

Projektbericht

VOLKER FREDERKING, CHRISTEL MEIER, JÖRN BRÜGGEMANN, VOLKER GERNER,
MARCUS FRIEDRICH

Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung

Spätestens seit den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (1998) und den durch PISA ausgelösten Debatten ist für die Deutschdidaktik die Überzeugung leitend, dass sie sich zu einer auch empirisch forschenden Disziplin wandeln muss. Besonders die Literaturdidaktik hat sich bislang mit der Umsetzung allerdings schwer getan. Im Hinblick auf einen fachlichen Kernbereich, das literarische Verstehen und darauf bezogene Lern- und Bildungsprozesse, besteht unverändert ein erheblicher Forschungsbedarf. Diesem Aspekt trägt das Forschungsprojekt *Literarästhetische Urteilskompetenz* (LUK), das Teil des DFG-Schwerpunktprogramms 1293 *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* ist, Rechnung.¹ Ansatzpunkt, Problemstellung, theoretisches Konzept und erste Ergebnisse des Projekts werden nachfolgend in Grundlinien vorgestellt.

I. Literarische Verstehenskompetenz versus Lesekompetenz. Lesekompetenz wird heute zu Recht als eine der am besten theoretisch modellierten und empirisch erhobenen Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche verstanden (KLIEME/LEUTNER 2006). Kaum ein Bereich ist so gut erforscht – und dies auch noch in unterschiedlichen Disziplinen. Schließlich liegen Erhebungen aus der empirischen Bildungsforschung im Zusammenhang mit PISA und IGLU (vgl. ARTELT u. a. 2001; SCHAFFNER u. a. 2004; Schiefele u. a. 2004; DRECHSEL/ARTELT 2007; BOS u. a. 2003, 2005, 2007) wie auch aus der deutschdidaktischen Leseforschung (vgl. GROEBEN/HURRELMANN 2002, 2004, 2006; BERTSCHI-KAUFMANN/KASSIS/SIEBER 2004; BERTSCHI-KAUFMANN/ROSEBROCK 2009; GARBE 2004; GARBE/HOLLE/VON SALISCH 2006) und den

deutschdidaktischen Teilen von DESI (vgl. WILLENBERG 2007a, 2007b, 2007c) vor. Im Hinblick auf die Reichweite und Trennschärfe des Lesekompetenzbegriffs bestehen aber unverändert offene Fragen. Diese resultieren vor allem aus dem Sachverhalt, dass das Lesen keine domänenspezifische Kompetenz, sondern eine domänenübergreifende kulturelle Schlüsselqualifikation darstellt. Lesen ist mithin kein exklusiver Gegenstand des Deutschunterrichts, sondern Praxis und Aufgabe *aller* Fächer, die auf Leseprozesse angewiesen sind. Gleichwohl gehen die Gegenstände dieser anderen Fächer bzw. Disziplinen keinesfalls in dem Konstrukt der Lesekompetenz auf. Obwohl in der Physik- oder in der Geschichtsdidaktik die Bedeutung der Lesekompetenz als Basiskompetenz für das Verstehen eines physikalischen bzw. historischen Problems anerkannt wird, sofern dessen Präsentation schriftsprachlich erfolgt, wird in diesen Disziplinen nicht angenommen, dass eine physikalische oder historische Kompetenz – oder ihre Spezifikationen in Teilkompetenzen – durch das allgemeine Konstrukt der Lesekompetenz erfasst wird. Mit Blick auf die Gegenstände des Faches Deutsch wird ebenfalls rasch deutlich, dass es sich beim Lesen um eine im Wesentlichen domänenübergreifende Kompetenz handelt, die nicht die Domänenspezifik einzelner Teilbereiche unserer Disziplin erfasst. So ist das Lesen eines Satzes zumeist Voraussetzung für seine grammatikalische Analyse. In diesem Sinne erkennt die Sprachdidaktik die basale Bedeutung von Lesekompetenz zwar prinzipiell an, ohne die Fähigkeit zum Erfassen und Verstehen eines grammatikalischen Sachverhalts unter dem Begriff der Lesekompetenz zu subsumieren. Im Lichte dieser Überlegungen ist naheliegend, dass auch die

Spezifik des fachlichen Gegenstandes ‚Literatur‘ einen eigenen Kompetenzbereich zur Folge hat, der nicht in dem allgemeinen Konstrukt der Lesekompetenz aufgeht. So wie die Fähigkeit zu historischem Verstehen oder zum Erfassen grammatikalischer Sachverhalte über die allgemeine Lesekompetenz hinaus domänenspezifische Kompetenzen voraussetzt, so ist auch das Verstehen eines literarischen Textes auf domänenspezifisches Wissen und eine dem besonderen Gegenstand entsprechende Herangehensweise angewiesen. In der Literaturdidaktik wird daher folgerichtig von literarischer Kompetenz (ABRAHAM 2005; KAMMLER 2006), literar(ästhet)ischer Rezeptions- bzw. Verstehenskompetenz (EGGERT/GARBE 1995, 9; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2005, 28; ABRAHAM/KEPNER 2005, 51 ff.; FREDERKING 2010) oder von der Fähigkeit zu literarischem Lesen (KÄMPER-VAN DEN BOOGAART/PIEPER 2008) gesprochen.

So schlüssig die Differenzierung zwischen Lesekompetenz und literarischer Verstehenskompetenz auch ist, so wenig wurde sie in den von der KMK in Reaktion auf PISA für das Fach Deutsch formulierten Bildungsstandards (2003; 2004a; 2004b) berücksichtigt. Alle auf literarisches Verstehen bezogenen Teilaspekte werden in den Bildungsstandards unter ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ (KMK 2003, 9) eingeordnet. Noch bedenklicher ist die fehlende Differenzierung innerhalb der Einzelbestimmungen. So wird bei den Teilfacetten des Kompetenzbereichs ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ durchgängig weder zwischen Lesekompetenz und literarischer Verstehenskompetenz unterschieden noch zwischen dem Lesen und Verstehen von Sachtexten und von literarischen Texten (vgl. FREDERKING 2010).

Eine entscheidende Ursache dieses Sachverhalts ist sicherlich, dass in der Lesekompetenzforschung eine solche Unterscheidung als nicht zwingend erachtet wird. Bei PISA und IGLU werden ‚literarische Texte‘ und ‚Sachtexte‘ im Horizont eines pragmatisch ausgerichteten Lesebegriffs unter dem Konstrukt ‚Lesekompetenz‘ subsumiert. Auch maßgebliche Vertreter(innen) der deutschdidaktischen Lesekompetenzforschung halten es für „nicht sinnvoll“, „zwischen dem Lesen literarischer und nicht-literarischer Texte“ (GROEBEN 2002, 12) zu unterscheiden. Obschon die „unterschiedlichen textseitigen Anforderun-

gen von Sach- und literarischen Texten an ihre Leser(innen)“ anerkannt werden, ist die Prämisse leitend, dass „von einer gemeinsamen Struktur von Lesekompetenz ausgegangen“ werden kann, „die sich dann in verschiedenen Lesehaltungen gegenüber pragmatischen bzw. literarästhetischen Texten und einzelnen Textsorten ausdrückt“ (ROSEBROCK 2007, 64).

Hier stellt sich allerdings die Frage, inwieweit mit dieser fehlenden Differenzierung im Lesekompetenzkonstrukt der Spezifik des Gegenstandes Literatur hinreichend entsprochen wird. Ob allein die Lesehaltungen, d. h. Einstellungs- und Reaktionsmuster, differieren und damit Faktoren auf der Rezipientenseite, kann nicht nur aus literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Sicht bezweifelt werden. Auch vor dem Hintergrund von Befunden der empirischen Bildungsforschung sind Bedenken angebracht. So haben ARTELT/SCHLAGMÜLLER (2004, 169 ff.) bei Re-Analysen von PISA-Daten klare Indikatoren dafür gefunden, dass beim Lesen und Verstehen von literarischen Texten spezifische Kompetenzen erforderlich sind, die in ihrem Urteil differenzierter erforscht werden müssen (189).

Damit ist ein Forschungsdesiderat umrissen, zu dessen Beseitigung das LUK-Projekt einen Beitrag leisten soll. Dazu ist ein besonderer literaturtheoretischer Ansatzpunkt Voraussetzung, der nachfolgend in Grundzügen erläutert wird.

II. Das literaturtheoretische Grundproblem. Der Versuch einer kompetenztheoretischen Modellierung und empirischen Erhebung literarischen Verstehens sieht sich mit dem Problem konfrontiert, in einem Feld konkurrierender Positionen die Domänenspezifik des Gegenstandes herausarbeiten und theoretische Anknüpfungspunkte für ein Modell literarischen Textverstehens begründen zu müssen. Als Hindernis erweist sich die Heterogenität literaturtheoretischer Grundannahmen, die die Positionen in Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft gleichermaßen kennzeichnet. Zwar lässt sich allgemein feststellen, dass literarische Verstehensprozesse aus einer Einheit von sinnlich-emotiven Erlebnis- und kognitiven Reflexionskomponenten bestehen, aus denen ästhetische Erfahrungsprozesse erwachsen können (vgl. SCHÖN 1999, 1). Doch auf der Suche nach einem empirisch anschlussfähigen Modell zeigt sich der

literaturtheoretische Diskurs als Feld konkurrierender Ansätze, in denen Gegenstandsangemessenheit und Textverstehenskompetenz sehr unterschiedlich diskutiert und bewertet werden. Erhebliche Divergenzen zeigen sich z. B. bei der Bestimmung der Literarizität einer wie auch immer ausgewählten Klasse von Texten (EAGLETON 1983; LÜDEKING 1998), hinsichtlich der Frage der rationalen (Un-)Einholbarkeit ästhetischer Erfahrung (TER-NEDDEN 1987, 36; STEINER 1990) oder im Hinblick auf die Rolle der Subjektivität im hermeneutischen Zirkel (*subtilitas intellegendi*) und das Streben nach Objektivität im Austausch über Deutungen (*subtilitas explicandi*) (GADAMER 1960; HIRSCH 1967; HEMPFER 1983; JAPP 2001, 590). Uneinigkeit besteht ebenfalls in der Bewertung der Kriterien, mit denen die Plausibilität von Deutungen oder allgemeiner Aussagen über Literatur gerechtfertigt werden kann (vgl. LEVINSON 1992; STRUBE 2000; WINKO 2002; WEIMAR 2002; ISEMINGER 1992a). Auch die Akzeptanz von Wahrheitswerten für Aussagen über Literatur ist strittig (NAUMANN 2001; ISEMINGER 1992b; BÜHLER 2003a, 2003b). Wie sich das Theorem der Unabschließbarkeit literarischer Lektüren mit dem Anspruch auf Begrenzung der Auslegungsvielfalt vermitteln lässt (vgl. DE MAN 1971; NAUMANN 2001, 468 ff.; STEINMETZ 2001; JANNIDIS/LAUER/MARTINEZ/WINKO 2003b), ist innerhalb der Disziplin ebenso klärungsbedürftig wie der Status und die Explikation von Grundkonzepten bzw. Begriffen wie ‚Sinn‘, ‚Bedeutung‘, ‚Lektüre‘, ‚Interpretation‘, ‚Intention‘, ‚Text und Kontext‘ (z. B. ‚Gattung‘, ‚Schreibweise‘, ‚Epoche‘, ‚Intertextualität‘) etc. (vgl. GABRIEL 1986; STRUBE 1986; MÜLLER 1986; FRICKE 1981). Überdies herrscht über die Gewichtung jener Komponenten wie über die Möglichkeit ihrer analytischen Trennung und intersubjektiven Verbindlichkeit Dissens in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Zudem fällt eine Bestimmung literarischer Textverstehenskompetenz angesichts der Divergenzen konkurrierender Kompetenzmodellierungen innerhalb der Literaturdidaktik (KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2003, 33) und der Literaturtheorie (WEGMANN 2000, 122) schwer. Hinzu kommt eine weitere Herausforderung transdisziplinärer Arbeit. Die Erfassung literarischer Textverstehenskompetenz mit den Mitteln der empirischen Bildungsforschung basiert auf einer Annahme, die im Be-

reich der Literatur traditionell bezweifelt wird: dass die Ausprägung von literarischer Textverstehenskompetenz objektiv erfassbar sei. Nicht nur das häufig anzutreffende Urteil, literarische Verstehens- bzw. Lektürekompentenz bemesse sich an einer möglichst originellen Erweiterung bzw. Widerlegung konventioneller Deutungen, kann dem psychometrischen Maßstab der Auswertungsobjektivität entgegenstehen. Was für eine empirietaugliche Erfassung literarischer Verstehenskompetenz darüber hinaus zu einem Problem werden kann, ist die scheinbar harmlose Beobachtung, der Leser müsse stets aufs Neue entscheiden, „ob eine Stelle metaphorisch gemeint ist oder nicht“ (SZONDI 1967, 16). Das gilt umso mehr, als die Annahme einer finalen, die Widersprüche transzendierenden Sinnfigur (nicht erst) in der poststrukturalistischen Lektürepraxis zugunsten der Annahme abgelehnt wurde, jede Lektüre stelle ein „fundamental misreading of literature“ dar (DE MAN 1971, 280).

Im Horizont solcher Positionierungen kann der Eindruck entstehen, heute lehre „jede einigermaßen anschlussfähige Literaturtheorie“, der „Gegenstand Literatur“ sei „nicht objektiv zu erfassen“ (KAMMLER 2006, 5). Für ein Projekt der empirischen Bildungsforschung, das die Messbarkeit von Teilkompetenzen zum Ziel hat, wäre dieser Befund dilemmatisch. Allerdings hat die literaturdidaktische Aufmerksamkeit für die poststrukturalistischen Spielarten der Überwindung solcher Deutungspraxen, die die Offenheit von „legitimen“ Lesarten beschränken, den Blick für Positionen verstellt, die sich der Herausforderung der intersubjektiven Vermittlung und argumentativen Rechtfertigung von Urteilen über Literatur oder der Begrenzung der Offenheit von Deutungen in stärkerem Maße stellen. Hierzu zählen etwa die Versuche, die Sprache der Literaturwissenschaft argumentativ zu disziplinieren (WAGENKNECHT 1986), die Bemühungen um eine methodologische Hermeneutik (BÜHLER 2003a), die Anschlüsse an die analytische Philosophie der Kunst und Literatur (FRICKE 1991; STRUBE 1993; JANNIDIS/LAUER/MARTINEZ/WINKO 2003a) und die semiotischen und strukturalistischen Überlegungen zur Wirkungsweise und Funktion sprachlicher Zeichen (ECO 1972).

Im Bewusstsein des unübersehbaren theoretischen Klärungsbedarfs in Detailfragen des literari-

schen Verstehens (vgl. JANNIDIS/LAUER/MARTINEZ/WINKO 2003a), zu dessen Beseitigung die Literaturdidaktik nur sehr eingeschränkt beitragen kann, ist im Rahmen des LUK-Projekts nach einer theoretischen Fundierung literarischer Textverstehenskompetenz gesucht worden, die es ermöglicht, Literatur als *textseitig* intendiertes Spiel komplexer Bedeutungen und Wirkungen zu fassen. Dies setzt ein Modell voraus, das die Differenz von Text und Deutung fruchtbar macht für die Entwicklung literaturspezifischer Reflexionsaufgaben, die den vielfältigen Verständnisanforderungen literarischer Texte gerecht werden, ohne zugleich die Unbegreifbarkeit sinnhafter Erfahrungen zu behaupten. Zu diesen Verstehensanforderungen zählen die textseitig intendierten Erlebnispotenziale bzw. Wirkungszusammenhänge der Literatur, die die Autofunktionalität (JAKOBSON 1979) literarischer Sprache betreffen und von der (idealen) Rezeption eine besondere Aufmerksamkeit für die Formseite der Literatur verlangen, also für phonetische, rhythmisch-prosodische Formen sowie morphologische und lexikalisch-semantische Eigenschaften der Sprache. Die besondere Gestaltung von Tropen, Klang- und Wortfiguren, aber auch von Perspektivik, Erzählhaltung, (komischen bzw. tragischen) Handlungsverläufen etc., welche sich mittels der komplementären Funktionsprinzipien der Abweichung und der Äquivalenz beschreiben lassen (vgl. KLAUSNITZER 2004, 29f.), generiert komplexere Bedeutungsrelationen, die „die materialen, strukturalen und relationalen Qualitäten literarischer Sprache selbst“ (33) zu Elementen des Textverstehensprozesses machen. Daher ist ein Modell als Bezugsgröße notwendig, welches die Prämisse der Widerlegbarkeit von Aussagen über literarische Texte ebenso akzeptiert wie die Vorstellung von Literatur als Spiel mit unterschiedlichen Bedeutungen, welche durch den (wiederholten) Vollzug der Unterscheidung von wörtlichen/rhetorischen bzw. zentralen und peripheren Textelementen erfahren werden.

III. Der spezifische literaturtheoretische Ansatzpunkt der Kompetenzmodellierung und empirischen Erhebungen. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Problemlagen ist einsichtig, dass die kompetenztheoretische Modellierung und empirische Erhebung literarischen Verstehens angesichts der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes und der

Ungeklärtheit mancher damit verbundener Fragen – zumindest im ersten Zugriff – nicht in toto erfolgen kann. Eine Beschränkung auf literaturtheoretisch klar umrissene und operationalisierbare Teilaspekte ist erforderlich. Aus diesem Grunde wurden affektive Aspekte in den Erhebungen der ersten Forschungsphase (2007–2009) ebenso ausgeklammert wie alle auf die Rezipientenperspektive bezogenen Fragestellungen. Diese sind, wenn überhaupt, schwerer operationalisierbar als die rein am Text festzumachenden Aspekte. Im Sinne von ECOS ästhetischer Semiotik und seiner Unterscheidung dreier Intentionstypen (1990, 35 ff.) ist folglich bei der kompetenztheoretischen Modellierung und Entwicklung von entsprechenden Testaufgaben die Ebene der *intentio lectoris* noch weitestgehend unberücksichtigt geblieben. Auch der Bereich der *intentio auctoris* wird nur in Ansätzen im Zusammenhang mit der dritten, auf Kontexte bezogenen Teildimension einbezogen.

Im Zentrum des entwickelten Kompetenzmodells stehen demgegenüber Verstehensprozesse im Zusammenhang mit der so genannten *intentio operis*. Operationalisierbar ist aber im strengen Sinne und in evidenter Form nicht das Verstehen an sich – dies ist in Bezug auf ästhetische Phänomene bislang nicht einmal auf Grundlage kognitionspsychologischer Ansätze gelungen (vgl. KINTSCH 1994, 44f.) –, operationalisierbar sind die Ergebnisse von Verstehensprozessen. Diese schlagen sich in literar(ästhetisch)en Urteilen nieder. In diesem Sinne wird in dem Projekt das Konstrukt ‚literarästhetische Urteilskompetenz‘ als operationalisierbarer Teil literarischer Rezeptions- und Verstehenskompetenz theoretisch modelliert und empirisch erhoben. Damit sind keine Geschmacksurteile im Sinne Immanuel Kants (1790) gemeint, sondern ästhetische Urteile über den Text, die sich – so die heuristische Annahme – auf drei Ebenen zeigen und nachweisen lassen: auf der semantischen, der idiolektalen und der kontextuellen Ebene. Drei Teildimensionen werden folglich unterschieden:

1. semantisches literarästhetisches Urteilen;
2. idiolektales literarästhetisches Urteilen;
3. kontextuelles literarästhetisches Urteilen.

Die ersten beiden Teildimensionen leiten sich aus Theoremen der semiotischen Ästhetik Umberto ECOS ab. Mit ECO wird unter „Interpretation“ „die

semantische Aktualisierung dessen [verstanden], was der Text (als Strategie) durch die Mitarbeit eines Modell-Lesers zum Ausdruck bringen will“ (1987, 226). In dieser Definition deutet sich mit den Formulierungen „semantische Aktualisierung“ und „Text als Strategie“ eine Unterscheidung an, die Eco in den „Grenzen der Interpretation“ in Anlehnung an Peirce systematischer entfaltet hat: die Differenzierung zwischen semantisch-semiotischer und semiotischer Interpretation (1990, 43). Semantisches literarästhetisches Urteilen wird in diesem Sinne als in Testaufgaben erfassbares Resultat eines semiotischen bzw. semantischen Interpretationsaktes verstanden, idiolektales literarästhetisches Urteilen bezeichnet demgegenüber den operationalisierbaren Kern semiotischer Interpretationsakte.

Worauf heben die beiden Urteilsdimensionen in kompetenztheoretischer Hinsicht konkret ab? *Semantische literarästhetische Urteilskompetenz*² bezeichnet die Fähigkeit zum Erschließen zentraler Textinhalte und zum Herstellen eines kohärenten Textsinnes. Sie umfasst kompetenztheoretisch, was Eco als Kennzeichen der semantischen Interpretation ausgewiesen hat. Diese ist „Resultat des Prozesses, durch den der Adressat angesichts der linearen Manifestation des Textes diesen mit Sinn erfüllt“ (1990, 43). Die Sinnfüllung ist aber keinesfalls beliebig. Die Deutungsspielräume des empirischen bzw. realen Lesers werden durch die Anforderungen des durch den Text evozierten idealen bzw. Modell-Lesers begrenzt (43). Obgleich Eco schon in seiner ersten namhaften literaturtheoretischen Publikation „semantische Pluralität“ (1962, 87) als das entscheidende Merkmal für die „Offenheit“ (85) des Kunstwerks ausgewiesen hat, die sich aus der „Mehrdeutigkeit der Zeichen“ (1962, 85) bei ästhetischem Gebrauch ergibt, durchzieht sein gesamtes theoretisches Werk der Widerstand gegenüber interpretatorischer Beliebigkeit. Eco geht es um die „Verteidigung des wörtlichen Sinnes“ (1990, 40), der sich auf der Ebene der *intentio operis* manifestiert (1992, 31).

Hier liegt der besondere Wert des theoretischen Ansatzes von Eco im Rahmen unseres Forschungsprojekts. Eine empirische Erhebung literarischen Verstehens kann nur gelingen, wenn sich trotz der Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes eindeutig richtige und falsche Aussagen über ihn identifizieren lassen. Anderenfalls sind Test-

aufgaben, unabhängig davon, ob sie geschlossene oder offene Formate aufweisen, nicht möglich – oder sie beschränken sich auf informatorische Leseprozesse und verfehlen das Spezifische des literarischen Gegenstandes. Hier ist Ecos literaturtheoretische Anwendung von Poppers Falsifikationismus von Bedeutung. Eco geht es um die „Falsifizierung der Fehlinterpretationen“ (1990, 51): „Wenn schon keine Regeln verbürgen, welche Interpretationen die ‚besten‘ sind, dann lässt sich doch zumindest entscheiden, was ‚schlecht‘ ist.“ (59). Testaufgaben lassen sich in diesem Sinne mit Bezug auf „die transparente Textintention, an der unhaltbare Interpretationen scheitern“ (Eco 1992, 87), entwickeln. Besonders die Formulierung von Distraktoren ist auf dieser Grundlage möglich.³ Allerdings können nicht nur falsche, sondern auch richtige Interpretationen auf der Ebene der *intentio operis* identifiziert werden: „Eine partielle Textinterpretation gilt als haltbar, wenn andere Textpartien sie bestätigen, und sie ist fallenzulassen, wenn der übrige Text ihr widerspricht.“ (73)⁴

Auch im Hinblick auf die im Rahmen des Projekts zunächst theoretisch modellierte und dann empirisch erhobene idiolektale literarästhetische Urteilskompetenz, die die Fähigkeit zum Erfassen formaler Spezifika eines literarischen Textes und ihrer ästhetischen Funktion bezeichnet, fungiert Eco als Spiritus Rector. Die Teildimension entspricht in kompetenztheoretischer Perspektive dem, was Eco semiotische bzw. ästhetische Urteile nennt (2003, 24) und als Kern einer so genannten semiotischen oder kritischen Interpretation (1990, 43) ausgewiesen hat. Diese arbeitet heraus, „aufgrund welcher Strukturmerkmale der Text diese (und andere) semantischen Interpretationen hervorbringen kann“ (1990, 43). In seiner Semiotik hat Eco zur Bezeichnung dieses Sachverhalts den Begriff ‚Idiolekt‘ eingeführt. Der Idiolekt ist die „Textstrategie“ (1990, 169), die ‚strategische Matrix‘ (45), aufgrund derer ein literarischer Text unterschiedliche semantische Interpretationen ermöglicht bzw. hervorrufen kann. Ihr Kern ist die ästhetische Botschaft. Eine Botschaft ist nach Eco ästhetisch, wenn sie „sich als zweideutig strukturiert darstellt und [...] als sich auf sich selbst beziehend (autoreflexiv) erscheint, d. h. wenn sie die Aufmerksamkeit des Empfängers vor allem auf ihre eigene Form len-

ken will“ (1972, 145 f.). In diesem Sinne wird mit idiolektaler literarästhetischer Urteilskompetenz die Fähigkeit bezeichnet, die „zweideutige und autoreflexive“ (145) Matrix eines literarästhetischen Textes zu erfassen und für die Deutung fruchtbar zu machen. Testaufgaben, die die idiolektale Ebene abbilden, zielen deshalb auf die Fähigkeit zum Erfassen der Besonderheit der ästhetischen Gestaltung, mit der der Leser herausgefordert wird, „zu beobachten, um zu sehen, wie sie gemacht ist“ (147). Es geht also nicht nur um das Identifizieren formaler Aspekte, sondern um das Erfassen ihrer Funktion im Hinblick auf ästhetische Wirkung und semantische Interpretationsspielräume.

Vor dem Hintergrund von PISA besitzt die theoretische Konstruktion und Erhebung dieser idiolektalen Kompetenzdimension eine besondere Bedeutung. Denn bei PISA 2000 ist vergeblich versucht worden, eine Form-Teildimension des Leseverstehens nachzuweisen, obwohl eine solche im theoretischen Konstrukt vorgesehen war. In der angenommenen fünfdimensionalen Lesekompetenzstruktur wurde ursprünglich davon ausgegangen, dass „über die Form des Textes reflektieren“ qualitativ etwas Anderes sei als „über den Inhalt des Textes reflektieren“. Durch die erhobenen Daten konnte die Dimension jedoch nicht bestätigt werden. Reflektieren über Inhalt und Form wurde deshalb in der Skala „Reflektieren und Bewerten“ zusammengefasst (SCHIEFLE u. a. 2004, 143). Items der publizierten PISA-Aufgaben weisen allerdings darauf hin, dass es bei PISA primär um Stilurteile ging.⁵ Als Bestandteil des textbezogenen Interpretierens spielten formale Aspekte hingegen keine Rolle. So gibt es unter den wenigen veröffentlichten literarischen PISA-Aufgaben keine, in der formale Aspekte für die Texterschließung genutzt werden sollten. Demgegenüber beziehen sich die im Rahmen des LUK-Projekts formulierten idiolektalen Items nicht auf Stilurteile, sondern auf die *ästhetische* Funktion der in den Aufgaben thematisierten formalen Besonderheiten. Diese Unterschiede spiegeln sich in den Testaufgaben wider. Während PISA z. B. Personifikationen lediglich semantisch auflösen lässt,⁶ macht LUK in Fragen zur idiolektalen Dimension derartige Sprachbilder zum Gegenstand der Reflexion.⁷ Textexternes Strukturwissen speist LUK dabei ein, um Schul-

artunterschiede zu nivellieren. Nicht die Abprüfung von Vorwissen ist Anliegen der idiolektalen Items, sondern die Kompetenz, formale Auffälligkeiten für die Interpretation eines Textes nutzbar zu machen und gegebenenfalls Bezüge zwischen Form und Inhalt herzustellen.⁸

Die dritte theoretisch angenehme und empirisch untersuchte Teildimension ist die *kontextuelle literarästhetische Urteilskompetenz*. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, textexterne Zusatzinformationen zu epochenspezifischen und gattungsgeschichtlichen Aspekten, zur Biographie und zur Entstehung des Textes, zu Bezügen im Gesamtwerk des Autors bzw. der Autorin, zu kultur-, geistes- bzw. philosophiegeschichtlichen Hintergründen, soziologisch-psychologisch-historischen Einflussfaktoren oder zu motiv- bzw. mentalitätsgeschichtlichen Implikationen auf einen literarischen Text und seine Deutung anzuwenden. Literaturtheoretische Begründungszusammenhänge für dieses Kompetenzkonstrukt finden sich z. B. in GENETTES Theorie des *Paratextes* (1987), CURRIES Fiktionsbegriff (1990), ECOS (1992) und JANNIDIS' (u. a. 1999) Überlegungen zum Autor, KRISTEVAS (1972) oder STIERLES (1984) Beiträgen zum Intertextualitätsdiskurs, VOSSKAMPS (1992) gattungstheoretischen Thesen oder ROSENBERGS (1992) Diskussion der Epochenproblematik. Alle diese literaturtheoretischen Bezugstheorien machen aus je eigenem Blickwinkel plausibel, dass literarästhetische Verstehensprozesse nicht nur textintern verlaufen, sondern unter Einbeziehung textexterner Aspekte bereichert, vertieft, modifiziert oder präzisiert werden können. Aus diesem Grunde liegt es nahe, diese textextern verorteten Interpretationsansätze in einer eigenen Kompetenzdimension zusammenzufassen, weil sie in toto andere Fähigkeiten voraussetzen als die beiden anderen Dimensionen. Entsprechend wurden spezifische Testitems entwickelt, um das Konstrukt einer kontextuellen literarästhetischen Urteilskompetenz empirisch zu überprüfen.

IV. Forschungsbefunde. Zwei Forschungsbefunde lassen sich auf der Grundlage der bisherigen Datenauswertung präsentieren und diskutieren: a) die Abgrenzung literarästhetischer Urteilskompetenz von Lesekompetenz und b) die Dimensionalität des Kompetenzkonstrukts.

a) Um zu zeigen, dass literarästhetische Urteilskompetenz eine qualitativ andere Kompetenz darstellt als allgemeines Leseverstehen, wurde im Rahmen der Erhebungen zusammen mit der LUK-Leistung ein allgemeiner Lesetest durchgeführt.⁹ Ein Vergleich der Korrelationen zwischen LUK-Leistung und Lesetest ergab substanzielle Korrelationen in mittlerer Höhe in erwartbarem Umfang. Die Höhe der geteilten Varianz auf manifester Ebene (32%) spricht jedoch dafür, dass Lesekompetenz und literarästhetische Urteilskompetenz empirisch deutlich trennbar sind und verschiedene Konstrukte repräsentieren. Auf latenter Ebene korrelieren LUK und allgemeine Lesekompetenz (in Bezug auf kontinuierliche Texte) zu $r = .78$ (vgl. FREDERKING/ROICK/STEINHAUER 2010) und bestätigen damit die Befunde von ARTELT/SCHLAGMÜLLER (2004, 178 f.).

Weitere Aufschlüsse über die Unterscheidung von literarästhetischer Urteilskompetenz und allgemeiner Leseleistung ergibt ein Vergleich mit den Zeugnisnoten der Schüler(innen). Die Noten im Fach Deutsch, aber auch in Englisch und Mathematik korrelieren signifikant höher mit der Leistung in den LUK-Aufgaben als mit den Leistungen im Lesetest (vgl. *Tabelle 1*). Die Tabelle zeigt, dass die LUK-Leistung enger mit den von den Schülern berichteten Schulnoten in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Musik zusammenhängt als die allgemeine Lesekompetenz und die Unterschiede dieser Korrelationen jeweils signifikant sind. Lediglich die für das Fach Kunst berichteten Noten hängen ebenso stark mit der LUK-Leistung wie mit der allgemeinen Lesekompetenz zusammen. Diese Ergebnisse sprechen für die kriteriale Validität des LUK-Tests.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen LUK, Lesekompetenz und Schulnoten

	N	Gesamtwert LUK ^a	Gesamtwert Lesetest ^b	Z_{emp}	p
Gesamtwert Lesetest	737	.57*	—	—	—
Zeugnisnote Deutsch	721	-.34*	-.23*	-3.379	<.01
Zeugnisnote Englisch	719	-.26*	-.18*	-2.422	.02
Zeugnisnote Mathematik	721	-.19*	-.10*	-2.919	<.01
Zeugnisnote Kunst	641	-.15*	-.15*	-0.005	>.99
Zeugnisnote Musik	556	-.24*	-.15*	-2.220	.03

Anmerkungen. * $p < .01$; a) Leistungen beruhen auf Weighted Likelihood Estimators (WLE);

b) Leistungen beruhen auf Rohwerten; c) $p = .012$.

Die Partialkorrelationen (vgl. *Tabelle 2*) schließlich zeigen, dass substanzielle Zusammenhänge zwischen LUK und Deutschnote selbst dann erhalten bleiben, wenn die Lesekompetenz und die anderen Zensuren kontrolliert werden. Die LUK-Leistung hilft also, die Note im Fach Deutsch von Schüler(inne)n vorherzusagen, die über eine gleich stark ausgeprägte Lesekompetenz verfügen. Umgekehrt ist dies nicht der Fall. Wenn die LUK-Leistung bekannt ist, lassen sich mit Hilfe der allgemeinen Lesekompetenz keine weiteren

Unterschiede hinsichtlich der Deutschnote vorhersagen. Es gibt also eine gemeinsame Varianz zwischen LUK und Schulnoten in Deutsch, die sich nicht durch Differenzen in der allgemeinen Lesekompetenz oder durch das sonstige Leistungsniveau der Schüler(innen) erklären lässt. LUK scheint mit anderen Worten spezifische Inhalte bzw. Leistungsanforderungen des Deutschunterrichts besser erfassen zu können als das Konstrukt der Lesekompetenz.

Table 2: Korrelationen 0-ter Ordnung und Partialkorrelationen zwischen LUK, Lesekompetenz und der von den Schülern berichteten Zeugnisnote in Deutsch

	Lesekompetenz		Gesamtwert LUK		semantische LUK ^a		idiolektale LUK ^a	
	<i>r</i>	<i>r</i> _{par}	<i>r</i>	<i>r</i> _{par}	<i>r</i>	<i>r</i> _{par}	<i>r</i>	<i>r</i> _{par}
Lesekompetenz	—	—	.60*	.56*	.57*	.52*	.54*	.49*
Deutschnote	-.24*	-.02	-.36*	-.18*	-.34*	-.20*	-.30*	-.08

Anmerkungen. * $p < .01$; $N = 744$; a) Teildimensionen des zweidimensionalen LUK-Modells; r_{par} : Partialkorrelation zwischen zwei Variablen unter Kontrolle aller anderen Variablen.

Vor dem Hintergrund der ermittelten Befunde lässt sich resümieren: Literarästhetische Urteilskompetenz ist offensichtlich etwas Anderes als basale Lesekompetenz. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die in dieser Studie eingesetzten Teile des Lesekompetenztests ausschließlich kontinuierliche Sachtexte umfassen. Weitere Studien im Rahmen des laufenden zweiten Projektzeitraums werden zeigen, inwiefern sich LUK auch dann von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt, wenn der allgemeine Lesekompetenztest neben Sachtexten auch literarische Texte enthält.

b) Im Hinblick auf die theoretisch abgeleitete Dimensionalität von literarästhetischer Urteilskompetenz ergibt sich aus den empirischen Befunden,¹⁰ dass das dreidimensionale Modell ($Deviance = 39028.14$, $Parameter = 95$) statistisch signifikant besser durch die Daten gestützt wird als ein einfaches Modell ($Deviance = 39050.51$, $Parameter = 90$) mit einem eindimensionalen Konstrukt literarästhetischer Urteilskompetenz ($c^2_{\text{Diff}} = 22.38$, $df = 5$, $p < .01$).

Eine noch bessere Passung mit den Daten weist allerdings ein zweidimensionales Modell auf, das lediglich zwischen den Dimensionen „semantisch“ und „idiolektal“ differenziert. Dieser auf den ersten Blick erstaunliche empirische Befund lässt sich theoretisch leicht begründen. Die entwickelten Kontextfragen beziehen sich nämlich entweder auf inhaltliche oder auf formale Aspekte eines Textes, so dass eine Zuordnung der betreffenden Items zu den Dimensionen „semantisch“ und „idiolektal“ möglich ist. Das auf dieser Grundlage errechnete zweidimensionale Modell ($Deviance = 39008.65$, $Parameter = 92$) übertrifft sowohl ein eindimensionales Modell ($c^2_{\text{Diff}} = 41.87$, $df = 2$,

$p < .01$) als auch das ursprünglich angenommene dreidimensionale. Es spricht aus empirischer Sicht also viel dafür, literarästhetische Urteilskompetenz als zweidimensionales Konstrukt mit semantischen (auch semantisch-kontextuellen) und idiolektalen (auch idiolektal-kontextuellen) Aspekten aufzufassen. Dabei herrschen zwischen diesen beiden Teildimensionen mittlere bis hohe Korrelationswerte auf manifester ($r = .68$) und latenter Ebene ($r = .92$) vor. Sinnvoll erscheint daher, neben beiden empirisch bestätigten Dimensionen überdies einen Gesamtwert für die literarästhetische Urteilskompetenz zu bilden.

Angesichts der Skepsis aktueller literaturwissenschaftlicher Strömungen gegenüber einer Unterscheidung von Form- und Inhalt-Aspekten ist der empirische Nachweis einer semantischen und einer idiolektalen Teildimension literarischen Lesens sicherlich nicht nur für die Literaturdidaktik, sondern auch für die Literaturwissenschaft ein interessantes Ergebnis. Im Vergleich zu PISA wird deutlich, dass zumindest bei literarischen Texten die Einbeziehung formaler Analyseergebnisse in die Interpretation eines Textes etwas qualitativ Anderes ist als die rein semantische Erfassung eines Textes. Dass das Einbeziehen textexterner Kontexte keine eigene Dimension bildet, sondern sich eher den auf die Textinterpretation ausgerichteten Dimensionen „semantisch“ und „idiolektal“ zuordnet, zeigt, dass die Struktur des Modells literarästhetischer Urteilskompetenz gleichsam quer zu den PISA-Dimensionen verläuft. Zumindest in Bezug auf LUK sind Aspekte von Semantik und Form/Idiolekt offenbar zentraler als die Unterscheidung von textinternem und textexternem Wissen.

V. *Ausblick.* In der zweiten Projektphase sollen die vorliegenden Ergebnisse um vertiefende Untersuchungen des Konstrukts im unteren Leistungsbereich sowie um die Erhebung der Entwicklungsdimension erweitert werden.

Da die vorliegenden Ergebnisse im unteren Leistungsspektrum eine teilweise gravierende Differenz zwischen den definierten Bildungsstandards und den Leistungen der Schüler(innen) zeigen – durchschnittlich wurden nur 28 % (SD = 7 %) der Testaufgaben durch die Hauptschüler(innen) richtig gelöst, obwohl diese an den Bildungsstandards für die Hauptschule und für den mittleren Bildungsabschluss orientiert waren –, wird mit Hilfe differenzieller Validitätsanalysen genauer untersucht, inwiefern das Konstrukt auch bei schwächeren Schüler(inne)n differenzierter erfasst werden kann. Neben der Konstruktion von Instrumenten, die auf Text- wie auf Aufgabenebene ein niedrigeres Anforderungsniveau abbilden, soll im Rahmen einer begleitenden Studie zur Verarbeitungsintensivierung überdies eine deutschdidaktische These geprüft werden, die erheblichen Einfluss auf die Inhalte von Bildungsstandards und Lehrpläne gewonnen hat: Aufgaben mit produktionsorientierten Formen werden von schwächeren Schüler(inne)n besser gelöst.

Darüber hinaus wird im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung die Entwicklung des Konstrukts über ein Jahr erforscht. Dies erfolgt unter besonderer Berücksichtigung motivationaler Merkmale, die die Determinanten einer literaturaffinen Einstellung betreffen. Die Untersuchungen werden zeigen in welchem Ausmaß sich LUK und das Interesse an Literatur im Verlauf eines Schuljahres verändern und inwieweit sich diese Veränderungen auf individuelle Merkmale, Einflüsse des sozialen und familiären Umfelds sowie auf Unterrichtsmerkmale zurückführen las-

sen. Neben literaturtheoretischen Modellierungen muss das Kompetenzmodell schließlich psychologisch im Hinblick auf die Abläufe und Teilkompetenzen beim Leser selbst weiter fundiert werden.

Ziel all dieser Untersuchungen ist es, das Konstrukt ‚Literarästhetische Urteilskompetenz‘ empirisch weiter zu erhärten und somit einen Beitrag zu leisten, literarisches Verstehen kompetenztheoretisch auf eine empirisch gesicherte Basis zu stellen. Dies kann der Ausgangspunkt empirischer Unterrichtsforschung sein, die heute innerhalb der Literaturdidaktik immer noch ein Desiderat ist.

Anmerkungen

- 1 Beteiligt sind auf Seiten der Deutschdidaktik Volker Frederking, Christel Meier, Lydia Steinhauer, Jörn Brüggemann und Volker Gerner (alle Erlangen-Nürnberg), auf Seiten der Empirischen Bildungsforschung Petra Stanat (IQB), Thorsten Roick, Sofie Henschel (beide FU Berlin), Oliver Dickhäuser (TU Mannheim) und Marcus Friedrich (Erlangen-Nürnberg).
- 2 Von einem semantischen Urteilsprozess zu sprechen, geht über Eco hinaus, der eigentlich nur im Zusammenhang mit einer semiotischen Analyse und Interpretation den Begriff ‚Urteile‘ verwendet (1972, 141). In „Grenzen der Interpretation“ bezeichnet er eine solche semiotische Interpretation als kritische, um sie von der „naiven“ semantischen abzugrenzen (1990, 43). Wenn im Rahmen von LUK dennoch von semantischen Urteilen die Rede ist, so hebt diese Wortwahl auf den Sachverhalt ab, dass eine anfänglich vielleicht naive Interpretation zu einer kritisch reflektierten wird, wenn Schüler(innen) in Lern- oder Testaufgaben aufgefordert werden, über den Inhalt nachzudenken, ihn zu interpretieren, d. h. einen Textsinn zu erzeugen und in Urteilen abzubilden.
- 3 LUK-Item zu den ersten beiden Absätzen von Rainer Maria Rilke (1910):
Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge:
Kreuze bitte bei den folgenden Aussagen über den Ich-Erzähler jeweils an, ob die Behauptung zutrifft oder nicht.

	trifft zu	trifft nicht zu
Der Ich-Erzähler fühlt sich wohl in seiner Umgebung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Ich-Erzähler ist nervlich angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Ich-Erzähler ist eine ausgeglichene Persönlichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Ich-Erzähler hat Schlafprobleme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 4 LUK-Item zu den ersten beiden Absätzen von Rainer Maria Rilke (1910):

Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge:

Wo befindet sich der Ich-Erzähler? Kreuze bitte an. Nur eine Lösung ist richtig.

- Auf einem Bauernhof
 In einer Kleinstadt
 In einer Großstadt
 In einem Dorf

- 5 Zum Beispiel in Item 15 zur PISA-Unit „Graffiti“:
 „Man kann darüber sprechen, *was* in einem Brief steht (seinen Inhalt). Man kann über *die Art und Weise* sprechen, wie ein Brief geschrieben ist (seinen Stil). Unabhängig davon, welchem Brief du zustimmst: Welcher Brief ist deiner Meinung nach besser? Erkläre deine Antwort, indem du dich auf *die Art und Weise* beziehst, wie einer oder beide Briefe geschrieben sind.“ Vgl. eine ähnliche Aufgabe: Item 7 zur Unit „Grippe“.

- 6 Vgl. z. B. Frage 34 zur PISA-Unit GESCHENK:
 „Dann, knarrend und ächzend vor Anstrengung, kämpfte sich das Haus vom Lehm frei . . .“ (Zeilen 29–30) Was geschah mit dem Haus in diesem Teil der Erzählung?

A Es fiel auseinander. / B Es begann zu schwimmen. / C Es stieß mit der Eiche zusammen. / D Es sank auf den Grund des Flusses.

- 7 Vgl. z. B. eine LUK-Aufgabe zum Beginn von Rilkes *Malte*-Roman: „Irgendwo klirrt eine Scheibe herunter, ich höre ihre großen *Scherben lachen*, die kleinen *Splitter kichern*.“ (Z. 2–4) Die hier angeführte Textstelle weist das Stilmittel der „Personifikation“ auf. Dabei werden *Gegenständen* („Scherben“, „Splitter“) menschliche Tätigkeiten zugeschrieben („*lachen*“, „*kichern*“). Erläutere bitte, welche Wirkung durch dieses Stilmittel im Text erzielt wird. Gehe dabei auch auf den Unterschied zwischen den Scherben und den Splittern ein.

- 8 Beispiel-LUK-Items:

- a) Kreuze bei den angegebenen Aussagen zum Zusammenhang von Inhalt und Form bitte jeweils an, ob die Behauptung für die folgende Textstelle zutrifft oder nicht.
 „Jemand steigt die Treppe. Kommt, kommt unaufhörlich. Ist da, ist lange da, geht vorbei.“ (Z. 5 f.)

	trifft zu	trifft nicht zu
Der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form wird in der Formulierung „Ist da, ist lange da“ durch die langen a-Vokale nachvollzogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das regelmäßige Treppensteigen wird durch einen im gesamten Ausdruck durchgehaltenen gleichmäßigen Rhythmus nachvollzogen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wiederholung von „Kommt“ unterstreicht die Dauer und Unerbittlichkeit des Näherkommens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wiederholung von „ist da“ betont die Länge der Anwesenheit der vorübergehenden Person vor dem Zimmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die kurzen und teilweise unvollständigen Sätze spiegeln durch die vielen Pausen, die durch die Satzzeichen entstehen, die einzelnen Schritte des Herannahenden wider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- b) „Beschreibe bitte, was an der folgenden Formulierung sprachlich auffällig ist: „Elektrische Bahnen rasen läutend durch meine Stube“ (Z. 1 f.). Erläutere anschließend bitte die Wirkung dieser Stelle.“

- 9 Hierbei handelt es sich um einige auf Sachtexte bezogene Units des vom Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegebenen Leseverstehenstests der Arbeitsgruppe von Cordula Artelt (Universität Bamberg).

- 10 Die Analysen wurden mit dem Programm ConQuest (WU u. a. 2007) vorgenommen. ConQuest

prüft die Anpassung eines Modells an empirische Daten und liefert dazu einen Abweichungswert (Deviance). Unterschiedliche Modelllösungen können über einen Vergleich der Deviance-Werte hinsichtlich ihrer Anpassungsverbesserung resp. Abweichungsverringerung teststatistisch beurteilt werden.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, U.: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: H. Rösch (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medien-didaktik. Frankfurt a. M. 2005, 13–26.
- , M. KEPSEK: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin 2005.
- ARTELT, C., P. STANAT, W. SCHNEIDER, U. SCHIEFELE: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 69–137.
- ARTELT, C., M. SCHLAGMÜLLER: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: SCHIEFELE u. a. (2004, 169–196).
- BERTSCH-KAUFMANN, A., W. KASSIS, P. SIEBER: Mediennutzung und Schrifflernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation, Weinheim, München 2004.
- BERTSCH-KAUFMANN, A. (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze-Velber 2007.
- BERTSCH-KAUFFMANN, A., C. ROSEBROCK (Hrsg.): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim, München 2009.
- BOS, W., E.-M. LANKES, K. SCHWIPPERT, R. VALTIN, A. VOSS, I. BADEL, N. PLASSMEIER: Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, R. Valtin (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, New York u. a. 2003, 69 bis 142.
- BOS, W., E.-M. LANKES, M. PRENZEL, K. SCHWIPPERT, R. VALTIN, G. WALTHER (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien, Münster u. a. 2005.
- BOS, W., S. HORNBERG, K.-H. ARNOLD, G. FAUST, L. FRIED, E.-M. LANKES, K. SCHWIPPERT, R. VALTIN (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster u. a. 2007.
- BRACKERT, H., J. STÜCKRATH (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, 7., erw. Aufl., Reinbek b. Hamburg 2001.
- Bühler, A.: Die Vielfalt des Interpretierens (1999). In: BÜHLER 2003a, 99–119.
- (Hrsg.): Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation, Heidelberg 2003a.
- : Grundprobleme der Hermeneutik (2003b). In: BÜHLER (2003a), 3–19.
- DE MAN, P.: Blindness and Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism. Second Edition, Revised. Introduction by Wlad Godzich, University Of Minnesota Press 1983 (1971).
- DRECHSEL, B., C. ARTELT: Lesekompetenz. In: PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, New York 2007, 225–247.
- EAGLETON, T.: Einführung in die Literaturtheorie, Stuttgart 1994.
- ECO, U.: Einführung in die Semiotik, München 2002 (1972).
- : Das offene Kunstwerk, Frankfurt a. M. 1998 (1987).
- : Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten, München 1998 (1987).
- : Die Grenzen der Interpretation, München 1999 (1990).
- : Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation, München 1996 (1992).
- : Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen, München 2006 (2003).
- EGGERT, H., Ch. GARBE: Literarische Sozialisation, Stuttgart, Weimar 1995.
- FREDERKING, V., Ch. MEIER, P. STANAT, O. DICKHÄUSER: Ein Modell literarästhetischer Urteils-kompetenz. In: Didaktik Deutsch 26 (2008), H. 25, 11–31.
- FREDERKING, V., Th. ROICK, L. STEINHAEUSER: ‚Literarästhetische Urteils-kompetenz‘. Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In: Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.): Empirische Fundierung der Fachdidaktiken, Innsbruck u. a. 2010 (im Druck).

- FREDERKING, V.: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: M. Kämper-van den Boogaart, K. H. Spinner (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP))*, Bd. 11, Baltmannsweiler 2010, 324–380.
- FRICKE, H.: *Norm und Abweichung. Eine Philosophie der Literatur*, München 1981.
- : *Literatur und Literaturwissenschaft. Beiträge zu Grundfragen einer verunsicherten Disziplin*, Paderborn u. a. 1991.
- GABRIEL, G.: *Wie klar und deutlich soll eine literaturwissenschaftliche Terminologie sein?* (1986) In: GABRIEL 1991a, 118–132.
- : *Zwischen Logik und Literatur: Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft*, Stuttgart 1991a.
- GADAMER, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, unv. Nachdr. d. 3. erw. Aufl., Tübingen 1975.
- GARBE, Ch.: *Zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienidentitäten in (familien-)systemischer Perspektive. Fallstudien zu zwei jugendlichen Brüderpaaren*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.): *Geschlecht und Lesen/Mediennutzung*. In: SPIEL 23 (2004), H. 1, 38–62.
- : *Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens*. In: N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lese-didaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*, Weinheim, München 2006, 115–154.
- , K. HOLLE, T. JESCH: *Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*, Stuttgart 2008.
- GENETTE, G.: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*, Frankfurt a. M. 2001 (1987).
- GROEBEN, N.: *Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts ‚Lesekompetenz‘*. In: GROEBEN/HURRELMANN 2002, 11–21.
- , B. HURRELMANN (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, München 2002.
- , B. HURRELMANN (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, Weinheim, München 2004.
- , B. HURRELMANN (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lese-didaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*, Weinheim, München 2006.
- GRUBMÜLLER, K.: *Warum wir das Interpretieren nicht lassen können*. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 49 (2002), H. 2, 116–126.
- HEMPFER, K. W.: *Diskursmaximen des Poststrukturalismus*. In: *Zeitschrift für Semiotik* 15 (1993), H. 3–4, 319–331.
- : *Überlegungen zu einem Gültigkeitskriterium für Interpretationen und ein komplexer Fall: Die italienische Ritterepik der Renaissance (1983)*. In: HEMPFER 2002, 11–39.
- HIRSCH, E. D.: *Validity in Interpretation*. New Haven, London 1967.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrerbildung. Berichterstatter Prof. Dr. Künzel. Für die 184. Sitzung des Plenums am 16./17.2.1998*.
- ISEMINGER, G. (Hrsg.): *Intention and interpretation*, Philadelphia 1992a.
- : *An intentional demonstration?* (1992b). In: ISEMINGER 1992a, 76–96
- JACOBSON, R.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921 bis 1971*, hrsg. v. Elmar Hohenstein, Tarcisius Schelbert, Frankfurt a. M. 1979.
- JANNIDIS, F., G. LAUER, M. MARTINEZ, S. WINKO: *Rückkehr des Autors*, Tübingen 1999.
- , G. LAUER, M. MARTINEZ, S. WINKO: (Hrsg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*, Berlin, New York 2003a.
- , G. LAUER, M. MARTINEZ, S. WINKO: *Der Bedeutungsbegriff in der Literaturwissenschaft. Eine historische und systematische Skizze* (2003b). In: JANNIDIS/LAUER/MARTINEZ/WINKO 2003a, 3–30.
- JAPP, U.: *Hermeneutik*. In: BRACKERT/STÜCKRATH 2001, 581–593.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, M.: *Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie*. In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, Freiburg i. Br. 2003, 26–46.

- (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie, Frankfurt a. M. 2004.
- : Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knaube“. In: H. Rösch (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Frankfurt a. M. 2005, 27–50.
- , I. PIEPER: Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch SH Nr. 2/2008, 46–65.
- KAMMLER, C.: Vorwort des Herausgebers. In: Ders.: (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 2006, 5f.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M. 1974 (¹1790).
- KINTSCH, W.: Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe, Bern u. a. 1994, 39–54.
- KLAUSNITZER, R.: Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken, Berlin 2004.
- KLIEME E., D. LEUTNER: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen 2006 <<http://kompetenzmodelle.dipf.de>> (zuletzt: 10.8.2010).
- KMK (Kultusministerkonferenz): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003, München 2003.
- : Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004, München 2004a.
- : Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, München 2004b.
- KRISTEVA, J.: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: J. Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven, Bd. 3: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft II, Frankfurt a. M. 1972, 345–375.
- LEVINSON, J. Intention and Interpretation: A last look. In: ISEMINGER 1992a, 221–256.
- LIEB, H.-H.: Der Status der Literaturwissenschaft und ihrer Sprache. In: WAGENKNECHT 1986, 105–139.
- LÜDEKING, K.: Analytische Philosophie der Kunst. Eine Einführung, 2., verb. Auflage, München 1998.
- MÜLLER, H.-H.: Probleme des Anwendungsbereichs eines Definitionsprogramms in der Literaturwissenschaft. In: WAGENKNECHT 1986, 69–79.
- NAUMANN, D.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen der Texterschließung. In: BRACKERT/STÜCKRATH 2001, 466–475.
- ROICK, Th., P. STANAT, O. DICKHÄUSER, V. FREDERKING, Ch. MEIER, L. STEINHÄUSER: Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 56. Beiheft (2010) (im Druck).
- ROSEBROCK, C.: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 17 (1999), H. 6, 57–68.
- : Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005, 153–174,
- : Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze-Velber 2007, 50–66.
- ROSENBERG, R.: Epochen. In: H. Brackert, Helmut, J. Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994 (¹1992), 269–280.
- SCHAFFNER, E., U. SCHIEFELE, B. DREHSEL, C. ARTELT: Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u. a. 2004, 93–110.
- SCHIEFELE, U., C. ARTELT, W. SCHNEIDER, P. STANAT (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2004.
- SCHÖN, E.: Geschichte des Lesens. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler, E. Schön (Hrsg.): Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkon-

- ferenz, u. Mitarb. v. Georg Jäger, Wolfgang R. Langenbacher, Ferdinand Melichar, Baltmannsweiler 1999, 1–85.
- STEINER, G.: Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt?, München 1990.
- STEINMETZ, H.: Sinnfestlegung und Auslegungsvielfalt. In: BRACKERT/STÜCKRATH 2001, 475 bis 491.
- STIERLE, K.: Werk und Intertextualität. In: K. Stierle, R. Warning (Hrsg.): Das Gespräch. Poetik und Hermeneutik XI, München 1984, 139–150.
- STRUBE, W.: Sprachanalytisch-philosophische Typologie literaturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: WAGENKNECHT 1986, 35–49.
- : Analytische Philosophie der Literaturwissenschaft. Definition, Klassifikation, Interpretation, Bewertung, Paderborn u. a. 1993 (Explicatio).
- : Die literaturwissenschaftliche Textinterpretation. In: MICHEL/WEDER 2000, 43–69.
- : Analyse des Verstehensbegriffs (1985). In: BÜHLER 2003a, 79–97.
- SZONDI, P.: Hölderlin-Studien. Mit einem Traktat über philologische Erkenntnis, Frankfurt a. M. 1970 (1967).
- TER-NEDDEN, G.: Leseübungen. Einführung in die Theorie und Praxis der literarischen Hermeneutik, Hagen 1987.
- VOSSKAMP, W.: Gattungen. In: J. Brackert, J. Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek b. Hamburg 1994 (1992), 253 bis 269.
- WAGENKNECHT, Ch. (Hrsg.): Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986, Stuttgart 1988 (1986).
- WEGMANN, N.: Theorie als Sachwissen. Das Gute Buch zwischen Fachwissenschaft und Didaktik. In: J. Förster (Hrsg.): Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug, Kassel 2000, 121 bis 137.
- WEIMAR, K.: Was ist Interpretation? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 49 (2002), H. 2, 104–115.
- WILLENBERG, H.: Lesen. In: B. Beck, E. Klieme (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International, Weinheim 2007a, 107–117.
- (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2007b.
- : Lesestufen – Die Leseprozestheorie. In: Ders.: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2007c, 11–23.
- WINKO, S.: Lektüre oder Interpretation? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 49 (2002), H. 2, 128–141.
- WU, M. L., R. J. ADAMS, M. R. WILSON, S. A. HALDANE: Acer ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software, Camberwell 2007.

Anschrift der Verfasser: Prof. Dr. Volker Frederking, Dr. Christel Meier, Dr. Jörn Brüggemann, Dr. Volker Gerner, Marcus Friedrich, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Regensburger Straße 160, D-90478 Nürnberg