

Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht¹

1. Wissen als Bestandteil literarischer Lesekompetenz

Zu den neuen Entwicklungen, die Bildungsstandards und Outputorientierung in der Deutschdidaktik angestoßen haben, gehört auch eine Neubewertung des Wissens und seiner Bedeutung für die Verstehenskompetenz. Heiner Willenberg hat im Jahr 2000 einen Aufsatz publiziert mit dem Titel „Kompetenzen brauchen Wissen“.² Das heißt vor allem eines: Wissen und Kompetenzen stellen keine Gegensätze dar. Gerade die neuere Lernforschung stellt nachdrücklich die Bedeutung des Wissens für den Kompetenzerwerb heraus. Weder ist Wissen durch Intelligenz zu ersetzen noch sind Kompetenzen universell. Sie sind vielmehr domänenspezifisch und folglich vom Wissen des Fachbereichs gespeist. Das gilt auch für den Literaturunterricht.

Lassen Sie mich zunächst diesen Sachverhalt anhand eines Komponentenmodells erklären. In einem zweiten Schritt werde ich die Wissensbereiche vorstellen, die die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und für die Hauptschule als bedeutsam ansehen, um vor diesem Hintergrund am Beispiel einer viel gelesenen Ballade sowohl auf die Nutzung bereits vorhandener als auch auf den Erwerb neuer Wissensbereiche für den Literaturunterricht einzugehen. Dabei möchte ich zwei Dinge zeigen: 1. dass die Bildungsstandards einen überaus wichtigen Wissensbereich aussparen: das – im weitesten Sinn – kulturelle Wissen, und dass es 2. vor allem darauf ankommt, die jeweiligen Wissensbereiche erkenntnisfördernd zu nutzen. Das heißt vor allem: Es geht nicht primär darum, Merkmale der literarischen Texte mit Hilfe von Wissen zu benennen, sondern sie mit Hilfe des Wissens so zu befragen, dass ihre Bedeutung sichtbar wird.

Fragen wir also zuerst: Welche Rolle weist die Lernforschung dem Wissen im Rahmen des Kompetenzerwerbs zu? In Anlehnung an lernpsychologische Arbeiten³ hat Cordula Artelt die beim Lesen relevanten Aspekte im Rahmen eines Tetraedermodells⁴ nach vier Merkmalsklassen gruppiert. Zwei davon sind textbezogen, zwei sind leserbezogen. Beginnen wir mit den textbezogenen Merkmalsgruppen, und zwar mit den Leseanforderungen.

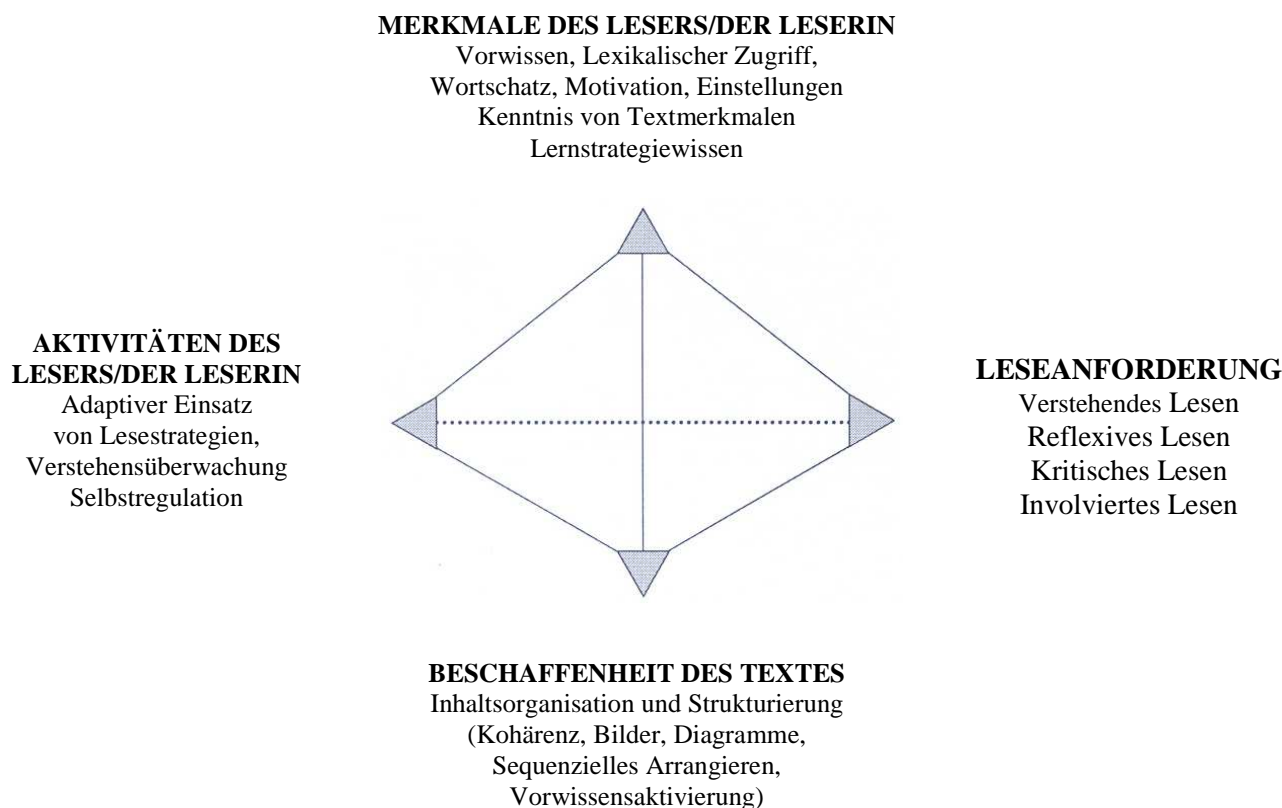
¹ Für findige fachliche und fachdiaktische Unterstützung durch Gespräche und Kritik danke ich Ricarda Freudenberg, Dr. Stefan Pabst, der Prüfling Jan Urbich, Claudia Wirsing und meinem Kollegen Prof. Dr. Stefan Matuschek – alle in Jena.

² Heiner Willenberg, Kompetenzen brauchen Wissen. Teilfähigkeiten beim Lesen und Verstehen. In: Hansjörg Witte u.a. (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler 2000 (Schneider), S. 69-84. Vgl. auch: Juliane Köster, Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking, Petra Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg 2003 (Fillibach), S. 90-105.

³ James J. Jenkins, Four points to remember: A tetrahedral model and memory experiments. In L. S. Cermak and F. I. M. Craik Hillsdale (Eds.), *Levels of processing in human memory* (429 – 446). Hillsdale, NJ 1979 (Lawrence Erlbaum Associates).

⁴ Vgl Artelt, C. McElvany, N., Christmann, U., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R. & Ring, K. (2005). Förderung von Lesekompetenz. Band 17 der Reihe Bildungsreform Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 12. Zugänglich via Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf

Determinanten der Lesekompetenz



(1) **Leseanforderungen** formulieren das jeweilige Ziel der Textrezeption. Im Zusammenhang des Literaturunterrichts geht es vor allem um drei Leseanforderungen:

- um „verstehendes Lesen“
- um „reflexives Lesen“
- um „kritisches Lesen“.

„**Verstehendes Lesen**“ besteht vornehmlich darin, herauszufinden, worum es in einem Text geht, wo der Focus des Textes liegt, welche neuen Informationen ein Text bietet. „**Reflexives Lesen**“ richtet sich darüber hinaus auf das, was im Text nicht ausdrücklich gesagt ist, sondern auf der Basis des ausdrücklich Gesagten durch den Rückgriff auf Wissensbestände und durch schlussfolgerndes Denken ermittelt werden muss. Das dem Gegenstand angemessene Verstehen literarischer Texte schließt reflexives Lesen ein. Denn letzteres deckt implizite Wertungen auf, ermittelt Analogien und Differenzen innerhalb der literarischen Texte. Reflexives Lesen stellt Fragen an die Texte, deren Beantwortung eine Textanalyse voraussetzt.

Der Spezialfall des „**Kritischen Lesens**“ zielt demgegenüber auf Fragen nach der Position des Textes in einem Spektrum möglicher Positionen oder auf die kritische Positionierung des Lesers zu einem Text.

Beim „**Involvierten Lesen**“ wiederum geht es nicht primär um Erkenntnis, sondern um Lese Genuss. Den will Literaturunterricht natürlich nicht verhindern oder aussparen, er kann ihn aber auch nicht organisieren. Wenn er sich einstellt, dann freuen wir uns.

- (2) Der Schwierigkeitsgrad einer Leseanforderung hängt entscheidend von der **Textbeschaffenheit** ab. Es gibt Texte, deren inhaltlicher Zusammenhang leicht zu sichern ist (z. B. Sachtexte über Tiere, über Städte, Länder, den Alltag einer römischen Familie etc.) Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Abschnitten ist oft nur ein additiver, sodass die Abfolge der Textteile auch anders angeordnet sein könnte. Schwieriger ist der inhaltliche Zusammenhang bei plothaltigen und argumentativen Texten zu sichern. Denn hier sind die Abschnitte nicht frei verschiebbar, sondern gehorchen der Logik des Textes. Bei Lesetests werden deshalb häufig Sachtexte eingesetzt, die im Bereich globaler Kohärenzbildung nur geringe Ansprüche stellen.
- (3) Die Bewältigung verstehender und reflexiver Leseanforderungen sind vor allem mit geistigen, aber auch mit materiellen **Aktivitäten des Lesers** verbunden. Es stellt sich also die Frage, welche Leseraktivitäten zu unterscheiden sind und wie sie gesteuert werden können. Leseraktivitäten beziehen sich vor allem auf kognitive Operationen. Diese geistigen Leistungen sind unsichtbar und brauchen exekutive Tätigkeiten, die die geistigen Leistungen bzw. deren Erträge sichtbar machen. Sonst sind sie nicht kommunizierbar. Zu den kognitiven Operationen gehören zum einen das Selektieren expliziter Textinformation, das Ziehen einfacher und komplexer Schlussfolgerungen, zum anderen die Komprimierung/Bündelung von Informationen (chunking) und die Umstrukturierung von Konzepten durch neue Information.⁵
- (4) Die Qualität des Lesens ist leserseitig nicht nur durch die Aktivitäten des Lesers, sondern auch durch dessen **Vorwissen** und Einstellungen bestimmt. Es gibt Texte, die ohne entsprechende Wissensvoraussetzungen nicht angemessen zu verstehen sind. Das gilt sowohl für Sach- und Gebrauchstexte als auch für literarische Texte. Der Aufbau literaturbezogener Wissensbestände beginnt lange vor Beginn der Schulzeit und ist niemals abgeschlossen. Wichtig ist, dass diese Wissensbestände gut, d. h. in Zusammenhängen organisiert sind. Isoliertes Wissen ist weniger nützlich als reich vernetztes.

Fazit: *Sinnvolle Leseanforderungen* sind im Gegenstand, das heißt im jeweiligen Text, begründet und müssen vom Leser bzw. im schulischen Kontext von der Lehrperson formuliert werden.

Ob die Leseanforderungen von den Lernern erfüllt werden, hängt sowohl von der Zugänglichkeit und dem Explizitheitsgrad des Textes ab als auch vom Vorwissen und dessen Handhabung durch die Leser. Der literarische Text wird um so präziser und komplexer verstanden, je mehr erhellende Verknüpfungen der Leser zwischen seinem (Vor-) Wissen und dem Text herstellt.

2. Literaturbezogene Wissensbereiche

Fragen wir vor diesem Hintergrund, welche Bereiche literarischen Wissens für den Erwerb literarischer Verstehenskompetenz eine Rolle spielen.

⁵ Vgl. Elsbeth Stern, Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: Pädagogik 1/2006, S. 45-49.

2.1 Lehrpläne und Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss⁶ und für den Hauptschulabschluss⁷ verzeichnen listenförmig vier Bereiche für den Umgang mit literarischen Texten
Es handelt sich um

1. textsortenspezifisches Wissen (4.3.2),
2. Wissen über den Aufbau von Geschichten, d. h. plotbezogenes Wissen (Story grammar; Erzählmuster) (4.3.5),
3. Wissen über sprachliche Gestaltungsmittel (4.3.6) und
4. Wissen über die Entstehungszeit von literarischen Texten und über das Leben der Autoren (4.3.1 und 4.3.3).

4.3	Literarische Texte verstehen und nutzen
4.3.1	ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
4.3.2	epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, <u>längere</u> Erzählung, Kurzgeschichte, <u>Roman, Schauspiel</u> , Gedichte,
4.3.3	Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin <u>bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit</u> herstellen,
4.3.5	wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
4.3.6	wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, <u>insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich,</u>
4.3.7	Sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),

2.2 Benennungswissen und Reflexionswissen

Natürlich soll dieses Wissen zur Herstellung von Zusammenhängen genutzt werden (4.3.3 ; 4.3.6 und v. a. 4.3.7: „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)“).

Das ist leichter gesagt als getan. Michael Kämper-van-den-Boogaart hat denn auch gezeigt, dass der Rückgriff auf diese Wissensbereiche keineswegs literarisches Verstehen

⁶ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, S. 7. Zugänglich via Internet:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf

⁷ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Zugänglich via Internet:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf

gewährleistet.⁸ Andererseits sind diese Wissensbereiche eingeführt und in allen Lehrwerken berücksichtigt. Diese Kanonisierung beruht nicht zuletzt darauf, dass die genannten Wissensbestände aufgrund ihres – teilweise – formalen Charakters sehr robust – und eben lehr- und lernbar sind.

Folglich kommt es darauf an, wie diese Wissensbestände unterrichtlich aktiviert und gepflegt werden. Ob sie im Verbund mit verstehensorientierten Leseanforderungen flexibel und intelligent genutzt werden oder – wie es häufig zu beobachten ist – ob sie als Identifikationswissen im Sinne der Wiedererkennung zur Benennung fungieren. Wie letzteres in der Praxis aussieht, ist bekannt. Dennoch will ich kurz aus einer aktuellen LK Deutsch-Klausur zitieren:

„Das erste Terzett dieses Gedichtes beschreibt wie der Körper der Frau erst zu Staub und dann zu nichts bzw. nichtig wird. Hier verwendet der Autor in dem zweiten Vers zunächst eine Anapher ‚teils, teils‘ und daraufhin eine Alliteration ‚nichts und nichtig‘. Anhand der zweifachen Stilmittel in nur einem Vers, möchte der Verfasser die Hauptaussage seines Gedichtes, nämlich die Vergänglichkeit der Schönheit und der Jugend, verstärkt darstellen und unterstreichen.“ (2.80).

Dass domänenspezifisches Wissen hier kaum *gewinnbringend* genutzt wird, liegt auf der Hand. Denn 1. impliziert die Benennung der sprachlichen Gestaltungsmittel noch kein Verstehen, und 2. lässt sich die Feststellung, dass etwas verstärkt oder unterstrichen werde, auf eine Vielzahl von Texten beziehen.

3. Literaturbezogenes Wissen erkenntnisgenerierend nutzen

Deshalb möchte ich an Schillers Ballade „Der Handschuh“ zeigen, welche Bereiche literaturbezogenen Wissens geeignet sind, differenzierte Verstehensprozesse sowohl anzustoßen als auch zu realisieren.

Hier zunächst das Gedicht aus dem Jahr 1797.

Der Handschuh

Vor seinem Löwengarten,
Das Kampfspiel zu erwarten,
Saß König Franz,
Und um ihn die Großen der Krone,
Und rings auf hohem Balkone
Die Damen in schönem Kranz.

Und wie er winkt mit dem Finger,
Auftut sich der weite Zwinger,
Und hinein mit bedächtigem Schritt
Ein Löwe tritt
Und sieht sich stumm
Ringsum
Mit langem Gähnen
Und schüttelt die Mähnen
Und streckt die Glieder
Und legt sich nieder.

⁸ Michael Kämper-van-den-Boogaart, Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung ‚Der hilflose Knabe‘. In: Heidi Rösch (Hrsg.), Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M. 2005 (Lang), S. 27-50, S. 30; 33.

Und der König winkt wieder,
 Da öffnet sich behend
 Ein zweites Tor,
 Daraus rennt
 Mit wildem Sprunge
 Ein Tiger hervor.
 Wie der den Löwen erschaut,
 Brüllt er laut,
 Schlägt mit dem Schweif
 Einen furchtbaren Reif
 Und reckt die Zunge,
 Und im Kreise scheu
 Umgeht er den Leu,
 Grimmig schnurrend,
 Drauf streckt er sich murrend
 Zur Seite nieder.

Und der König winkt wieder,
 Da speit das doppelt geöffnete Haus
 Zwei Leoparden auf einmal aus,
 Die stürzen mit mutiger Kampfbegier
 Auf das Tigertier;
 Das packt sie mit seinen grimmigen Tatzen,
 Und der Leu mit Gebrüll
 Richtet sich auf, da wirds still;
 Und herum im Kreis,
 Von Mordsucht heiß,
 Lagern sich die greulichen Katzen.

Da fällt von des Altans Rand
 Ein Handschuh von schöner Hand
 Zwischen den Tiger und den Leun
 Mitten hinein.
 Und zu Ritter Delorges, spottenderweis,
 Wendet sich Fräulein Kunigund:
 "Herr Ritter, ist Eure Lieb so heiß,
 Wie Ihr mirs schwört zu jeder Stund,
 Ei, so hebt mir den Handschuh auf!"
 Und der Ritter, in schnellem Lauf,
 Steigt hinab in den furchtbaren Zwinger
 Mit festem Schritte,
 Und aus der Ungeheuer Mitte
 Nimmt er den Handschuh mit keckem Finger.
 Und mit Erstaunen und mit Grauen
 Sehns die Ritter und Edelfrauen,
 Und gelassen bringt er den Handschuh zurück.
 Da schallt ihm sein Lob aus jedem Munde,
 Aber mit zärtlichem Liebesblick -
 Er verheißt ihm sein nahes Glück -
 Empfängt ihn Fräulein Kunigunde.
 Und er wirft ihr den Handschuh ins Gesicht:
 "Den Dank, Dame, begehrt ich nicht!"
 Und verläßt sie zur selben Stunde.

(Friedrich Schiller⁹)

⁹ Friedrich Schiller, Der Handschuh. In: Ders.: Gedichte. Bd 1. Hrsg. von Georg Kurscheidt. Frankfurt a. M. 1992, S. 83-85.

3.1 Leseanforderungen formulieren

Will man sich nicht damit begnügen, dass es hier um das Fehlverhalten einer präziösen jungen Dame geht, die eine verwerfliche – potentiell tödliche – Liebesprobe verlangt, und soll der Unterricht einen darüber hinaus gehenden Ertrag haben, dann wären zunächst text- und leseradäquate **Leseanforderungen** zu formulieren:

- **den Plot rekonstruieren (den inhaltlichen Zusammenhang sichern)**
- **den Schluss diskutieren**
- **die Rolle der Tiere bestimmen**
- **das Verhältnis zwischen Tier- und Menschengesellschaft bestimmen**
- **das Verhalten des Königs rekonstruieren und erklären**
- **die Bedeutung des Handschuhs ermitteln und erklären.**

3.2 Leseanforderungen wissensgestützt bewältigen

Befragen wir auf dieser Folie die in den Bildungsstandards genannten Wissensbereiche, ob und inwieweit sie zur Bewältigung dieser Anforderungen dienlich sind:

- **textsortenspezifisches Wissen**
- **plotbezogenes Wissen/Erzählmusterwissen**
- **sprachliche Gestaltungsmittel/Fachbegriffe**
- **Epochenwissen.**

Frage: Welches Wissen hilft bei der Rekonstruktion des Plots? Oder anders formuliert: Welches Wissen hilft bei der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs?¹⁰ Ist textsortenspezifisches Wissen hier nützlich?

Wir haben es mit einer Ballade zu tun, wissen also, dass epische, lyrische und dramatische Elemente – im Verbund – eine Rolle spielen. Verknüpft man nun mit dem „Dramatischen“ das Vorhandensein eines Plots, eines ereignishaften Aufbaus, dann kann dieses Wissen zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs der Ballade führen.

3.2.1 Textmusterwissen nutzen

- **Den Plot rekonstruieren**
Amerikanische Erhebungen auf nationaler Ebene aus dem Jahr 2000 konnten zeigen, dass Kenntnisse über den „Aufbau von Geschichten“ (story grammar) Einfluss auf das Textverstehen (Beantwortung von Fragen zum Text und Wiedergabe des Gelesenen) haben. Der Kompetenzzuwachs ist für starke und schwache Leser nachgewiesen, bei schwachen Lesern ist er jedoch stärker ausgeprägt. Folglich sollten die Elemente eines Plots (Setting – Auslösung des Konflikts – Konfliktbewältigung – Auflösung) unterrichtlich vermittelt werden. Zieht man die oben zitierten Bildungsstandards zu Rate, dann könnte der Standard 4.3.5 „wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf“ diese Funktion erfüllen. Implizit verfügen Schüler häufig über dieses Wissen. Aber erst als explizites kann es erkenntnisfördernd genutzt werden. Denn auch die Erzählforschung geht davon aus,

¹⁰ Vgl. Monika Schwarz-Friesel, Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hrsg.), Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen 2005 (Narr), S. 63-75.

dass Geschichtengrammatik dem Leser hilft, das Wer, Was, Wo, Wann und Wie von Erzählungen zu verstehen“ (Artelt u. a. 2005). Die Orientierung an den Plotelementen führt zu folgendem Textweltmodell als Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs: Eine um den König versammelte Hofgesellschaft erwartet das Kampfspiel von Raubkatzen (Setting). Nachdem die Tiere ihre Plätze eingenommen haben, fällt der Handschuh einer Dame in die Arena zwischen die wilden Tiere (Auslösendes Ereignis1). Das Fräulein fordert den ihr ergebenen und um sie werbenden Ritter auf, den Handschuh herauf zu holen (Auslösendes Ereignis2). Der Ritter tut dies (Reaktion), ohne Schaden zu nehmen (Ergebnis). Als das Fräulein nach vollbrachter Tat ihm die Erfüllung des Liebeswunsches verheißt, wirft er ihr den Handschuh ins Gesicht und verlässt sie (Auflösung/Schluss).

Was bringt die Nutzung dieses Wissens?

1. Wahrnehmung der Gesamtheit des Personals, auch der Tiere
2. Wahrnehmung, dass es zwei Auslöser für die Konfliktsituation gibt: das Fallen des Handschuhs und die Aufforderung zur Liebesprobe
3. Wahrnehmung des zwiespältigen Schlusses

Fazit: Wissen über Geschichtengrammatik ist hilfreich bei der Etablierung globaler Kohärenz – bei der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs. Denn die Nutzung der Plotelemente als Suchinstrument optimiert die Genauigkeit der Textwahrnehmung und befördert die Wahrnehmung von Textproblemen. Auf dieser Basis können Schüler durchaus nach der Rolle der Tiere oder nach den Motiven von Dame und Ritter fragen. Dabei wird sichtbar, dass das Motiv des Fräuleins nicht explizit genannt wird. Außer, dass sie „spottenderweis“ spricht. Zu vermuten wären also Motive des Geschlechterkampfes, ein Kampfspiel besonderer Art.

3.2.2 Textsortenwissen nutzen

- **Den Schluss diskutieren – Märchenspezifisches Wissen nutzen**

Wenden wir uns dem Schluss der Ballade zu. Er weckt eine gewisse Befriedigung im Leser, sodass man von einem happy ending sprechen könnte. Aktivieren wir also märchenspezifisches Textsortenwissen (BS 4.3.2) und fragen, ob es sich um ein glücklichen Ende im Sinne des Märchens handelt. Aktivieren wir also märchenspezifisches Textsortenwissen (BS 4.3.2) und fragen, ob es sich um ein glücklichen Ende im Sinne des Märchens handelt. Der Held wird gerettet und wendet sich von der Verursacherin seiner grässlichen Lage ab. Die Befriedigung über diesen Schluss beruht auf der Freude darüber, dass die böse Tat des Fräuleins bestraft wird. Damit ist zwischen Ritter und Dame ein gewisser Ausgleich hergestellt. Aber anders als im Märchen ist der Held mit der ihn umgebenden Ordnung keineswegs im Reinen. Indem er der Dame den Handschuh ins Gesicht wirft, brüskiert er die Hofgesellschaft als ganze. Der Schluss der Ballade erweist sich folglich als ein zwiespältiger: Genugtuung über die Revanche des Ritters und Erleichterung über seine wunderbare Rettung auf der einen Seite, die Gewissheit, dass die Verhältnisse prekäre sind, auf der anderen.

Fazit: Das Wissen von der Absolutheit des Märchenschlusses (alle sind versöhnt und die Bösen sind beseitigt) macht sichtbar, dass dieser Schluss keinerlei Versöhnung bietet. Er realisiert den Austritt des Ritters aus der bestehenden/höfischen Gesellschaft. Also: was zunächst als happy ending erscheint, ist kein reines. Zwar siegt der Brave,

aber die Hochzeit findet nicht statt. Dieser Schluss macht den Riss in der Ordnung der Welt deutlich.

Was hat hier diese Erkenntnis gebracht? Nicht das balladenspezifische Textsortenwissen, sondern Wissen über das Märchen und den Märchenschluss. Und dies auch nur unter der Bedingung, dass das Märchenmerkmal „glückliches Ende“ reichhaltig und konzeptionell verankert ist. Märchenspezifischen Wissenserwerb im Literaturunterricht muss einschließen, was im Märchen das glückliche Ende ausmacht: Der Einklang von Mensch und Welt/Held und Gesellschaft gehört ebenso zum Märchenschluss wie die Beseitigung der Bösewichter.¹¹

- **Die Rolle der Tiere bestimmen – Fabelspezifisches Wissen nutzen**

Der Umstand, dass mehr als 30 Verse auf die Darstellung der „Ungeheuer“ entfallen, provoziert die Frage nach deren Rolle. Zu Füßen der feudalen Hofgesellschaft werden die Tiere als eine Art *Parallelgesellschaft* dargestellt. Das gilt sowohl für die Reihenfolge ihrer Nennung bzw. die hierarchische Abfolge (König Franz, die Großen der Krone, die Damen und Löwe, Tiger, Leoparden) als auch für die Anordnung der Szenen (Menschen und Tiere sind kreisförmig platziert, König und Löwe jeweils in der Mitte). Folgt man fabelspezifischem Wissen, dann ist der Löwe nicht irgendein Tier, sondern der König der Tiere. Es stellt sich also die Frage, ob hier gilt, was über den Löwen in der Fabel gelernt wurde. Erscheint der Löwe hier in der Rolle des Souveräns – auch wenn Tiger und Leoparden keine fabeltypische Kennung haben, sondern lediglich die Klasse der Raubkatzen differenzieren? Der Text macht deutlich, dass der Löwe über hinreichend Macht und Autorität verfügt, um die Szene im Zwinger zu beherrschen, menschliche Züge hat er nicht. Analysiert man die Interaktion zwischen dem Löwen und den anderen Raubkatzen, dann zeigt sich, dass der Löwe kraft seiner Stimme und seiner Körperhaltung die anderen Bestien in Schach hält:

„Und der Leu mit Gebrüll
Richtet sich auf, da wirds still;
Und herum im Kreis,
Von Mordsucht heiß,
Lagern sich die greulichen Katzen.“

Die Macht seiner Stimme und die durch das Sich-Aufrichten geschaffene Präsenz bringen die spannungsvolle Ordnung zu Wege. Gebrüll und Aufgerichtetsein des Löwen sind nicht zuletzt deshalb signifikant, weil der Löwe bei seinem Auftritt „stumm“ die Glieder streckt und sich nieder legt. Seine disziplinierende Funktion/Wirkung zeigt sich auch darin, dass der Tiger ihn scheu umkreist, um sich dann – murrend – zur Seite nieder zu strecken. Verfolgt man diese Linie weiter, dann hätte der Ritter sein Leben der natürlichen Autorität des Löwen zu verdanken, der das Kampfspiel unterbindet, ehe es recht angefangen hat.

Fabelspezifisches Wissen über Merkmale und Rolle der Tiere in der Fabel hilft, sowohl die Analogie der beiden Gruppen und den damit verbundenen sozialen Bezug wahrzunehmen, als auch nach der Differenz zur Fabel zu fragen. Denn die Differenz ist hier zentral.

Die Fabel verhandelt menschliches Sozialverhalten, indem sie den Tieren nicht nur soziale Rollen zuweist, sondern sie auch mit menschlichen Merkmalen ausstattet. Letzteres ist in dieser Ballade jedoch eher nicht der Fall. Analogie in der Rolle,

¹¹ Peter von Matt, *Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur*. München 1989 (Hanser), S. 27.

deutliche Diskrepanz in den Merkmalen. Die Tiere bleiben Tiere, Raubkatzen, Ungeheuer. In ihrer animalischen Natur sind sie das Gegenbild zur verfeinerten höfischen Gesellschaft und ihrer Zivilisation. Diese antithetische Konzeption von menschlicher Zivilisation und animalischer Natur fehlt der Fabel.

Fazit: Der vergleichende Blick auf die Darstellung der Tiere schärft das fabelbezogene Textsortenwissen, reichert es an und präzisiert es zugleich. In der Fabel sind die Tiere keine Ungeheuer, sondern tragen menschliche Züge. In Schillers Ballade ist der Löwe nicht König, sondern der Stärkste und Mächtigste. Er bleibt Löwe, und es ist seine physische Präsenz, der sich die anderen Katzen beugen.

3.2.3 Kulturelles Wissen nutzen

- **Das Verhältnis zwischen Tier- und Menschengesellschaft bestimmen – Wissen über den Unterschied von Mensch und Tier nutzen**

Um herauszufinden, worauf diese diskrepante Darstellung von menschlicher und tierischer Gesellschaft zielt, hilft Textsortenwissen nicht weiter. Hier ist **kulturbezogenes Wissen** gefragt – und dieser Wissensbereich fehlt in den Bildungsstandards ganz und gar. Will man die symbolische Dimension eines Textes verstehen, dann braucht man Wissen über den Verweischarakter des Dargestellten. Das ist einfach, was den Fuchs oder den Löwen in der Fabel betrifft, und schwieriger, wenn es z. B. um Hand, Finger, Mähne und Schweif geht. Wissen über die Differenz zwischen Mensch und Tier, d. h. über Namensgebung, Körpermerkmale, Stimme, Körpersprache, innere Kräfte (Gefühl und Trieb), Kleidung, Sitten etc. führt dazu, das in der Ballade dargestellte Verhältnis von Mensch und Tier zu beleuchten. Während der Text das Animalische und Wilde der Tiere betont, sind die beteiligten Menschen durch spezifisch menschliche Merkmale gekennzeichnet:

- **körperlich** durch Gesicht, Hand und Finger vs. Zunge, Mähnen, Schweif und Tatzen;
- **kommunikativ** durch verbale Sprache, nonverbale Zeichen (Winken mit dem Finger), Spöttereie und Liebesblick vs. Gähnen, Brüllen, Schnurren; Umkreisen
- was die **inneren Kräfte** angeht, so steht dem Instinkt und dem Triebhaften der Tiere (Kampfbegier, Mordsucht) der Affekt gegenüber: Erstaunen und Grauen; Glück.

Fazit: Solches Wissen hilft, in der Ballade zugleich die Gegenüberstellung von animalischer und menschlicher Natur zu erkennen und zu profilieren, worin das spezifisch Menschliche besteht. Dass neben der Sprache und den Affekten der menschlichen Hand dabei eine besondere Rolle zukommt, wird im letzten Punkt der Leseanforderungen zu klären sein.

Wenn die Ballade die beiden Gesellschaften einander gegenüberstellt, dann kommt dem Verhalten der beiden Machthaber besondere Bedeutung zu. Es geht also darum, das Verhalten des Königs genauer zu bestimmen.

- **Das Verhalten des Königs rekonstruieren und erklären – Körpersprachliches und raumbezogenes Wissen nutzen**

Der Löwengarten ist Bestandteil der feudalen Welt. Der Mensch beherrscht die Tiere. Der König winkt mit dem Finger und sie betreten die Arena. Das zentrale Merkmal des Löwen sind seine Mähnen, das des Königs sein Finger. Die Mähne als Bild des Tierischen, Unzivilisierten – der Finger als Symbol von Herrschaft und Macht (das

Zeichen genügt). Der Löwe muss brüllen, sich aufrichten. König Franz gibt seine sitzende Position nicht auf, erhebt keinen Einspruch gegen die Kampfspiele in seiner Umgebung. Während der Löwe den Kampf zwischen Tiger und den Leoparden beendet – ihn gar nicht recht anfangen lässt, lässt König Franz die Dame Kunigunde gewähren. Dem ordnungsschaffenden Gebrüll des Löwen entspricht kein Machtwort des Königs.

Anders als in der Fabel dient hier die Tiergesellschaft als Folie, hinter die die Menschengesellschaft zurück fällt, obwohl sie räumlich deutlich über dieser angesiedelt ist. Die Tiergesellschaft ist unten platziert, die Hofgesellschaft oben, denn der Ritter steigt hinab.

Über raumbezogenes Wissen lässt sich das dargestellte Verhältnis der menschlichen und tierischen Gesellschaft und ihrer Machthaber wertend erfassen.

Nicht nur oben und unten als Ausdruck des hierarchischen Gefälles vom Menschen zum Tier werden hier aufgerufen, auch die Spannung zwischen innen und außen bestimmt den Text. Die Bewegung der Tiere wird einerseits als freilassende Bewegung nach außen dargestellt und zugleich als Bewegung in den Zwinger hinein – in eine Art Innenraum. Während der Auftritt des Löwen als Hineintreten in den Zwinger und damit als Inbesitznahme des Raums dargestellt ist, heißt es von den Leoparden, dass sie ausgespien werden – wie Unbekömmliches feigesetzt wird. Die Versammlung der Raubtiere erscheint als eine durch den König veranlasste Entfesselung, die der Löwe unter Kontrolle bringt.

Fazit: Um „Textsignale[...] [zu benennen], die symbolische Deutung provozieren“, oder den „Symbolgehalt“ einzelner Textelemente wahrzunehmen¹², braucht es im weitesten Sinn kulturelles Wissen, das Konzepte von Zeit und Raum ebenso einschließt wie die Kenntnis der Mythen und Symbole. Solches Wissen ist Voraussetzung dafür, dass die Symbolisierungsfähigkeit junger Leser angestoßen und gefördert wird. Deshalb sollte es im Literaturunterricht systematisch aufgebaut und als verstehensrelevant ausgewiesen werden. Zugleich ist aber auch – ich beziehe mich wieder auf Kammler – „die Einsicht in die Grenzen der Deutbarkeit bzw. der bloßen Möglichkeit (statt Verifizierbarkeit) einer Deutung“ (S. 203) erforderlich.

- **Die Bedeutung des Handschuhs ermitteln und erklären – Kulturgeschichtliches Wissen nutzen**

Wenden wir uns nun der Bedeutung des Handschuhs zu. Auch der Handschuh – Kleidungsstück – Requisit – Dingsymbol – schafft – bezogen auf die schöne Hand – innen und außen. Er schmückt, schützt, verbirgt die Hand. Kulturgeschichtliches Wissen über Funktion und Bedeutung der Hand, des Fingers und des Handschuhs hilft, den spezifischen Trend der Ballade sichtbar zu machen. Es war kein Fächer, kein Tuch, kein Gürtel, der in die Arena fiel. Es ist ein auf die menschliche Hand bezogenes Requisit.

Unter dem Stichwort „Hand“ findet sich bei Horst und Ingrid Daemmerich¹³ folgendes: „Sie [...] kennzeichnet in metaphorischer Auswertung sowohl die Bitte als auch Vergeben, aber auch Energie, Macht, Spieltrieb und künstlerisches Schaffen.“ Vor diesem Hintergrund unterscheiden die beiden Autoren auch drei Konzepte der Hand in der Literatur: „Die hilfsbereite Hand“, „Die raffende Hand“ und „Die zerstörerische Hand“. Die Schwierigkeit für junge Leser besteht nun zum einen darin, das für die

¹² Clemens Kammler, Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. In: Ders. (Hrsg.), Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006 (Klett/Kallmeyer), S. 196-213, S. 203.

¹³ Horst S. und Ingrid G. Daemmerich, Themen und Motive in der Literatur. 2. Auflage. Tübingen/Basel 1995 (Francke), S. 183.

Ballade Relevante auszuwählen, und zum anderen die genannten Konzepte zu adaptieren und sie dabei zu modifizieren.

Versteht man den Handschuh als Zeichen der Zivilisiertheit und Verfeinerung, dann fällt mit dem Handschuh auch die Zivilisiertheit ab und animalische Kampfbegier wird frei. Allerdings wird sie erst in der verbalen Forderung manifest. Die böse Tat der Dame ist weniger Werk der Hand als des Kopfes, sie verweist aber auf das Zusammenwirken von „Hand und Geist“.¹⁴

Wenn die Ballade mit dem Gegensatz von innen und außen operiert, dann setzt das Fallen des Handschuhs das ungeheuerere – raubtierhafte – Innere der Dame frei.

Der Löwe lässt das erwartete Kampfspiel gar nicht erst richtig beginnen. Stattdessen entbrennt das unerwartete Kampfspiel zwischen Dame und Ritter: Sie attackiert ihn durch Spott und durch die Forderung einer ebenso maßlosen wie grausamen Liebesprobe. Er pariert jedoch, indem er – gerettet – den erwartungsgemäßen Dank der Dame zurückweist und den Kampf weiterführt: „Und er wirft ihr den Handschuh ins Gesicht“. Hier wird das Requisite zum Symbol der Fehde. Diese Bedeutungsdimension ist den Lernern in der Regel schon bekannt.

Dass der Ritter beim Werfen des Handschuhs (Tiere werfen nicht) auf das Gesicht der Dame zielt, ist mehr als eine Kampfansage. Damit ist auch ein Urteil gesprochen. Es zeigt an, dass sie ihr Gesicht verloren hat und damit ihre menschliche Anziehungskraft. Indem er die Dame zurecht weist, vollzieht er, was der König nicht getan hat – allerdings durch Verletzung der höfischen Etikette.

Fazit: Kulturelles Wissen erweist sich für ein differenziertes Verständnis vieler literarischer Texte als überaus fruchtbar. Im vorliegenden Fall stützt und erweitert es die Deutung, dass die Ballade auf dem Gegensatz von zivilisierter und animalischer Natur beruht, und zeigt, dass die animalische Natur im Menschen nur durch eine dünne Schicht – den Handschuh - domestiziert wird.

Kulturelle Konzepte der Lerner werden durch die unterrichtliche Besprechung der Ballade angereichert oder auch umstrukturiert. Ich habe das am Beispiel der „Hand“ und des „Handschuhs“ ausführlich dargestellt. So lässt sich das „Handschuhkonzept“ der jungen LeserInnen erweitern, indem sie „Handschuh“ nicht nur mit „Fehde“ verbinden, sondern ihn auch als Ausdruck von Verfeinerung und höfischer Zivilisation verstehen, die ihrerseits als Bändiger der animalischen Natur im Menschen wirken. Die Nutzung solcher Konzepte wird immer mit deren Erweiterung verbunden sein und damit dem Wissenserwerb dienen.

Einen Spezialfall des kulturellen Wissens stellt das historische Wissen dar. Natürlich leistet Wissen über feudale Gesellschaften, über die Literatur um 1800 sowie über den Autor Schiller und sein Werk sinnvolle Dienste. Schließlich sagt die Aktion des Ritters nicht nur der Dame den Kampf an, sondern wendet sich auch von der gesellschaftlichen Ordnung ab, die solche Liebesproben akzeptiert. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind hier jedoch eher zurückhaltend und überlassen den gezielten Wissenserwerb der Sekundarstufe II. Dort wird denn auch die „Kontextualisierung“ gefordert – „z. B. Entwicklung von literaturgeschichtlichen, gattungsgeschichtlichen, geistesgeschichtlichen, biografischen, politisch-sozialen Bezügen“.¹⁵ Vor diesem Hintergrund kommt Michael Kämper-van-den-Boogaart zu dem Resultat, dass „die als angemessen prämierte Kontextualisierung möglichst tatsächlich die Investition eines Wissens darstellt, das,

¹⁴ A.a.O., S. 185.

¹⁵ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Zugänglich via Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf

ähnlich wie die Verfahren seiner Applikation, in vorausgegangenen Lernprozessen erworben werden konnte. Da es sich dabei um schulische Lernprozesse hand[le], geh[e] es um ein Wissen, das idealiter zielgerichtet, nämlich bereits mit Blick auf seine Verknüpfungspotenziale angeboten wurde“.¹⁶

4. Das Problem der sprachlichen Gestaltungsmittel

Fragen wir abschließend, welche Rolle dem Wissen über sprachliche Gestaltungsmittel – auch Stilmittel genannt – zukommt. Denn hier setzen die BS für den MSA einen deutlichen Schwerpunkt (BS MSA 4.3.6 und 4.3.7).

Nun ist für das Verständnis dieser Ballade wenig gewonnen, wenn – durchaus richtig – z. B. Wiederholungsstrukturen festgestellt werden: dass der König dreimal winkt, dass diese Aktivität stets mit „und“ eingeleitet wird, ja dass das Lexem „und“ überaus häufig – nämlich 20 mal – zu verzeichnen ist. Die Erfahrung mit Schüleräußerungen zeigt, dass diese Auffälligkeit 1. als Wiederholungsstruktur und 2. als Klangfigur wahrgenommen wird. Das 20fache „Und“ wird in der Regel als Anapher bezeichnet und damit den Klangfiguren zugeordnet. Auch wenn die Lerner fachsprachlich präzise von anaphorischen Anfängen sprechen und dies als „gefühlsverstärkend“ (Poetik in Stichworten, S. 65) bezeichnen, bleiben die Schülerinnen und Schüler immer noch auf der Ebene der Benennung oder der „subsumierenden Urteilskraft“, die noch keine Erkenntnis hervorbringt.

Festzustellen, dass der Autor viele Anaphern und Verben der Bewegung verwendet habe, um seine Aussage zu verstärken, bringt uns zum Anfang dieses Vortrags zurück, soll aber nicht Ziel literaturunterrichtlicher Anstrengungen sein.

Es ist eben nicht so, dass bestimmte „Merkmale“ immer eindeutig zu bestimmen sind und immer mit einer bestimmten Funktion verbunden wären. Natürlich ist es sinnvoll, Wiederholungsstrukturen zu identifizieren. Das 20fache „Und“ gewinnt im Rahmen der Wiederholungsstruktur erst Bedeutung durch die Verknüpfung mit sprachlichem Wissen. Als nebenordnende Konjunktion hat es zunächst Verlinkungsfunktion, indem es auf einer Ebene verbindet. Als Satzfigur stellt die Reihung des „Und“ eine spezifische Wortverbindung dar und wäre primär als Polysyndeton¹⁷ zu bezeichnen, das alle am Geschehen Beteiligten – die oben und die unten – auf eine Stufe stellt und damit in einen großen Verkettungszusammenhang. Man mag diese Auslegung als keineswegs zwingend betrachten oder auch als ein bisschen sophisticated, aber die Alternative besteht darin, diese Auffälligkeit gar nicht zu berücksichtigen. Zugleich gehört das 20fache Und aber zu den sprachlichen Merkmalen des Gedichts, die den Lernern auffallen. Deshalb stellt sich die Frage, wie mit „Figuren“ als literarischem Stilmittel im Literaturunterricht zu verfahren ist. Denn anders als „sprachliche Bilder“ müssen sprachliche Figuren semantisiert (also Bedeutung zugewiesen) werden. Dazu müssen sie mit bedeutungstragenden Textelementen verknüpft werden und das oft in Verbindung mit – im weitesten Sinne – kulturellen Wissenskonzepten.

Das Beispiel des anaphorischen Polysyndetons zeigt, wie schwierig es ist, auf der Basis sprachlicher Gestaltungsmittel Bedeutung zu generieren. Benennen der sprachlichen Gestaltungsmittel reicht jedenfalls nicht aus.

Gleichwohl erscheint die Unterscheidung und Beherrschung von Wort-, Satz- und Gedankenfiguren einerseits und Klangfiguren andererseits ein unterrichtlich sinnvolles Unternehmen. Zumindest dann, wenn die Schülerinnen und Schüler sie als Suchinstrumente

¹⁶ Michael Kämper-van-den-Boogaart, Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe, Das Göttliche (Jahrgang 11-13). In: Clemens Kammler (Hrsg.), Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006 (Klett/Kallmeyer), S. 158-175, S. 160.

¹⁷ Vgl. Ivo Braak, Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage von Martin Neubauer. Stuttgart 2001 (Borntraeger), S. 56.

an die Texte herantragen und mit ihrer Hilfe Hypothesen generieren, die zu überprüfen und gegebenenfalls auch zu verwerfen sind.

5. Adaptive Wissensnutzung

Wenn es denn neue Ansätze in der Literaturdidaktik gibt, dann ist das – neben der neuen Wertschätzung des Wissens für den Kompetenzerwerb – ein veränderter Umgang mit dem Wissen. Damit erhalten die lernerbezogenen Komponenten des Textverstehens spezielle Aufmerksamkeit. Folglich richtet sich – abschließend – das Interesse auf die Leseraktivitäten. Die jungen Leser sollen ihr Wissen nicht nur zu Benennung und Etikettierung verwenden, sondern es als Erkenntnismittel nutzen.

Cordula Artelt spricht vom „adaptiven Einsatz von Lesestrategien“.¹⁸ Das heißt nichts anderes, als dass es keinen Algorithmus gibt, dessen Abarbeitung Textverstehen zur Folge hätte. Vielmehr ist von Text zu Text neu zu entscheiden, mit Hilfe welcher Wissensbestände Erkenntnis zu produzieren ist. Und was womit zu verknüpfen ist. Es gibt einfache und komplexe Verknüpfungen. Den Unterschied zwischen Tierfabel und den Tieren in der Ballade zu ermitteln, verlangt komplexe Verknüpfungen mit dem Ziel der Unterscheidung. Wissen ist nicht einfach aufzupropfen, sondern durch Versuch und Irrtum so anzupassen, dass es etwas Neues hervorbringt. Wissensnutzung fungiert als heuristisches Prinzip: als Instrument, um etwas Neues herauszufinden. Das geschieht dadurch, dass Fragen an den Text gestellt, Hypothesen generiert und gegebenenfalls verworfen werden. Und das setzt Übung voraus. Übung im Wechselspiel zwischen Wissensbasis und Text. Ohne Elaborationsstrategien bleibt der Text stumm, ohne Verstehensüberwachung verschüttet das Wissen den Text.

Folglich gilt es Aufgaben zu formulieren, die explizit auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Wissensnutzung Bezug nehmen und den Text als Erkenntnisobjekt im Blick behalten: Fragen wir, ob der Text etwas mit dem Märchen, der Fabel gemeinsam hat. Fragen wir, warum gerade diese Tiere zum Personal der Ballade gehören. Hätte es auch eine Schlangengrube sein können? Entsprechendes gilt für das zentrale Requisit. Es war der Handschuh, nicht der Schuh, der die Dinge ins Rollen gebracht hat. Aber auch der Schuh hat ein reiches Konnotationsfeld, das im Umgang mit Literatur erschlossen und als kulturelles Konzept gesichert werden sollte.

Entwickeln wir also Aufgaben, die die Nutzung formalen und klanglichen Wissens ertragreich machen und sich nicht mit der Benennung begnügen. Wobei auch schon die richtige Benennung eine Leistung der Leser ist.

Halten wir fest: Wissenserwerb und Wissensnutzung sind im Literaturunterricht auf Engste verbunden. Je mehr Wissensnutzung, desto größer der Erwerb – desto größer letztlich das Lesevergnügen.

¹⁸ C. Artelt u.a., a.a.O. S. 12.

Literatur:

Artelt, C. McElvany, N., Christmann, U., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R. & Ring, K. (2005). Förderung von Lesekompetenz. Band 17 der Reihe Bildungsreform Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Zugänglich via Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9).

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Zugänglich via Internet:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, S. 7. Zugänglich via Internet:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf

Braak, Ivo: Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage von Martin Neubauer. Stuttgart 2001 (Borntraeger).

Daemmrich, Horst S. und Ingrid G.: Themen und Motive in der Literatur. 2. Auflage. Tübingen/Basel 1995 (Francke).

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Zugänglich via Internet:

http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf

Jenkins, James J.: Four points to remember: A tetrahedral model and memory experiments. In L. S. Cermak and F. I. M. Craik Hillsdale (Eds.), *Levels of processing in human memory* (429 – 446). Hillsdale, NJ 1979 (Lawrence Erlbaum Associates).

Kammler, Clemens: Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. In: Ders. (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze 2006 (Klett/Kallmeyer), S. 196-213.

Kämper-van-den-Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung ‚Der hilflose Knabe‘. In: Heidi Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. 2005 (Lang), S. 27-50.

Kämper-van-den-Boogaart, Michael: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe, *Das Göttliche* (Jahrgang 11-13). In: Clemens Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze 2006 (Klett/Kallmeyer), S. 158-175.

Köster, Juliane: Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking, Petra Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg 2003 (Fillibach), S. 90-105.

Matt, Peter von: *Liebesverrat. Die Treulosen in der Literatur*. München 1989 (Hanser).

Schwarz-Friesel, Monika: Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler

(Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2005 (Narr), S. 63-75.

Schiller, Friedrich: *Der Handschuh*. In: Ders.: *Gedichte*. Bd 1. Hrsg. von Georg Kurscheidt. Frankfurt a. M.: 1992. S. 83-85.

Stern, Elsbeth: *Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule?* In: *Pädagogik* 1/2006, S. 45-49.

Willenberg, Heiner: *Kompetenzen brauchen Wissen. Teilfähigkeiten beim Lesen und Verstehen*. In: Hansjörg Witte u.a. (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler 2000 (Schneider), S. 69-84.