

Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz

Volker Frederking, Christel Meier, Petra Stanat, Oliver Dickhäuser

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Frederking, Volker, Christel Meier, Petra Stanat, and Oliver Dickhäuser. 2008. "Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz." *Didaktik Deutsch* 13 (25): 11–31.
<https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/310>.



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Volker Frederking / Christel Meier / Petra
Stanat / Oliver Dickhäuser*

**EIN MODELL
LITERARÄSTHETISCHER
URTEILSKOMPETENZ**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 25. S. 11-31.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Volker Frederking/ Christel Meier/ Petra Stanat/ Oliver Dickhäuser

EIN MODELL LITERARÄSTHETISCHER URTEILSKOMPETENZ

Ästhetische Bildung gehört zum Kern klassischer Bildungsdimensionen. Entsprechend nimmt sie auch in dem Modell moderner Allgemeinbildung von Jürgen Baumert (2002, 113) eine exponierte Stellung ein. Dabei ist ästhetische Bildung durch eine affektive und eine kognitive Dimension gekennzeichnet. Sie umfasst ästhetisches Erleben und ästhetisches Urteilen gleichermaßen. Dieser Doppelcharakter findet sich in antiken Vorstellungen von der Einheit von ‚delectare‘ und ‚prodesse‘ ebenso wieder wie in Immanuel Kants Unterscheidung zwischen ‚ästhetischem Genuss‘ und ‚ästhetischem Urteil‘ (Kant 1790, 113ff.) oder in der von Hans Robert Jauß als Charakteristikum ästhetischer Erfahrung betonten „Einheit von verstehendem Genießen und genießendem Verstehen“ (Jauß 1982, 85). Innerhalb der Literaturdidaktik spielen beide Aspekte ästhetischer Bildung, der kognitive und der affektive, in unterschiedlicher Gewichtung eine Rolle. Empirisch erhoben sind bislang allerdings weder die Erlebnis- noch die Urteilsdimension respektive die damit verbundenen Kompetenzen. Dieser Sachverhalt muss zumindest auf den ersten Blick erstaunen. Denn einerseits besitzen ästhetische Bildung und literarästhetische Verstehensprozesse innerhalb der fachdidaktischen Theorie und vieler Curricula zentrale Bedeutung, andererseits ist Lesekompetenz-Forschung eine der gegenwärtig am besten theoretisch wie empirisch erschlossenen Richtungen der domänenspezifischen Kompetenzforschung (Klieme & Leutner 2006).

Das im Herbst 2007 begonnene Forschungsprojekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“, das im Schnittbereich zwischen Literaturdidaktik, Literaturwissenschaft, Psychologie und empirischer Bildungsforschung angesiedelt ist und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ gefördert wird, soll einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten. Ziel des Projektes ist die kompetenztheoretische Modellierung und empirische Untersuchung zentraler Aspekte des kognitiven Teilbereichs ästhetischer Bildung. Mit der literarästhetischen Urteilskompetenz wird dabei ein Kernbereich literarischen Verstehens ins Blickfeld genommen. Die differenziertere Untersuchung der affektiv-emotionalen Aspekte bleibt Folgestudien vorbehalten.

Nachfolgend sollen Begründungszusammenhänge und theoretische Grundlagen des Forschungsprojekts erläutert werden. Den Ausgangspunkt bildet die Diskussion des Forschungsbedarfs (1.) in bildungspolitischer und wissenschaftlicher Hinsicht (1.1 bzw. 1.2). Daran schließt sich die akzentuierte Reflexion des Forschungsstandes an (2.1). Auf dieser Grundlage werden die theoretischen Ansatzpunkte und Spezifika des Modells ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ (2.2) erläutert. Abschließend werden die erwarteten Forschungsergebnisse eingeordnet und Perspektiven für zukünftige Forschung skizziert.

1. Der Forschungsbedarf

1.1 Bildungsstandards, Kompetenzen und literarästhetisches Verstehen

Warum ist es von Bedeutung, literarästhetisches Verstehen auf der Grundlage eines empirisch anschlussfähigen Kompetenzmodells zu erforschen? Eine Beantwortung dieser Frage kann insbesondere mit Bezug auf die als paradigmatisch zu nennende Wende in der bundesdeutschen Bildungspolitik erfolgen.

Mit den in Reaktion auf PISA eingeführten Bildungsstandards und der damit verbundenen neuen didaktisch-pädagogischen Leitlinie der Kompetenzorientierung ist die Erwartung verknüpft, die durch die internationalen Vergleichsstudien erkennbar gewordenen Missstände beseitigen zu können. Für die Fachdidaktiken ergeben sich aus den eingeleiteten Maßnahmen mannigfache Herausforderungen. Aus Sicht der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat Horst Bayrhuber (2007) den daraus resultierenden fachdidaktischen Handlungs- und Forschungsbedarf abgesteckt. Für das Symposium Deutschdidaktik hat Jakob Ossner entsprechende fachspezifische Positionierungen formuliert und ein Modell kompetenzbasierter Deutschdidaktik vorgelegt (2006, 5ff.), das trotz seiner (noch) fehlenden empirischen Validierung wegweisend ist. Gleichwohl darf eine prinzipielle Gefahr, die mit den Bildungsstandards und dem Wechsel von einer auf den Lerngegenstand bezogenen Input- zu einer an Kompetenzen ausgerichteten Output-Orientierung verbunden ist, nicht übersehen werden. Eine GFD-Arbeitsgruppe hat diese sehr deutlich benannt: Was nicht als Kompetenz beschreibbar, in Bildungsstandards formulierbar und in Testaufgaben erfassbar ist, droht zumindest mittelfristig aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu verschwinden (vgl. dazu Frederking 2008a; 2008b).

Fragen literarischer bzw. (literar)ästhetischer Bildung sind in dieser Hinsicht der vielleicht komplexeste Problembereich innerhalb der Literaturdidaktik. So werden Aspekte literarästhetischen Verstehens in den Bildungsstandards nur gestreift, wie Michael Kämper-van den Boogaart gezeigt hat (2005, 30f. und 33ff.). Zentrale Bereiche sind überhaupt nicht berücksichtigt worden. Dies gilt fast vollständig für die affektive Dimension literarästhetischer Bildungsprozesse. Aber auch komplexere semantische und syntaktische Besonderheiten ästhetischer Texte werden in den eher holzschnittartigen Beschreibungen der Bildungsstandards kaum erfasst. Hier ließe sich Kaspar H. Spinners didaktisches Menetekel vom ‚standardisierten Schüler‘ (2005) durch die Gefahr einer an den Rand der unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse gedrängten ästhetischen Bildung ergänzen.

Um die drohende Marginalisierung eines Kernbereichs des Faches Deutsch abzuwenden, sind unterrichtspraktische Konzeptionen kompetenzorientierten Umgangs mit literarischen Texten (vgl. z.B. Kammiller 2006a) ebenso notwendig wie kluge und literaturdidaktisch anspruchsvolle Aufgabenkonstruktionen im Rahmen der von Albert Bremerich-Vos geleiteten deutschdidaktischen Arbeitsgruppe im Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Nur auf diese Weise kann verhindert werden, dass infolge eines falsch verstandenen ‚teaching to the test‘ mit dem literarästhetischen Verstehen und dem ästhetischen Genuss Kernbereiche des Literaturunterrichts an Bedeutung verlieren. Mittelfristig müssen aber

möglichst viele dieser Ansätze durch empirisch fundierte kompetenztheoretische Modelle literarischen bzw. literarästhetischen Verstehens abgesichert werden. Denn didaktische Konzeptionen ohne empirische Fundierung werden in Zukunft nicht mehr dem disziplinären Anspruch genügen können.

1.2 Lesekompetenz und literarästhetisches Verstehen

Dass eine kompetenztheoretische Modellierung und empirische Erhebung literarästhetischer Verstehensprozesse bislang weder von der Literaturdidaktik noch von der empirischen Bildungsforschung in Angriff genommen wurde, besitzt ein *fundamentum in re*. Denn ein solches Vorhaben setzt eine Antwort auf die Frage voraus, wie angesichts der prinzipiellen „Offenheit“ eines Kunstwerks „im Sinne einer fundamentalen Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (Eco 1962, 11) distinkte Kategorien und Niveaustufen für einen gelingenden (bzw. misslingenden) Umgang mit literarästhetischen Texten bestimmt und empirisch erhoben werden können.

Für den Bereich der Lesekompetenz existieren zwar bereits theoretisch fundierte Konzeptionen, die sich auch empirisch bewährt haben, wie z.B. die Konzeptionen der Studien PISA (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001; Schiefele/Artelt/Schneider/Stanat 2004; Schaffner/Schiefele/Drechsel/ Artelt 2004) und IGLU (Bos/Lankes/Schwippert/Valtin/Voss/Badel/ Pläßmeier 2003). Allerdings ist strittig, ob der funktional-pragmatische, auf Lebenspraxis und Alltagsweltlichkeit zielende Grundansatz von PISA und die damit verbundene Beschränkung auf informatorisches Lesen das differenziertere Spektrum literarästhetischer Lese- bzw. Verstehensprozesse tatsächlich erfassen kann. Wenn im Mittelpunkt von PISA ein Lesekompetenzbegriff steht, bei dem es vor allem darum geht, der Annahme Rechnung zu tragen, „dass Lesekompetenz eine wichtige Rolle im Leben der Menschen spielt, im öffentlichen und privaten Bereich, im Schul- und Berufsleben, bei der Ausübung der Bürgerrechte sowie beim lebenslangen Lernen“ (Kirsch et al. 2002, 12) und Lesekompetenz in diesem Sinne als Fähigkeit verstanden wird, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Artelt et al. 2001, S. 80), so schließt das genuin literarästhetische Leseprozesse sicherlich nicht aus, rückt sie aber auch nicht unbedingt in den Fokus. Auch die Textsortenverteilung – 88% Sachtexte und 12% literarische Texte – weist darauf hin, dass genuin literarästhetische Verstehensaspekte nicht systematischer ins Blickfeld gehoben wurden. So beziehen sich nur 17 der 129 Items von PISA 2000 auf ‚genuin‘ literarische Texte. Überdies ist das literarische Textcorpus mit einer Fabel, zwei Romanauszügen und einem Drama gering. Eine Ursache waren Schwierigkeiten bei der Auswahl international einsatzfähiger literarischer Texte (vgl. Artelt & Schlagmüller 2004, S. 9). Aber auch testökonomische Bedingungsfaktoren haben eine Rolle gespielt, insofern ein geeignetes theoretisches Modell und ein entsprechendes methodisches Instrumentarium zur Erfassung literarästhetischer Dimensionen von Lesekompetenz bzw. damit verbundener Verstehensprozesse (vgl. Artelt et al. 2001, S. 71ff.) noch fehlt. Schon Walter Kintsch (1994, 44f.) hat konzediert: „Zur literarischen Produktion gehört ein kreativer Aspekt, zum literari-

schen Verstehen ein ästhetischer. Die kognitiven Verstehensmodelle haben derzeit weder zur Kreativität noch zur Ästhetik etwas beizutragen.“

Obschon also das PISA-Lesekompetenz-Modell und die darauf basierenden Erhebungen literarästhetische Frage- und Verstehensprozesse allenfalls in Teilen erfasst haben, hat die PISA-Erhebung gleichwohl Daten geliefert, die literaturdidaktisch gerade im Hinblick auf den Bereich des Literarästhetischen von größtem Interesse sind. Cordula Artelt und Matthias Schlagmüller nämlich sind in einer vertiefenden Analyse der Lesekompetenz-Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 der Frage nachgegangen, inwieweit der Umgang mit literarischen Texten eine „eigenständige Kompetenzdimension“ (2004, 177) darstellt. Auf der Grundlage der in PISA 2000 gewonnenen Daten gelangen beide zu dem Ergebnis, dass die Fähigkeit zu literarischem Lesen bzw. die Kompetenz zum Verstehen literarischer Texte tatsächlich als eigene Fähigkeitsdimension aufzufassen ist:

„Der Zusammenhang zwischen den Subskalen ‚literarische Texte‘ und ‚nichtkontinuierliche Texte‘ liegt numerisch – wenn auch nicht in jedem Fall signifikant – niedriger als die Interkorrelationen zwischen den drei in PISA untersuchten Kompetenzbereichen (Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen). Dieser Befund bestätigt sich auch bei einer Dimensionsprüfung im internationalen Vergleich [...]. Keine der anderen Subskalen im Lesen weist ähnlich niedrige Zusammenhänge auf wie die Fähigkeit zum Umgang mit literarischen Texten. Gerade der Vergleich mit den Zusammenhängen zwischen den drei in PISA untersuchten Hauptkompetenzbereichen [...] macht deutlich, dass der kompetente Umgang mit literarischen Texten als ein separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte ...“ (Artelt & Schlagmüller 2004, S. 179).

Damit aber wird erkennbar: Literarisches bzw. ästhetisches Lesen ist mit dem auf informatorische Rezeptionsprozesse ausgerichteten Konstrukt „Lesekompetenz“ bei PISA nicht vollends erfassbar. Literarische bzw. literarästhetische Verstehenskompetenz muss vielmehr als eigener Kompetenzbereich, zumindest aber als eigenständiger Teilbereich von Lesekompetenz verstanden werden. Damit wird ein erhebliches Forschungsdesiderat erkennbar. In den Worten von Cordula Artelt und Matthias Schlagmüller (2004, S. 189):

„Weitere Forschung ist notwendig, um zu einem differenzierteren Verständnis dieser Teilkompetenz [Lesekompetenz im Zusammenhang mit literarischen Texten] zu gelangen und das Wissen über die spezifischen Verstehensanforderungen für die Förderung dieser Kompetenz nutzbar zu machen.“

2. Literarästhetische Urteilskompetenz – ein Forschungsprojekt und seine theoretischen Grundlagen

Das vorangegangene Kapitel hat einen Forschungsbedarf im Hinblick auf literarisches Verstehen erkennbar werden lassen, der sich sowohl aus Fragen der zukünftigen Ausrichtung von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen als auch in Bezug auf das ungeklärte Verhältnis zur Lesekompetenzforschung ergibt. Mit der theoretischen Modellierung und empirischen Erhebung literarästhetischer Urteilskompetenz soll diesem Forschungsbedarf in spezifischer Weise entsprochen werden.

Im Vergleich zu den bislang in der Deutschdidaktik bzw. in der empirischen Bildungsforschung diskutierten Konzepten zum Umgang mit Literatur ist der Ansatzpunkt dabei eingeschränkter und umfassender zugleich. Einerseits erfolgt – im Unterschied zu den meisten literaturdidaktischen Ansätzen – mit der Urteilsdimension zunächst eine bewusste Konzentration auf die kognitiven und textseitigen Aspekte des Umgangs mit Literatur, weil diese sich am ehesten kompetenztheoretisch und empirisch erfassen lassen. Andererseits ist – im Unterschied zum bisherigen Erhebungsspektrum der empirischen Bildungsforschung – mit der ästhetischen Dimension der umfassendere Bezugsrahmen angedeutet, in dem die Frage nach dem literarischen Verstehen im Horizont unseres Modells verortet ist.

Dabei vereint das Konstrukt literarästhetischer Urteilskompetenz Erkenntnisse unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen. Diese seien nachfolgend in Grundlinien skizziert, ehe Spezifika der einzelnen Dimensionen erläutert werden können.

2.1 Verortung im ästhetischen Diskurs

Ästhetik ist ein Gegenstand, der in drei bislang zumeist getrennt operierenden wissenschaftlichen Diskursgemeinschaften erforscht wurde bzw. wird: dem literaturdidaktisch-mediendidaktischen, dem pädagogisch-psychologischen und dem literaturwissenschaftlich-philosophischen. Alle drei haben in unterschiedlichen Graden die Ausgestaltung des Modells ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ beeinflusst.

Der literatur- bzw. mediendidaktische Diskurs

Der literatur- bzw. mediendidaktische Diskurs um ästhetische Bildung ist der erste theoretische Referenzpunkt. In einem engeren Sinne reicht das Spektrum der potentiellen relevanten Bezugsgrößen von der identitätstheoretisch fundierten Integration ästhetischer Fragen in die Literaturdidaktik (Kreft 1977) über das Bedingungsverhältnis von Kreativität und ästhetischer Erziehung (Wermke 1981) und die Ausdifferenzierung literarisch-ästhetischer Handlungen (z.B. Hopster 1984) bis zu Versuchen einer fachspezifischen Fundierung ästhetischer Bildung (vgl. z.B. Rupp 1998; Spinner 1998; Abraham 2000; Zabka 2003; Frederking 2007). In einem weiteren Sinne gehören dazu aber auch alle kompetenzorientierten Konzepte literarischen Verstehens, wie sie gerade vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen entwickelt wurden (vgl. z.B. Abraham 2005; Fingerhut 2006; Zabka 2006; Köster 2005; 2006; Spinner 2004; 2006; Kämper-van den Boogaart 2005; 2006; Büker 2006; Kammler 2006a; 2006b; 2006c; 2006d). In einem noch weiter gefassten Rahmen spielen darüber hinaus die mediendidaktischen Zugänge zu Fragen der ästhetischen bzw. synästhetischen Bildung eine Rolle – beispielsweise im Zusammenhang mit Hörmedien (Wermke 1995; 2001), Bildmedien (Marc-Boehncke 2006), audiovisuellen Medien (Maiwald 2005; Frederking 2006a) und digitalen Multimedien (Spinner 2004; Frederking 2006b).

Eine Modellierung literarästhetischer Urteilskompetenz (bzw. in Folgestudien von medienspezifischer Urteilskompetenz) kann von diesen Ansätzen ihren Ausgang nehmen. Allerdings schränkt das Fehlen einer kompetenztheoretischen und empirischen Ausrichtung

die Reichweite der meisten Konzepte ein und macht die Entwicklung entsprechender eigener Theoriebausteine notwendig.

Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich hier zum Teil an die empirischen Arbeiten zur Lesekompetenz, wie sie die Forschergruppe um Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann im DFG-Schwerpunktprogramm ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘ auf der einen und Heiner Willenberg mit DESI auf der anderen Seite vorgelegt haben (z.B. Groeben & Hurrelmann 2002a; 2002b; 2004; 2006; Willenberg 1999; 2004; 2007a; 2007b; 2007c). Allerdings gibt es auch deutliche Unterschiede. So haben Nickel-Bacon, Groeben & Schreier (2000) oder Nickel-Bacon & Groeben (2002) mit der Fiktionalitätsproblematik eine Grundlage zur Bestimmung des Literarischen gewählt, die in der entfalteten Form nicht ganz unproblematisch ist, weil dem Ansatz, wie Axel Krommer (2003b, 96) gezeigt hat, gewisse „Aporien der ontologisch-dichotomischen Modellierung von Realität und Fiktion“ zu eigen sind. Auch Willenbergs theoretische Grundlage, die Kognitionstheorie Walter Kintschs, erweist sich im Hinblick auf die Erfassung genuin literarischer bzw. literarästhetischer Aspekte als nur eingeschränkt tauglich, wie das bereits angeführte Kintsch-Zitat zu den Grenzen kognitionspsychologischer Ansätze im Bereich der Ästhetik verdeutlicht hat (vgl. auch Krommer 2003a), und lässt aus diesem Grunde andere theoretische Bezugssysteme sinnvoll erscheinen.

Der pädagogisch-psychologische Diskurs

Auch in Pädagogik und Psychologie hat die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen Tradition. Während die Ästhetik als Forschungsgebiet innerhalb der Pädagogik allerdings erst seit den achtziger Jahren mit einigen grundlegenden Arbeiten größere Bedeutung erlangt hat (vgl. Rumpf 1986; 1987; 1994; Zacharias 1991; Mollenhauer 1996; Otto 1998; Liebau & Zirfas 2008), spielt sie in der Psychologie seit ihren Anfängen eine Rolle. Die ersten empirischen Forschungsansätze gehen auf Gustav Theodor Fechner (1876) zurück. Einflussreich waren in der Folgezeit u.a. die Einfühlungstheorie (Vischer 1898; Lipps 1903), die semiotische Ästhetik (Mead 1926; Dewey 1931), die Gestaltpsychologie (Arnheim 1954; 1969; Gombrich 1960) oder die kognitive Ästhetik (Gibson 1950; Neisser 1967; Kreidler & Kreidler 1980). Gegenwärtig bestimmen neben der kulturpsychologischen (Bruner 1990; Lang 1992), und der evolutionstheoretisch fundierten Ästhetik (Richter 1999) die Psychologie ästhetischer Wahrnehmung (Schurian 1986; Schuster 2000) bzw. ästhetischer Erfahrung (Leder et al. 2004) den Diskurs. Eine Sonderrolle spielen innerhalb von Pädagogik und Psychologie die im Rahmen empirischer Bildungsforschung angesiedelten Untersuchungen zum Lesen bzw. zum Textverstehen, wie sie gegenwärtig vor allem durch die an PISA, IGLU usw. beteiligten Forscher(innen) bzw. Forschergruppen geprägt werden (vgl. z.B. Artelt et al. 2001; Artelt 2002; Stanat & Kunter 2001; Stanat & Schneider 2004; Bos et al. 2003; Schaffner et al. 2003; Schiefele 1995; Schiefele et al. 2004), in Teilen aber auch unabhängig davon erfolgen (z.B. Christmann/Groeben 2001). Auch sie untersuchen mit dem Lesen Facetten ästhetischer Fragen, rücken diese allerdings nicht ins Zentrum und erfassen sie auch nur in Ansätzen.

Das Modell ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ besitzt zum einen zu den von Leder et al. (2004) durchgeführten experimentellen Untersuchungen ‚ästhetischer Urteilsprozesse‘ eine gewisse Nähe. Allerdings erweisen sich dessen Konzentration auf bildende Kunst, die ver-

stärkte Einbeziehung ästhetischen Empfindens und die Zielperspektive ‚Prozessmodell‘ als deutliche Differenzen. Auch eine kompetenztheoretische Ausrichtung fehlt.

Größeren Einfluss haben deshalb in theoretischer wie methodischer Hinsicht die Ansätze zur Lesekompetenzforschung, wie sie in der empirischen Bildungswissenschaft entwickelt wurden. Allerdings erweist sich hier die begrenzte Reichweite der Bezugstheorien von Kintsch, Kirsch u.a. in Bezug auf genuin ästhetische Aspekte als Problem. Die empirische Erhebung des Modells ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ wird deshalb zwar methodologisch an diese Forschungen anknüpfen, in der kompetenztheoretischen Modellierung aber vor allem auf Erkenntnisse des philosophisch-literaturwissenschaftlichen Diskurses rekurren.

Der literaturwissenschaftlich-philosophische Diskurs

Tatsächlich kann die theoretische Fundierung eines tragfähigen Modells ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ auf umfassende Aufarbeitungen ästhetischer Fragestellungen innerhalb von Literaturwissenschaft und Philosophie zurückgreifen. Diese haben, ausgehend von Alexander Gottlieb Baumgartens begriffs- und theorieprägendem Werk ‚Aesthetica‘ (1750), Immanuel Kants ‚Kritik der ästhetischen Urteilskraft‘ (1790) oder Friedrich Wilhelm Hegels ‚Vorlesungen über Ästhetik‘ (1835-1838) vielfältige Theorieansätze entwickelt, von denen gegenwärtig vor allem die Ästhetik der Frankfurter Schule (Adorno 1970), die Wirkungsästhetik (Iser 1972; 1976), die Rezeptionsästhetik (Jauß 1982), die semiotische Ästhetik (Goodman 1968; Barthes 1974; 1981; Eco 1962; 1972; 1990; 1992), die strukturalistische Ästhetik (Genette 1991), die konstruktivistische Ästhetik (Scheffer 1992), die dekonstruktivistische Ästhetik (Derrida 1972; 1983; de Man 1993; Welsch 1993a; 1993b; 1996) und die empirische Literaturwissenschaft (Groeben 1972; 1977; 1981; 1999; Schmidt 1980) einflussreich sind.

Die theoretische Modellierung literarästhetischer Urteilskompetenz stützt sich neben dem an Kant anschließenden Begriff des ‚ästhetischen Urteils‘ und einigen literaturtheoretischen Aspekten aus den Arbeiten von Norbert Groeben vor allem auf die semiotische Ästhetik Umberto Ecos. Denn Ecos Überlegungen zum ästhetischen Reiz (1962, 77ff.) und zu den drei Intentionstypen *intentio lectoris*, *intentio operis* und *intentio auctoris* (1990, 35ff.) eignen sich, wie im Fortgang noch detaillierter gezeigt werden soll, in besonderer Weise für eine kompetenztheoretische Anwendung, weil sie zwischen Monosemie und Polysemie, d.h. Geschlossenheit und Offenheit des ästhetischen Gegenstandes vermitteln und so die Bestimmung von Kompetenzdimensionen und -stufen fundieren helfen.

2.2 Das Drei-Dimensionen-Modell ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘

Haben die vorangegangenen Ausführungen die interdisziplinär verorteten theoretischen Bezugspunkte des Modells ‚Literarästhetischer Urteilskompetenz‘ kenntlich gemacht, sollen nachfolgend dessen Bausteine im Grundansatz erläutert werden. Im Zentrum steht dabei ein Drei-Dimensionen-Modell (Frederking, Krommer & Meier 2006), das theoretisch ausgebaut wurde und im Rahmen der Untersuchungen empirisch überprüft werden soll. Das Modell unterscheidet drei Ebenen literarästhetischen Urteilens:

Semantisches literarästhetisches Urteilen;

Idiolektales literarästhetisches Urteilen;

Kontextuelles literarästhetisches Urteilen.

Alle drei Dimensionen seien nachfolgend eingehender erläutert.

2.2.1 Semantisches literarästhetisches Urteilen

Die erste Dimension literarästhetischer Urteilskompetenz ist die Ebene des „semantischen literarästhetischen Urteilens“. Im Mittelpunkt dieser Teildimension, die als Basiskompetenz der literarästhetischen Textanalyse angesehen werden kann, steht die Fähigkeit zum Verstehen zentraler Textinhalte. Sie entspricht in elaborierterer und literaturtheoretisch fundierter Form dem, was in den Bildungsstandards unter der Formel „wesentliche Elemente eines Textes erfassen“ und „zentrale Inhalte erschließen“ (vgl. KMK 2003, 14) subsumiert wird.

Das Konstrukt ‚Semantisches literarästhetisches Urteilen‘ ist innerhalb des Drei-Dimensionen-Modells aufgrund der prinzipiellen „Offenheit“ und Mehrdeutigkeit ästhetischer Texte (Eco 1962, 11) literaturtheoretisch am schwierigsten ableitbar. Theoretische Ansatzpunkte könnten etwa Roman Ingardens Theorie der „Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1968, 52) und Wolfgang Isters „Leerstellen“ (Iser 1976, 167ff. und 267ff.) bieten. Unbestimmtheits- bzw. Leerstellen sind ja bekanntlich Passagen im Text, in denen Figuren, Gegenstände, Orte nur in Teilen explizit beschrieben sind und deshalb „Ausgangspunkt für eine produktive Tätigkeit“ (Zima 1995, S.255) des Lesers sind, insofern dieser aus seinem Horizont heraus den im Text angelegten Sinnhorizont konkretisiert und damit den Gesamtsinn des Textes mitkonstruiert. Die theoretische Ausarbeitung der Dimension semantischen literarästhetischen Urteilens und ihre Umsetzung in Aufgabenformate orientieren sich deshalb nur in eingeschränkter Form an diesem Rezeptionsästhetischen Axiom, da hier in zu starkem Maße die Rezipientenperspektive und damit die *intentio lectoris* ins Spiel kommt. Mit anderen Worten: Die Ebene der ‚textseitigen Anforderungen‘ (Eggert 2002) wird hier mit der individuellen und schwer operationalisierbaren subjektiven Rezeption vermengt. Das setzt spezifische Erhebungsinstrumente voraus und birgt die Gefahr von Effektvermischungen, die ebenso Gegenstand von Folgeuntersuchungen werden sollen wie die Subjekt- bzw. Affektebene selbst.

Aus einem ähnlichen Grunde sind auch die theoretischen Schnittmengen des Modells zu der von Grzesik (1990, 79) eingeführten Kategorie der ‚Textverstehensurteile‘ nur eingeschränkt. Textverstehensurteile bezeichnen alle „Aussagen über dargestellte Sachverhalte“ (Grzesik 1990, 79). Neben der Wort- und der Satzbedeutung sind hier für die Rezeption literarischer Texte die „Teilfähigkeiten der Repräsentation von Textinformation in Vorstellungen oder Begriffen“ (80ff.) besonders wichtig. Wie bei Ingardens „Unbestimmtheitsstellen“ oder Isters „Leerstellen“ geht es hier bei literarischen Texten in verstärktem Maße um „Konkretisation durch bildhafte Repräsentation“ (Grzesik 1990, 81). Allerdings kennzeichnen Grzesiks Ansatz in unserem Urteil zwei prinzipielle Probleme: Erstens erweist sich die von ihm gewählte Bezeichnung ‚Textverstehensurteile‘ als unspezifisch, insofern diese ein Oberbegriff

aller auf das Verstehen literarischer Texte bezogener Teildimensionen sein könnte. Zweitens wurde mit ‚Textverstehensurteilen‘ eine rezeptionsästhetische, d.h. auf das rezipierende Subjekt bezogene Kategorie gewählt, während im Fortgang mit ‚Darstellungsurteilen‘ auf der gleichen Theorieebene und mit dem identischen Beschreibungsanspruch eine produktionsästhetische, d.h. auf die Autorperspektive abhebende Kategorie des Urteilens eingeführt wird. Eine solche konzeptuelle Vermengung ist problematisch.

Aus diesem Grunde erscheint die Bezeichnung „Semantisches literarästhetisches Urteilen“ adäquater, weil sie wie die beiden anderen Dimensionen klar den literarischen Gegenstand zum Bezugspunkt hat. Damit wird der Blick bei allen drei Teildimensionen konsequent auf die Textebene, die *intentio operis* im Sinne Ecos gerichtet, ohne dass das rezipierend-interpretierende Subjekt durch die prozessorientierte Kategorie des ‚Urteilens‘ völlig aus dem Blick gerät.

Theoretische Basis des Kompetenzkonstrukts ist die semiotische Ästhetik Umberto Ecos (1962; 1990; 1992). Im Gegensatz zu den rein leserorientierten Theoremen des Konstruktivismus (Scheffer 1992), der allein auf das abhebt, was Eco die *intentio lectoris* nennt, und im Gegensatz zu den antihermeneutischen Ansätzen des Poststrukturalismus (vgl. z.B. Foucault 1973; 1974) oder des Dekonstruktivismus (vgl. z.B. Derrida 1972) ist für Eco eine kohärente Textinterpretation – und mithin ein adäquates semantisches Urteil – möglich. Zwar konstatiert auch Eco, dass „jedes Kunstwerk, auch wenn es nach einer ausdrücklichen oder unausdrücklichen Poetik der Notwendigkeit produziert wurde, wesensmäßig offen ist für eine virtuell unendliche Reihe möglicher Lesarten, deren jede das Werk gemäß einer persönlichen Perspektive, Geschmacksrichtung, Ausführung neu belebt“ (Eco 1962, 57). Dennoch sind die Deutungsspielräume des rezipierenden Subjekts nicht beliebig. Basis dieses Befundes ist eine Rehabilitation der Bedeutungspotentiale des Textes. Eco spricht vom „kohärenten Textsinn“ (Eco 1990, 43), der trotz der prinzipiellen „Offenheit des Kunstwerks“ (Eco 1962) und der damit verbundenen „semantischen Pluralität“ (Eco 1962, 87) extrapolierbar ist. Analog zu Eco (1990, 43) wird „semantisches literarästhetisches Urteilen“ als jene Teildimension literarästhetischer Urteilskompetenz verstanden, die darauf gerichtet ist, trotz der „Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (Eco 1962, 11) aus Gelesenem einen „kohärenten Textsinn“ herzustellen. Auf einer solchen Basis sind literarästhetische Urteile im Sinne einer Kompetenzmodellierung operationalisierbar.

Allerdings kann dies nicht durch den Rückbezug auf die Autorintention, die *intentio auctoris*, erfolgen, sondern nur über die implizite Textintention, die *intentio operis* (Eco 1990, 35ff.). Diese ergibt sich nicht im Rückgriff auf den empirischen Autor, sondern vermittelt der auf der Grundlage des sprachlichen, kulturellen und historischen Hintergrundes eines Textes erfolgenden Rekonstruktion des vom Text implizierten exemplarischen Lesers durch den empirischen Leser (Eco 1990, 49). Wie aber sind in diesem Sinne distinkte, d.h. eindeutige Aussagen über einen mehrdeutigen Gegenstand möglich? Eco plädiert für eine Veränderung der Blickrichtung, ähnlich wie das schon Norbert Groeben wegweisend getan hat. Analog zu dem von Groeben vorgeschlagenen ‚ex negativo‘-Prinzip (1977, 141), bei dem es um die „Feststellung“ einer „invaliden Interpretation“ (1981, 238f.) geht, plädiert Eco für die „Falsifizierung der Fehlinterpretation“ (1990, 51). Nicht die Richtigkeit einer Interpretation ist demzufolge zu erweisen, sondern die unzutreffende Interpretation ist auszuschließen.

Denn es lässt sich nicht bestimmen, welche Interpretation die beste ist, wohl aber, welche Interpretation als inadäquat gewertet werden muss. In den Worten Ecos: „Zwischen der unergründlichen Intention des Autors und der anfechtbaren Intention des Lesers liegt die transparente Textintention, an der unhaltbare Interpretationen scheitern“ (Eco 1992, 87).

Die Unhaltbarkeit, d.h. die fehlende Verifizierbarkeit einer Deutung am Text, die nicht zuletzt auf einer „Verteidigung des wörtlichen Sinnes“ (Eco 1990, 40) basiert, ist denn auch der entscheidende Ansatzpunkt für die Operationalisierung semantischer literarästhetischer Urteile. Allerdings bleiben distinkte Kriterien im publizierten Oeuvre Ecos die Ausnahme. Aphoristisch-essayistische Illustrierungen treten an die Stelle klarer Kategorien und ausdifferenzierter Parameter (Eco 1990, 51ff.). Hier muss also im Rahmen des Forschungsprojekts Präziserungs- und Ausdifferenzierungsarbeit geleistet werden, um aus dem theoretischen Konzept Ecos Ansatzpunkte für empirische Erhebungen der Teildimension ‚Semantisches literarästhetisches Urteilen‘ durch Testaufgaben abzuleiten.

2.2.2 Idiolektales literarästhetisches Urteilen

Die zweite Teildimension literarästhetischer Urteilskompetenz ist das idiolektale literarästhetische Urteilen im Sinne der Analyse der formalen Spezifika eines Textes und ihrer ästhetischen Funktion. Diese Dimension ist aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung. Zum einen wurde sie im Rahmen von PISA völlig ausgeblendet und auch bei DESI nur im Ansatz erhoben. Zum anderen taucht sie im Kontext der Bildungsstandards implizit auf in Formulierungen wie „wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich“ und „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)“ (KMK 2003, 14). Dazu gehören ebenfalls Aspekte der Strukturanalyse wie „Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf“ (KMK 2003, 14).

Partielle konzeptionelle Entsprechungen weist die Dimension idiolektalen literarästhetischen Urteilens zu dem von Grzesik eingeführten Konstrukt der „Darstellungsurteile“ auf, die dort ansetzen, wo „Darstellungsmittel selbst über die Sprachkonvention hinaus zur Informationsquelle werden“ (Grzesik 1990, 110). Allerdings bleibt bei Grzesik in diesem Zusammenhang unklar, worin die texttheoretischen Grundlagen seines Konstrukts bestehen.

Die Dimension ‚Idiolektales literarästhetisches Urteilen‘ ist demgegenüber innerhalb der Semiotik Ecos verankert. Im Kontext seiner Theorie der ‚ästhetischen Botschaft‘ hat Eco die Bezeichnung ‚ästhetischer Idiolekt‘ eingeführt (Eco 1972, 151). Darunter versteht er das „strukturelle Schema“, das in allen Teilen einer einfachen wie einer komplexen ästhetischen Botschaft herrscht (Eco 1972, 152). In diesem Sinne erfasst die Dimension idiolektalen literarästhetischen Urteilens, „aufgrund welcher Strukturmerkmale der Text diese (oder andere) semantische Interpretationen hervorbringen kann“ (Eco 1990, 43).

Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang Ecos sprachtheoretische Verortung literarästhetischer Ausdrucksformen. In Übereinstimmung zur Literaturtheorie Roman Jakobsons (1960) unterscheidet Eco sechs Funktionen der Sprache: die referentielle,

die emotionale, die imperative, die phatische, die metasprachliche und die ästhetische. Eine ästhetische Funktion liegt dann vor, wenn eine sprachliche Botschaft zwei- oder mehrdeutig strukturiert und autoreflexiv ist (vgl. Eco 1972, 145f.).

Die Zwei- oder Mehrdeutigkeit des „ästhetischen Zeichens“ ergibt sich aus der spezifischen Verbindung von Signifikant und Signifikat: „Beim ästhetischen Reiz kann der Empfänger keinen Signifikanten isolieren, um ihn in eindeutiger Weise auf sein denotatives Signifikat zu beziehen: Er muss das Gesamt-Denotativum erfassen“ (Eco 1962, 80). Eco spricht in diesem Zusammenhang vom ästhetischen Reizfeld. Die prinzipielle Offenheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte findet hier eine Grenze, denn die vom Leser gebildeten Wahrscheinlichkeiten sind nicht beliebig, sondern nur innerhalb eines im Text angelegten Spektrums an Sinnstrukturen möglich. Für ein Programm der empirischen Erhebung literarästhetischen Urteilens ergeben sich hier wertvolle Ansatzpunkte. Denn obschon Eco deutlich macht, dass sich in der ästhetischen Kommunikation eine Erfahrung verwirklicht, „die weder auf quantitative Messung noch auf strukturelle Systematisierung reduziert werden kann“ (Eco 1972, 155), basiert diese Erfahrung doch, wie Eco verdeutlicht, auf einer auf allen Ebenen nachweisbaren Struktur (vgl. Eco 1972, 155), zu deren Generierung bestimmte Zeichen und Mittel notwendig sind.

Unter der Autoreflexivität versteht Eco die von der ästhetischen Botschaft beim Empfänger evozierte Wahrnehmung oder Reflexion ihrer eigenen Form (Eco 1972, 145). Damit sind nach Eco verschiedene Informationsebenen verbunden (Eco 1972, 150), die in modifizierter Form für die theoretische Modellierung und empirische Erhebung idiolektalen literarästhetischen Urteilens zur Anwendung gebracht werden sollen. Vier Aspekte sind in diesem Sinne zu unterscheiden:

Differentielle Elemente (Phoneme; Rhythmus; Metrik; Formen);

Syntagmatische Beziehungen (Grammatik; Proportionen; Perspektiven);

Denotierte Signifikate (Codes und Subcodes);

Konnotierte Signifikate (Rhetorik; Stilistik; Ikonographie).

Diese spezifischen Informationsebenen ästhetischen Sprachgebrauchs sind zumindest teilweise in Aufgaben abzubilden, um auf dieser Grundlage die Fähigkeit zu literarästhetischen Urteilsbildungen in diesem Teilbereich empirisch erheben zu können.

2.2.3 Kontextuelles literarästhetisches Urteilen

Die dritte literarästhetische Teilkompetenz ist das kontextuelle literarästhetische Urteilen. Damit ist das Erfassen von historischen, motiv- bzw. mentalitätsgeschichtlichen, epochenspezifischen und gattungsgeschichtlichen Implikationen, zumeist unter Einbeziehung von weiteren Hintergrundtexten, gemeint. In den Bildungsstandards findet diese Dimension ihre Entsprechung, beispielsweise, wenn es heißt, Schüler(innen) sollten „epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden“ können und fähig sein, „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit“ (KMK 2003, 14) herzustellen. Weder in PISA noch im Rahmen von DESI wurden diese Aspekte in umfassender Weise mit erhoben. Ansätze finden sich allen-

falls in der veröffentlichten Dramen-Aufgabe bei PISA 2000. Heiner Willenberg hat diese Aufgabenformate bei DESI hingegen bewusst ausgeklammert, weil sie aufgrund ihrer Komplexität nur schwer empirisch erhoben werden können (Willenberg 2007c, S. 13). Dabei ist dieser Kompetenzbereich sicherlich derjenige, der am stärksten die von Heiner Willenberg betonte Wissensbasiertheit von Kompetenzen (vgl. Willenberg 2000, 69) bestätigt und am deutlichsten im Zusammenhang mit der „Ordnung des Wissens in Zusammenhängen“ steht (Willenberg 2000, 74). Dazu gehört etwa die Kompetenz, den Fiktionalitätsgrad eines Textes einzuschätzen, intertextuelle oder motivgeschichtliche Bezüge zu erkennen oder Kontextwissen über Kultur, Gesellschaft, Epoche, Gattung etc., das z.B. für Thomas Zabka (2003, 28) ein zentrales Element ästhetischer Bildung ist, zur Anwendung zu bringen. In diesem Sinne wird unter der Dimension des ‚Kontextuellen literarästhetischen Urteilens‘ eine große Auswahl möglicher Kontexte definiert werden, die die Schüler(innen) im Rahmen der literarästhetischen Urteilsbildung explizit und implizit berücksichtigen können sollten. Die literaturtheoretische Basis der Modellierung ist dabei im Vergleich zu den anderen beiden Dimensionen breiter aufgestellt. Hierzu zählt z.B. die vielgestaltige Menge aus Praktiken und Diskursen, die Gérard Genette (1987) unter dem Begriff „Paratext“ zusammengefasst und literaturwissenschaftlich ausdifferenziert hat. Die Bedeutung des Paratextes für das kontextuelle literarästhetische Urteil ist vor allem darin zu sehen, dass dieses „Beiwerk des Buches“ nach Genette eine Transaktion „zwischen Text und Nicht-Text“ (1987, 10) ermöglicht und jede Lektüre maßgeblich steuert (vgl. auch Lejeune 1975). Einen weiteren wichtigen Bestandteil kontextueller literarästhetischer Urteile bilden adäquate Unterscheidungen zwischen Fiktion und Nicht-Fiktion, die nach Iser (1991, 18) zu den „Elementarbeständen unseres ‚stummen Wissens‘“ gehören und deshalb selten explizit thematisiert werden. In diesem Zusammenhang bietet die auf die Intention eines „fictional authors“ zurückgehende und kommunikationstheoretisch fundierte Theorie Gregory Curries (1990) die Chance, die Explikation des stummen Wissens von Fiktion und Nicht-Fiktion sinnvoll mit grundlegenden Strategien der Textinterpretation (im Sinne Ecos) zu verknüpfen und gleichzeitig den zeitgeschichtlichen Kontext eines literarischen Werkes in angemessener Weise zu würdigen: Denn was als „true in a story“ und demnach als interpretatorisch adäquat gilt, lässt sich nach Currie nur dann entscheiden, wenn man als „informed reader“ berücksichtigt, welche grundlegenden Überzeugungen innerhalb der Gesellschaft vorherrschten, der auch der fiktive Erzähler angehört. Kontextuelle literarästhetische Urteile lassen sich auf diese Weise interpretationstheoretisch verankern und an die Wahrheitsbedingungen fiktionaler Aussagen rückbinden (vgl. Currie 1990, 70ff.). Auch zu Epochen- oder Gattungsfragen (vgl. Rosenberg 1992; Voßkamp 1992) ergeben sich auf dieser Grundlage neue Zugänge im Sinne einer Operationalisierung von plausibel/unplausibel-Mustern. Unter Bezugnahme auf Hirsch (1972), Eco (1990), Jannidis et al. (1999) und Kreft (2006) werden bei der Aufgabenkonstruktion überdies teilweise auch lebens- und werkgeschichtliche Kontexte herangezogen und für die Erschließung von Bedeutungsschichten literarischer Texte fruchtbar gemacht.

3. Erwartete Ergebnisse und ihre Einordnung

Auf der Grundlage dieses Drei-Dimensionen-Modells sollen die derzeit durchgeführten Studien Aufschluss darüber geben, inwieweit sich literarästhetische Urteilskompetenz

empirisch bestimmen und von anderen Kompetenzen abgrenzen lässt. Die Ergebnisse werden Hinweise auf Dimensionen und Kompetenzniveaus geben. Sofern es gelingt, ein valides und reliables Instrument zur Erfassung literarästhetischer Urteilskompetenz zu entwickeln, kann dieses in Folgestudien, etwa zu Fragen der Effektivität verschiedener didaktischer Ansätze des Deutschunterrichts, genutzt werden.

Gleichzeitig ist es notwendig, die Grenzen der – hoffentlich – gewonnenen empirischen Ergebnisse stets im Bewusstsein zu halten. Vieles bleibt ausgeklammert, was fachlich eigentlich zentral ist. So besteht ein Spezifikum des Ansatzes sicherlich darin, dass er nur die kognitiven und textseitigen Teilbereiche literarästhetischen Verstehens erfasst. Es trifft deshalb auch und gerade für unser Projekt zu, was Michael Kämper-van den Boogaart als prinzipielle Gefahr einer Normierung literarischer Bildung beschrieben hat: Die „Orientierung an den Potentialen des Textes [kann] dazu verführen, einem Wertbegriff angemessenen Verstehens zu folgen, der gegenüber den Potentialen des Verständnis suchenden Subjekts blind ist“ (Kämper-van den Boogaart 2005, S. 47). Was Kämper-van den Boogaart für die Ausrichtung der Bildungsstandards als Gefahr beschreibt, hat im Kontext empirischer Forschung – allerdings mit bestimmten Grenzen – System. Denn hier gilt es scharf und eindeutig einzelne Parameter zu bestimmen und zu isolieren, um möglichst exakt Aussagen über den untersuchten Teilbereich machen zu können. In diesem Sinne kommen wir im Rahmen unseres Forschungsdesigns zunächst nicht über die nur ansatzweise Erhebung subjektiver Deutungsspielräume hinaus. Umso wichtiger wird es sein, in Folgestudien auf der Grundlage entsprechender Erhebungsverfahren gerade auch die subjektive und die emotionale Dimension literarästhetischer Erfahrung in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Erforschung zu rücken.

Literatur:

Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Ästhetische Bildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Jg. 47, H. 1, S. 10-22.

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M.: Lang, S. 13-26.

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. Hrsg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Arnheim, Rudolf (1954): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin: de Gruyter 2000.

Arnheim, Rudolf (1969): Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln: DuMont 2001.

Artelt, Cordula (2002): Leseleistungen deutscher Schüler im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Jg. 5, H. 1, S. 6-27.

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

Artelt, Cordula; Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-196.

Barthes, Roland (1974): Die Lust am Text. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Barthes, Roland (1981): Das Reich der Zeichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich. In: Killius, N.; Kluge, J.; Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100-150.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1750): Aesthetica. Hildesheim/ New York: Olms 1970.

Bayrhuber, Horst (2007): Einführung – Beitrag der Fachdidaktiken zur Qualitätsverbesserung im Bildungssystem. In: Bayrhuber, Horst; Elster, Doris; Krüger, Dirk; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Assessment. Forschungen zur Fachdidaktik, Bd. 9. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, S. 7-16.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Voss, Andreas; Badel, Isolde; Pläßmeier, Nike (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd; Valtin, Renate (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 69-142.

Bruner, Jerome S. (1990): Acts of Meaning. Cambridge u.a.: Harvard Univ. Pr.

Büker, Petra (2006): Qualitätssicherung ästhetischen Lernens durch prozessorientierte Evaluation. Zu Mascha Kaléko ‚Der Frühling‘ (2./3. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 24-49.

Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2001): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo; Hasemann, Klaus; Löffler, Dietrich; Schön, Erich: Handbuch Lesen. Im Auftrag der Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz. Baltmannsweiler: Schneider, S.145-223.

Currie, Gregory (1990): The nature of fiction. New York/ Port/ Chester/ Melbourne/ Sydney: Cambridge University Press.

Derrida, Jacques (1972): Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Dewey, John (1931): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.

Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz. In: Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Hammann, Marcus; Klieme, Eckhard; Pekrun, Reinhard (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York/ München/ Berlin: 2007. S. 225-248.

Eco, Umberto (1962): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.

Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. München: Fink 2002.

Eco, Umberto (1990): Die Grenzen der Interpretation. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1999.

Eco, Umberto (1992): Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996.

Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa, S. 186-194.

Fechner, Gustav Theodor (1876): Vorschule der Ästhetik. Hildesheim: Olms 1978.

Foucault, Michel (1973): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1974): Was ist ein Autor? In: Foucault, Michel: Schriften zur Literatur. München: Nymphenburger Verl., S. 7-31.

Fingerhut, Karlheinz (2006): Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 134-157.

Frederking, Volker (Hrsg.) (2006a): Filmdidaktik – Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. Bd. 4. München: KoPäd.

Frederking, Volker (2006b): Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Frederking, Volker (Hrsg.) (2006a): Filmdidaktik – Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. Bd. 4. München: KoPäd, S.204-229.

Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (2006): Ein Modell ‚Literärästhetischer Urteilskompetenz‘. In: <http://www.deutschdidaktik.ewf.uni-erlangen.de>

Frederking, Volker (2007): (Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion. In: Liebau, Eckhart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript 2008, S. 73-104.

Frederking, Volker (2008a): Schwer messbare Kompetenzen – Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 5-10.

Frederking, Volker (2008b): Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 36-66.

- Genette, Gérard (1987): Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2001.
- Genette, Gérard (1991): Fiktion und Diktion. Aus dem Französischen von Heinz Jatho. München: Fink 1992.
- Gibson, James J. (1950): Die Wahrnehmung der visuellen Welt. Weinheim: Beltz 1973.
- Gombrich, Ernst (1960): Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart: Belser 1986.
- Goodman, Nelson (1968): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Groeben, Norbert (1972): Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Groeben, Norbert (1977): Rezeptionsforschung als empirische Literaturwissenschaft. Paradigma durch Methodendiskussion. 2. überarb. Aufl.: Tübingen: Narr 1980.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1981): Rezeption und Interpretation. Ein interdisziplinärer Versuch am Beispiel der ‚Hasenkatastrophe‘ von R. Musil. Tübingen: Narr.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. 10. Sonderheft Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 11-35.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.
- Hegel, Friedrich Wilhelm (1835-1838): Vorlesungen über die Ästhetik. Werke in 20 Bänden und Register. Bd.13-15. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.
- Hirsch, Eric D. (1972): Prinzipien der Interpretation. Übersetzt von Adelaide Anne Späth. München, Wilhelm Fink Verlag.
- Hopster, Norbert (1984): Vorüberlegungen zum Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch ‚Deutsch‘ für Schule und Hochschule. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich: Schöningh, S. 77-97.
- Ingarden, Roman (1968): Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Iser, Wolfgang (1972): Der implizite Leser. München: Fink.

- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München: Fink.
- Iser, Wolfgang (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993 (= stw 1101).
- Jakobson, Roman (1960): *Linguistics and Poetics*. In: *Style an Language*. Hrsg. v. Thomas A. Sebeok. New York/ London: Wiley, S.350-377.
- Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko Simone (1999): *Rückkehr des Autors*. Tübingen: Niemeyer.
- Jauß, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997.
- Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006a): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/ Klett.
- Kammler, Clemens (2006b): Vorwort des Herausgebers. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 5-6.
- Kammler, Clemens (2006c): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand*. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 7-23.
- Kammler, Clemens (2006d): *Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz*. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“ (Jahrgangsstufe 11-13). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 196-213.
- 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. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 27–50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): *Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz*. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“ (Jahrgangsstufe 11-13). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 158-175.
- Kant, Immanuel (1790): *Kritik der ästhetischen Urteilskraft*. In: Kant, I.: *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe Band X. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, S. 115-301.
- Kintsch, Walter (1994): *Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte*. In: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern/ Göttingen/ Toronto/ Seattle: Hans Huber, S. 39-54.
- Kirsch, Irwin; Jong, John de; Lafontaine, Dominique; McQueen, Joy; Mendelovits, Juliette; Monseur, Christian (2002): *Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. (Original: Reading for Change)*. Paris: OECD.

- Klieme Eckhart; Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. <http://kompetenzmodelle.dipf.de>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- Köster, Juliane (2005): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M.: Lang, S. 175-194.
- Köster, Juliane (2006): Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner ‚Fauler Zauber‘ (4. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 50-65.
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg 1982.
- Kreft, Jürgen (2006): Theorie und Praxis der intentionalistischen Interpretation. Frankfurt/M.: Lang.
- Kreitler, Hans; Kreitler, Shulamith (1980): Psychologie der Kunst. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krommer, Axel (2003a): Das Verstehen literarischen Verstehens als interdisziplinäres Projekt. Anmerkungen zur Kognitionspsychologie Walter Kintschs aus deutschdidaktischer Sicht. In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach, S. 165-187.
- Krommer, Axel (2003b): Fiktionen lesen. Ein philosophisch-didaktisches Plädoyer für eine ontologiefreie Theorie der Fiktionalität. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen in medialen Kontexten. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. Band 2. München: KoPäd 2004. S. 83-99
- Lang, Alfred (1992): Kultur als „externe Seele“. In: Allesch, C.G.; Billmann-Mahecha, E.; Lang, A. (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Wien: VWGÖ, S. 9-30.
- Leder, Helmuth; Belke, Benno; Oeberst, Andries; Augustin, Dorothee (2004): A Model of Aesthetic Appreciation and Aesthetic Judgement. *British Journal of Psychology* 96, pp 489-508.
- Lejeune, Philippe (1975): Der autobiografische Pakt. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.
- Liebau, Eckhart; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript.
- Lipps, Theodor (1903): Ästhetik – Psychologie des Schönen und der Kunst. 2 Bde. Hamburg/Leipzig: Voss.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote (Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 2). München: KoPäd.
- Man, Paul de (1993): Die Ideologie des Ästhetischen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marci-Boehncke, Gudrun (Hrsg.) (2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: kopaed

- Mead, George Herbert (1926): Das Wesen der ästhetischen Erfahrung. In: George Herbert Mead – Gesammelte Aufsätze. Bd. 2. Hrsg. von Hans Joas. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987, S.347-359.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Neisser, Ulric (1967): Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nickel-Bacon, Irmgard; Groeben, Norbert; Schreier Margrit (2000): Fiktionssignale pragmatisch: Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: *Poetica* 2000, Heft 3-4, S. 267-299.
- Nickel-Bacon, Irmgard; Groeben, Norbert (2002): Deutschunterricht und kritischkonstruktive Mediennutzungskompetenz: Impulse aus Medienpsychologie und Literaturwissenschaft zum Umgang mit Fiktionen. In: Michael Hug / Sigrun Richter (Hrsg.): *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider S. 28-43.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 21, S. 5-19.
- Otto, Gunter (1998): Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bde. Seelze: Kallmeyer.
- Richter, Klaus (1999): Die Herkunft des Schönen. Grundzüge der evolutionären Ästhetik. Mainz: Zabern.
- Rosenberg, Rainer (1992): Epochen. In: Brackert, Helmut; Stückrath, Jörn (Hrsg.): *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994, S. 269-280.
- Rumpf, Horst (1994): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim: Juventa.
- Rupp, Gerhard (Hrsg.) (1998): *Ästhetik im Prozess*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rumpf, Horst (1986): Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, Horst (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim: Juventa.
- Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich; Drechsel, Barbara; Artelt, Cordula (2004): Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 93-110.
- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schiefele, Ulrich (1995): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe 1996.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-138.

- Schmidt, Siegfried J. (1980): Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991.
- Schurian, Walter (1986): Psychologie ästhetischer Wahrnehmungen. Selbstorganisation und Vielschichtigkeit von Empfindung, Verhalten und Verlangen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schuster, Martin (2000): Kunstpsychologie: Kreativität, Bildkommunikation, Schönheit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar H.: (1998) Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 6 (1998), S. 46-54.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-138.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch 18, S. 4–13.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Verstehen zu einem Text. Zu Franz Hohler ‚Das Huhn auf der Funkausstellung‘ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer /Klett, S. 66-79.
- Stanat, Petra /Kunter, Mareike: (2001) Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 249-269.
- Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-273.
- Vischer, Friedrich Th. (1898): das Schöne und die Kunst. Vorträge zur Einführung in die Ästhetik. Hrsg. v. R. Vischer. Stuttgart: Cotta.
- Voßkamp, Wilhelm (1992): Gattungen. In: Brackert, Helmut; Stückrath, Jörn (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1994. S. 253-269.
- Welsch, Wolfgang (1993a): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Welsch, Wolfgang (1993b): Die Aktualität des Ästhetischen. München: Fink.
- Welsch, Wolfgang (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart: Reclam.
- Wermke, Jutta (Hrsg.) (1981): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Vom ‚Kind als Künstler‘ zur ‚kreativen Persönlichkeit‘. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Ästhetische Erziehung im Deutschunterricht der Grundschule. Bochum: Kamp, S. 7-33.
- Wermke, Jutta (1995): Hören – Horchen – Lauschen. Zur Hörästhetik als Aufgabenbereich des Deutschunterrichts unter besonderer Beachtung der Umweltwahrnehmung. In: Spinner, Kaspar

- H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt/M./ Berlin/ Bern: Lang, S. 193-215.
- Wermke, Jutta (Hrsg.) (2001): Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: Kopäd.
- Willenberg, Heiner (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg/ Berlin: Spektrum.
- Willenberg, Heiner (2000): Kompetenzen brauchen Wissen. Teilkompetenzen beim Lesen und Verstehen. In: Witte, Hansjörg; Garbe, Christine; Holle, Karl; Stückrath, Jörn; Willenberg, Heiner (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 69-84.
- Willenberg, Heiner (2004): Wie und wie weit kann man das Textverstehen durch Testaufgaben erfassen? In: Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzberg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz, Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 19–32.
- Willenberg, Heiner (2007a): Lesen. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International. Weinheim: Beltz, S. 107–117.
- Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2007b): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Willenberg, Heiner (2007c): Lesestufen – Die Leseprozessstheorie. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.) 2007b: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11-23.
- Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (1991): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15, S. 18-32.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther ‚Vom Raben und Fuchs‘ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/ Klett, S. 80-101.
- Zima, Peter V. (1995): Literarische Ästhetik. Tübingen: Francke.