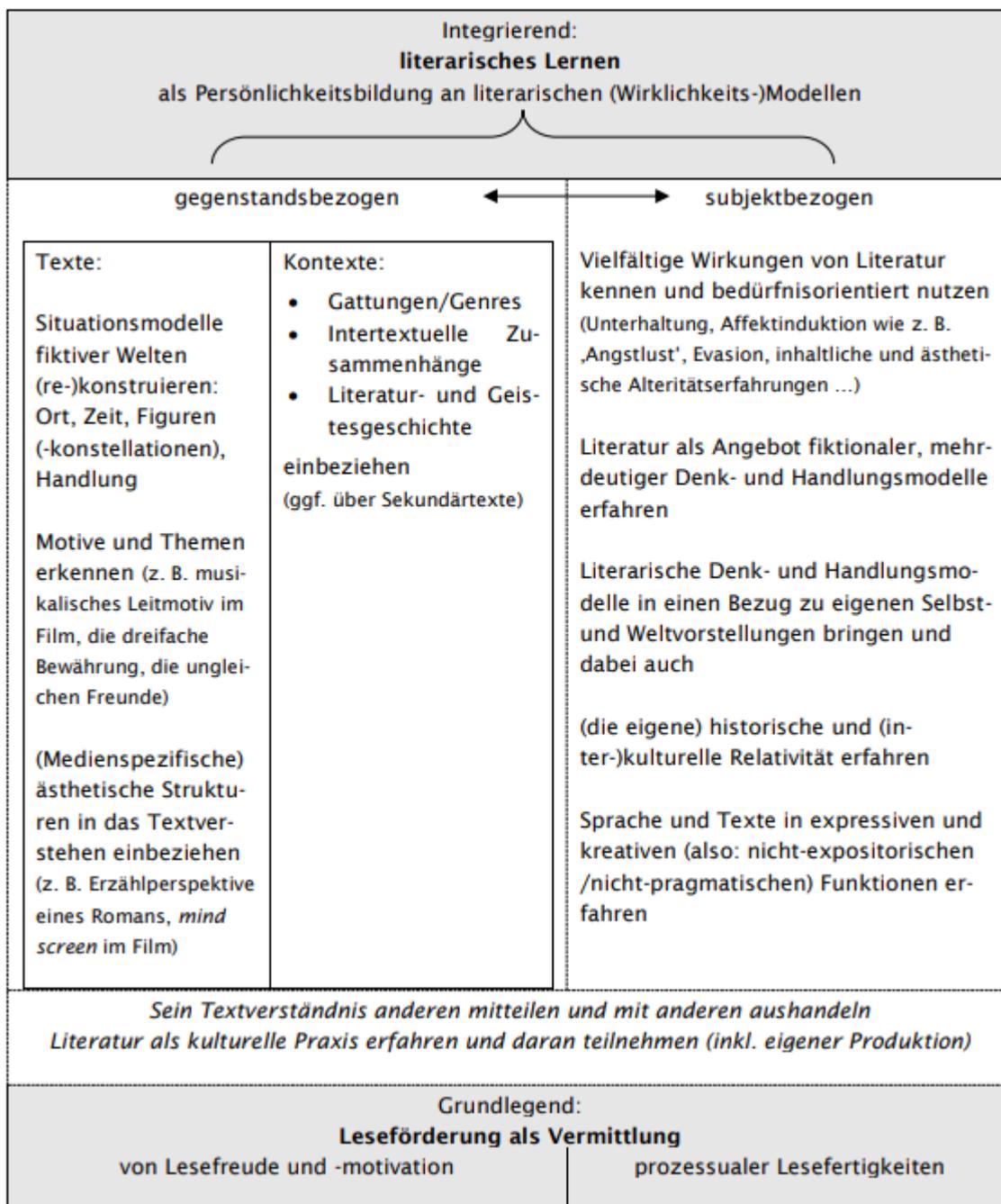


Abb. 1: Literarisches Lernen als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen (Maiwald 2015a, S. 93)

3 | Forschungsstand

Von Erziehung *durch* und Erziehung *zur* Literatur (vgl. Fritzsche 1994) und von literarischem Lernen (vgl. Abraham 1998) ist bereits in den 1990er Jahren die Rede. Verstärkt tritt „Literarisches Lernen“ jedoch im Gefolge der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001), in der die Kompetenzen 15-Jähriger v. a. beim Sachtextlesen erhoben wurden, hervor. Im Gegensatz zu der gegenstandsorientierten Bezeichnung „Literaturunterricht“ verschiebt sich der Fokus auf das *Lernen*, welches freilich auch für *literarische* Texte und für die *Primarstufe* reklamiert wird

(vgl. neben Bükler 2002 exemplarisch Waldt 2003). Mit dem Auftreten in der Erstausgabe der Literaturdiaktik von Abraham / Kepser (2005), vor allem aber durch die ‚Elf Aspekte‘ (Spinner 2006) wurde die Karriere des Begriffes erheblich befeuert. Trotz Spinners systematischen Versuches und der (zuerst 2013) lancierten Modellierung literarischen Lernens von Schilcher / Pisarek „ist literarisches Lernen ein in der didaktischen Diskussion zwar häufig verwendeter, jedoch auch sehr unscharf konturierter Begriff“ geblieben (Mayer 2017, S. 23f.). In der Tat changiert literarisches Lernen zwischen „Erfahrungslernen“ und „Kompetenzerwerb“ bzw. weist es unterschiedliche Fokussierungen auf zwischen Individuum und Text, kognitiven und affektiven Anteilen (vgl. ebd.). Als weiterführend könnte sich erweisen, literarisches Lernen zu differenzieren in eine (messbare) literarische Kompetenz und eine (zusätzlich zu fördernde) literarische Bildung (vgl. Boelmann / König 2021).

Empirische Validierungen literarischen Lernens als Großkonzept stehen auch aufgrund solcher Unschärfen noch aus. Sie richten sich bislang eher auf einzelne Aspekte bzw. Kompetenzen wie z. B. die Perspektivenübernahme (vgl. Buhl 2016; Kruse 2016; König 2019) oder das Fiktionalitätsbewusstsein (vgl. Ballis 2016). Über Spinners Aspekt „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ (2006, S. 12) ist das literarische Lernen verbunden mit den Forschungen zum Heidelberger Modell des Literarischen Gespräches (vgl. Steinbrenner / Wiprächtiger-Geppert 2006;⁴ Steinbrenner / Mayer / Rank / Heizmann 2014; Mayer 2017).⁵ Neben dem Sprechen wird auch die Rolle des Schreibens für das literarische Lernen beleuchtet (z. B. Kruse 2013 bzw. Bräuer 2014). Zu erwähnen sind weiterhin die Bestrebungen, literarisches Lernen in erweiterten, nicht nur schulischen Kontexten literarischer Sozialisation (Familie, Peers) und literarischer Lesekultur zu situieren (vgl. bereits Abraham 1998; Rosebrock / Nix 2020; Wrobel 2019, 2022).

In zahlreich existierenden Praxispublikationen herrscht eine klare (und richtige) Tendenz, das literarischen Lernen inhaltlich und methodisch auf nicht-schriftliche Medien wie Bilder und Bilderbücher, Filme, Computerspiele sowie auf Literatur im Medienverbund auszuweiten (z. B. Maiwald 2010, S. 147ff.; Boelmann 2015; Bismarck 2016; Frederking / Römhild 2016; Niklas 2016; Meier 2019; Emmersberger 2019, 2021, 2022).

Einer breiten theoretisch-konzeptionellen Würdigung und Kritik der Spinnerschen ‚Aspekte‘ widmete sich die (Online-)Zeitschrift *Leseräume* (= Lösener, Hrsg. 2015). Dabei erfuhren Einzelaspekte weitergehende Diskussionen, z. B. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (vgl. Lösener 2015; Winkler 2015) oder „Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres gewinnen“ (vgl. Köster 2015). Weiterhin wurden schwache oder fehlende Akzente identifiziert, z. B. in Bezug auf literarische Wertung, poetische Produktion, weitere Medien und die sozialen und kulturellen (nicht nur individuellen) Funktionen des Lesens und Schreibens von Literatur (vgl. Abraham 2015; Maiwald 2015a). Schließlich erhoben sich auch grundsätzliche Alternativvorstellungen z. B. eines stärker auf Resonanzerfahrungen zielenden Umgangs mit Literatur (vgl. Birkmeyer 2015, S. 32ff.) oder eines weiter gefassten „Lernens aus und mit Texten“ (vgl. Karg 2015, S. 54ff.). Man kann den Spinnerschen ‚Aspekten‘ einerseits vorhalten, dass sie die „Paradoxien der Lesbarkeit und Verstehbarkeit von

⁴ Der Text von Steinbrenner / Wiprächtiger-Geppert ist direkt in Spinners Basisartikel eingebettet.

⁵ Allerdings hat Spinner in einer späteren Publikation (2019) das literarische Gespräch aus den Aspekten herausgenommen – richtigerweise, da es sich hier um eine *Methode* des Textumganges und damit um eine andere sachlogische Ebene handelt (vgl. Maiwald 2015a, S. 90; Karg 2015, S. 52).

Literatur“ (Baum 2015, S. 26) übergehen, ebenso aber feststellen, dass sie (dann doch) keine sicht- und messbaren Kompetenzen sind. Die aus diametralen Richtungen führbare Kritik zeigt die Herausforderung, literarisches Lernen so zu fassen, dass es der literar-ästhetischen Erfahrung gerecht bleibt und zugleich konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Literarische Sozialisation als Hineinwachsen in die kulturelle Praxis des Umgangs mit fiktionalen Texten beginnt bereits vor der Schule (z. B. mit Abzählreimen, Bilderbüchern, Vorlesen) und ist (anders als die Lesesozialisation) nicht an das Medium Schrift gebunden (z. B. Theater, Hörtexte, Filme). Auch dabei findet schon implizites literarisches Lernen statt.

In der Schule richtet sich literarisches Lernen bereits an Grundschülerinnen und -schüler. Die Komplexität ist sowohl durch die Textwahl als auch im Textumgang stets altersangemessen zu dosieren. Jüngere Lernende werden vergleichsweise einfachere ästhetische Strukturen erschließen (können), elementarere Genre- und Gattungsbegriffe für das Textverständnis nutzen, ihr Textverständnis in anderen Formen mitteilen als Schülerinnen kurz vor dem Abitur – aber prinzipiell tun sie all das auch.

Wenn Kinder- und Jugendliche literarisch lernen sollen, erfordert dies Kinder- und Jugendmedien, die dafür inhaltlich und formal ergiebig sind – wie z. B. der Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten* von Andreas Steinhöfel (vgl. Maiwald 2014)⁶ – und mediale Vielfalt abbilden. Ebenso wenig, wie sich literarische Sozialisation noch exklusiv am ‚guten Jugendbuch‘ vollzieht – wenn sie dies je tat -, kann sich das literarische Lernen auf Schriftliteratur beschränken. (Praxispublikationen zu allen möglichen Medien legen davon ein beredtes Zeugnis ab.) Zu vermeiden ist dabei ein didaktischer Habitus, der die Schriftliteratur zur Norm erklärt, vor der andere mediale Formen als (defizitäre) Abweichungen erscheinen. Vielmehr sind die Eigenheiten verschiedener Medien fachlich angemessen und wertfrei aufzugreifen: In einem Hörspiel tragen z. B. Geräusche als Inhaltselemente, symbolische Ausdrucksmittel oder Strukturelemente wesentlich zum Aufbau und zur Deutung des Situationsmodells bei (vgl. Müller 2012, S. 29). Eine Märchenanimationsfilmreihe im Medienverbund wie SIMSALAGRIMM konstruiert eine andere Handlungslogik und andere Vorstellungen von Schönheit als die Grimmschen Lesemärchen (vgl. Kammerer / Maiwald 2021, S. 165-184). Der Spieler / die Spielerin eines narrativen Computerspiels oder einer Videospiel-Narration (vgl. Boelmann 2015; Emmersberger 2022) bewegt sich in einer fluiden fiktiven Welt und erlebt in deren interaktiver Selbststeuerung völlig andere Wirkungen von Literatur als beim Lesen eines Buches. Literarisches Lernen sollte medial so vielfältig sein wie die Welt, in der Kinder und Jugendliche heute leben.

Auf der folgenden Seite die Bezugs- und Spannungsfelder literarischen Lernens noch einmal im Überblick:

⁶ Vgl. für weitere Beispiele literarischen Lernens mit Kinder- und Jugendliteratur z. B. Gansel 2010; Mikota / Oehme 2013; Spinner / Standke 2016.

Kontext

Literarische Sozialisation und Lesesozialisation
(Familie, Peers, Schule, vor- und außerschulische Institutionen)

Angelagerte Ziele des schulischen Umgangs mit Texten

Allgemeine Lesekompetenz ← Leseförderung, gerichtet auf → Literatur als soziale und kulturelle Praxis
Literarische Bildung

Didaktische Orientierungen

Subjekt- bzw. Leserorientierung **LITERARISCHES LERNEN** Gegenstands- bzw. Textorientierung

Erfahrungsorientierung // Kompetenzorientierung

*Gegenstandsbereich
(weiter Textbegriff)*

Fiktionale/ästhetische Texte Schrifttexte
Faktuale/pragmatische Texte Texte in weiteren Medien

Abb. 2: Bezugs- und Spannungsfelder literarischen Lernens

5 | Literatur

Kästner, Erich: Emil und die Detektive (1929). München: dtv 1999.

Steinhöfel, Andreas: Rico, Oskar und die Tieferschatten. Hamburg: Carlsen 2008.

Vorstadtkrokodile (R. Christian Ditter, D 2009)

Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 7-15. Online unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.

Andresen, Helga (2019): Literalitätserziehung in der Vorschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar, H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler, S. 3-20 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11).

Ballis, Anja (2016): Phantastische Kinderliteratur. Fiktionalitätsbewusstsein entwickeln. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 136-148.

- Baum, Michael (2015): Der Tanz des Bären. Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 17-27. Online unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-baum.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Beisbart, Ortwin / Bismarck, Kristina (2013): Lesestrategien im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Huneke, Hans-Werner / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.2: Literatur- und Mediendidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 340-356.
- Birkmeyer, Jens (2015): Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens. Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 28-45. Online unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-birkmeyer.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Bismarck, Kristina / Fries, Andreas (2016): Lesen, vorstellen und gestalten – mit Bildgerüsten literarisches Lernen initiieren. In: Erziehung und Unterricht, 166, 7-8, S. 591-595.
- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Lernen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.
- Boelmann, Jan / König, Lisa (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben. Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard / Heizmann, Felix (Hrsg.): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korr. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 229-262.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 120-133.
- Buhl, Heike M. (2016): Perspektiven übernehmen. Textverstehen verbessern. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 122-135.
- Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (2013): Kritik und Kompetenz. Aspekte einer brisanten Relation. In: Dies. (Hrsg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-22.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Emmersberger, Stefan (2019): Storytelling in virtuellen Welten – Potential und Grenzen eines intermedialen Literaturunterrichts am Beispiel des interaktiven Films *Life Is Strange*. In: Maiwald, Klaus (Hrsg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 91-109.
- Emmersberger, Stefan (2021): Nora Krugs Graphic Memoir *Heimat*. Eine Unterrichts Anregung zu literarischem Lernen mit einem Grenzgängertext zwischen Faktualität und Fiktionalität. In: MiDU, Jg. 3, H. 2, S. 1-16.
- Emmersberger, Stefan (2022): *Dramatic Agency* in Videospiele-Narrationen. Zum literaturdidaktischen Potential interaktiven Erzählens in digitalen Medien am Beispiel von *Through the Darkest of Times*. In: Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias / Pissarek, Markus (Hrsg.): Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. Innsbruck / Wien: Studien Verlag (= ide-extra, 3), S. 164-183.

- Frederking, Volker / Römhild, Tanja (2016): Symmediale Texte. Symmediales literarisches Lernen. In: Pompe, Anja (Hrsg.) Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 73-86.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- Garbe, Christine (2020): Lesekompetenz fördern. Stuttgart: Reclam.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hentig, Hartmut v. (1986): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ditzingen: Reclam.
- Kammerer, Ingo / Maiwald, Klaus (2021): Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 65).
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 42). [1. Aufl. 2005 unter Abraham / Kepser].
- König, Lisa (2019): Sterben oder Sterben lassen? Förderung literarischer Perspektivübernahme im immersiven Spielerleben in „This War of Mine“. In: Literatur im Unterricht, Jg. 20, H. 1, S. 45-58.
- Kruse, Iris (2013): Literarisches Lernen in der Primarstufe. Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zu Förderung von literarischen Kompetenzen. In: Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hrsg.): Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht. Weinheim: Beltz, S. 70-93.
- Kruse, Iris (2016): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 102-121.
- Löseener, Hans (Hrsg.) (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand (= Leseräume, Ausgabe 2). Online unter http://leseraeume.de/?page_id=308, aufgerufen am 16.04.2022.
- Löseener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 72-84. Online unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/02/lr-2015-1-loesener.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Maiwald, Klaus (2010): Literatur im Medienverbund unterrichten. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 135-156.
- Maiwald, Klaus (2014): „... hat das Zeug zum Klassiker.“ Andreas Steinhöfels Kinderkrimi *Rico, Oskar und die Tieferschatten* und Zielbereiche des Umgangs mit Literatur. In: Literatur im Unterricht, Jg. 15, H. 3, S. 165-178.
- Maiwald, Klaus (2015a): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 85-95. Online unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Maiwald, Klaus (2015b): Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich. Stuttgart: Reclam.
- Mayer, Johannes (2017): Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meier, Christel (2019): Literarisches Lernen durch Verfilmen. Eine handlungs- und produktionsorientierte Perspektive auf Gabriele Wohmanns Kurzgeschichtenklassiker „Die Klavierstunde“. In: Praxis Deutsch, Jg. 46, H. 276, S. 20-27.

- Mikota, Jana / Oehme, Viola (2013): Literarisches Lernen mit Kinderliteratur (= Siegerner Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, Jg. 1, Bd. 1. Universität Siegen: Forschungsstelle sprachliche und literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter. Online unter <https://d-nb.info/105311947X/34>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Niklas, Annemarie (2016): (Trick)Filme und (Bilder)Bücher. Lesewelten öffnen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 192-204.
- Pompe, Anja (2016): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Didaktische Bedeutung - Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-5.
- Pompe, Anja (Hrsg.) (2016): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9., aktualis. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hrsg.) (2018): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar H. (1999): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Franzmann, Bodo u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 597-601.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 189-194. Online unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Spinner, Kaspar H. (2017): Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 143-149.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Online unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Spinner, Kaspar H. (2022): Literarisches Lernen. Aufsätze. Stuttgart: Reclam.
- Spinner, Kaspar H. / Standke, Jan (Hrsg.) (2016): Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht: Textvorschläge – Didaktik – Methodik. Paderborn: Schöningh (= StandardWissen Lehramt, 8653).
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 14–15.
- Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard / Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korr. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen durch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider.

- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Lese-räume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Heft 2, S. 155-168. Online unter: <https://lese-raeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>, aufgerufen am 16.04.2022.
- Wrobel, Dieter (2019): Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Literaturdidaktik. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 135-160 (= Grundthemen der Literaturwissenschaft, 14).
- Wrobel, Dieter (2022): Literarisches Lernen. In: Brand, Tilman v. / Kilian, Jörg / Sosna, Anette / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten. Hannover: Klett / Kallmeyer, S. 141-155.

Autor*inneninformation

Klaus Maiwald ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. Seine Forschungsinteressen liegen in der Lese- und Literaturdidaktik sowie in der Mediendidaktik, besonders beim Thema Film.

Prof. Dr. Klaus Maiwald
Universität Augsburg
Philologisch-Historische Fakultät
Universitätsstr. 2
D-86159 Augsburg
klaus.maiwald@philhist.uni-augsburg.de