

KLAUS MAIWALD

## Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en)

### Abstract

Kaspar H. Spinners „Elf Aspekte“ literarischen Lernens von 2006 sind eine hoch anschluss- und leistungsfähige Ausbuchstabierung literarischen Lernens. Sie stiften eine Einheit des Literaturunterrichts von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, sie kombinieren text- und leserorientierte Anliegen, sie verfolgen eine Subjektorientierung auch unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung. Die didaktische Strukturierungskraft der „Elf Aspekte“ erweist sich exemplarisch in ihrem Bezug auf den jüngsten *LehrplanPLUS* für die bayerische Grundschule. Dabei treten jedoch auch Schwächen etwa in der Trennschärfe und in manchen Operatoren zutage. Die Bezüge der „Elf Aspekte“ zu weiteren Zielen des Literaturunterrichts, insbesondere Spinners „Zielsetzungen“ von 1999, werden in einem weiterführenden Modellvorschlag systematisiert, in dem „literarisches Lernen“ als umfassender didaktischer Integrationsbegriff fungiert.

### 0 | Einleitung

Im Jahr 2006 veröffentlichte Kaspar H. Spinner einen *Praxis Deutsch*-Basisartikel mit „Elf Aspekten literarischen Lernens“ (Spinner 2006, 8).<sup>1</sup> Er betonte dabei eigens deren un abgeschlossenen, partialen und tentativen Charakter: Sie umfassten „nicht alle Zielsetzungen des Literaturunterrichts“ (LL, 7); sie beanspruchten nicht den Status eines Kompetenzmodells (ebd.); es fehlte die „Berücksichtigung der audiovisuellen Medien“ (ebd., 13). Zudem und sympathischerweise mied Spinner mit den Zahlen zehn und zwölf die Aura von Geboten, Aposteln und Geschworenen. Diesen auktorialen Zurückhaltungen zum Trotz sind die „Elf Aspekte“ überaus breit rezipiert worden: Ausdrücklich thematisiert werden sie etwa in „Literaturdidaktik Deutsch“ von Abraham/Kepser (2009, 71 ff.) oder in „Moderne Kinder- und Jugendliteratur“ von Gansel (2010, 89 f.), angespielt sind sie in der „Literaturdidaktik“ von Leubner, Saupe und Richter (2010, z. B. 40, 145), als Bezugspunkt dienen sie der Kompetenzmodellierung von Schilcher/Pissarek (2013, 12), leicht modifiziert für die Grundschule erscheinen sie in einem Einführungsartikel bei Gattermeier (2013, 31 f.). Angesichts einer solchen Präsenz nimmt es nicht Wunder, dass die „Elf Aspekte“ auch in deutschdidaktischen

<sup>1</sup> Fortan unter der Sigle LL zitiert.

Staatsexamensarbeiten gerne angeführt werden; eingehender kommentiert und reflektiert werden sie dabei jedoch selten. Wie erklärt sich die Verbreitung, ja Kanonisierung der „Elf Aspekte“? Was wurde mit ihnen erreicht, was nicht, was wäre weiter mit ihnen zu gewinnen? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

## 1 | Die „Elf Aspekte“ als griffige Ausbuchstabierung literarischen Lernens

Der Begriff des literarischen Lernens fand Verwendung z. B. bereits bei Büker (2002), Waldt (2003) sowie Abraham/Kepser (2009). Letztere sehen im literarischen Lernen die stärker subjektorientierte Seite der literarischen Bildung, einen „Sammelbegriff für alle Beiträge literarischen Lesens zur Persönlichkeitsbildung“ (ebd., 81 ff.); Waldt reklamiert mit dem literarischen Lernen die Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur auch für die Grundschule; Büker fasst literarisches Lernen als das Gesamt aller Prozesse „zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten [...] die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte [...] zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (2002, 121). Spinner buchstabiert diese allgemeinen Definitionen näher aus:

- a | Die „Elf Aspekte“ umfassen ein breites Spektrum von der „imaginativen Verstrickung [...] bis zum [...] Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein“ (LL, 8). Damit wird nicht nur ein *vielfältiges Aufgabenfeld* markiert, es wird auch die grundsätzliche *Einheit des Literaturunterrichts von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II* plausibel gemacht. Nicht selten wird der Grundschule eher die Grundlegung der Lesefreude, dem Gymnasium die höhere literarische Bildung als Aufgabe zugewiesen. Spinners Konzept des literarischen Lernens hebt diese unbegründete Trennung auf.
- b | Spinner bezieht sich explizit auf die (seinerzeit eher noch keimende als bereits wuchern-de) *Kompetenzorientierung* im Allgemeinen und auf die KMK-Standards im Besonderen und sieht im Kompetenzbegriff ein „Verbindungsglied zwischen den Begriffen Literatur und Lernen“: Es gehe um den Erwerb von „Fähigkeiten [...], die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (LL, 6). Entsprechend sind alle Aspekte konsequent im freien Infinitiv, implizit von den Lernenden aus formuliert (*X tun, Y machen*), z. B. „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Nr. 1, LL, 8) und „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ (Nr. 3, LL, 9).
- c | Deutlich erkennbar in den eben genannten Beispielen und in den Aspekten generell ist eine *Integration von Text- und Leserorientierung*, z. B. einerseits „Narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen“ (Nr. 5, LL, 10), andererseits „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Nr. 8, LL, 12). Die „Elf Aspekte“ implizieren, dass personale Bildungseffekte (z. B. Vorstellungsbildung, Identitätsbildung) sich nur in textorientierten Verstehensprozessen, nicht in der Hingabe an subjektive Befindlichkeiten gewinnen lassen, was wiederum ein breites literaturdidaktisches Handlungsfeld eröffnet.
- d | Spinner hat sich programmatisch und vielbeachtet gegen den „standardisierten Schüler“ gewandt (vgl. 2005). Seine „Elf Aspekte“ können daher auch als Versuch gesehen werden, die subjektorientierte Didaktik, die er in den 1980er und 1990er Jahren maßgeblich mitgeprägt hat, in die Standardisierung und Kompetenzorientierung mit hinüber zu nehmen (oder sollte man sagen: zu retten?). Flüchtig besehen machen die „Elf Aspekte“ eine (für nicht wenige wohl) tröstliche Verheißung: Man kann den Umgang mit Literatur *kompetenzorientiert und gleichzeitig subjektorientiert* denken. Und wir haben in den „Elf Aspekten“ keine „unverbundene Aneinanderreihung von Lernzielformulierungen“ (LL, 7) und keine latente „*Neutralisierung des literarischen Lernens*“ (Lösener 2014, 17, Kursivsetzung i. O.), die man in den Standards sehen kann, sondern – ungeachtet ihrer Offen-

heit und Vorläufigkeit – eine progressive Systematik mit einem klar konturierten didaktischen Anspruch.

Soweit zur didaktischen Leistungs- und Anschlussfähigkeit der „Elf Aspekte literarischen Lernens“. Dass diese ergänzungsfähig, wenn nicht -bedürftig sind, räumt Spinner wie erwähnt selbst ein, insbesondere im Blick auf nichtschriftliche Literatur.<sup>2</sup> Abraham und Kepser weisen zusätzlich auf die (fehlende) literarische Produktionskompetenz hin, ebenso auf die „Fähigkeit zur kritischen Lektüre (Wertungskompetenz)“ (2009, 73). In einer gängigen, gleichwohl problematischen Terminologie verwendet Spinner „kognitiv“ als Gegenteil von „imaginativ“ oder „empathisch“ (LL, 8, 10) – die menschliche Kognition umfasst jedoch auch Affekte und Gefühle, die so gesehen ebenfalls kognitiv sind. (Treffender wäre vielleicht der Terminus diskursiv.) In den Aspekten „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ (Nr. 7) und „Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen“ (Nr. 10) ließe sich eine Abgrenzung von Metapher und Symbol bzw. Gattung und Genre einziehen. Dem Aspekt „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ scheint eine didaktisch normative und zudem wunschbildhafte Vorstellung literarischer Rezeption zugrunde zu liegen. In dem an dieser Stelle verwendeten Preußler-Zitat (LL, 8) taucht fünfmal auf, was ein Leser alles „muß“ [sic], und es vermittelt sich der Eindruck, dass ohne komplettes Ausfantasieren der fiktionalen Welt („auch hören und riechen und schmecken“, ebd.) keine adäquate Rezeption stattfindet. Was ein Roman-Leser zunächst (lediglich) leisten muss, ist der Aufbau eines hinreichend komplexen mentalen Situationsmodells der erzählten Welt; keineswegs muss er sich jedoch jede Landschaft, jeden Gegenstand, jedes Geräusch vorstellen. So kann man *Effi Briest* adäquat auch verstehen, ohne sich ein Bild des Äußeren der Hauptfigur oder ihrer Schaukel auf dem elterlichen Gut gemacht zu haben.

## 2 | Die didaktische Strukturierungsstärke der „Elf Aspekte“ – dargelegt am *LehrplanPLUS* für die bayerische Grundschule (2014)

Ungeachtet solcher Detaileinwände könnten die „Elf Aspekte“ literarischen Lernens kompetenzorientierten Bildungsplänen mehr didaktische Kontur verleihen, als diese von sich aus mitunter aufweisen. Blicken wir stellvertretend in den frisch erschienenen sog. *LehrplanPLUS* für die bayerische Grundschule.<sup>3</sup> Dieser unterteilt in den Jahrgangsstufen 3/4 den „Lernbereich 2: Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen“ durchaus handelsüblich in die Unterbereiche 1: Über Leseerfahrungen verfügen, 2: Über Lesefertigkeiten verfügen, 3: Über Lesefähigkeiten verfügen, 4: Texte erschließen, 5: Texte präsentieren. Erweitert man die „Elf Aspekte“ um mediale Formmöglichkeiten von Literatur, lassen sich, wie die folgende Gegenüberstellung zeigt, fast alle literaturbezogenen bzw. die gute Hälfte der 35 Kompetenzen aus jenem Lehrplan zuordnen – und didaktisch schlüssiger ordnen:

<i>Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006)</i>	<b>Kompetenzformulierungen im <i>LehrplanPLUS</i> für die Grundschule in Bayern (2014)</b>
1. <i>Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</i>	[SuS] beschreiben Räume und Orte in Kinderliteratur oder -medien und welche Bedeutung sie für die Figuren sowie die Handlung haben (z. B. Wald, Turm, Brunnen, Brücke). (Teilbereich 4)

<sup>2</sup> Freilich müssten für Hörbücher, Filme oder Graphic Novels die Aspekte angepasst und weitere ergänzt werden. So macht ein Film mit seinen ikonischen (Bild-)Zeichen ein anderes Imaginationsangebot als ein Roman mit seinen symbolischen (Sprach-)Zeichen; und er erfordert die Dekodierung mehrerer Zeichenebenen und ihres Zusammenspiels, z. B. Filmmusik. Auch wird (mittlerweile) der Film durchaus als Literatur gesehen (vgl. LL, 13), so bei Kammerer (2009, 22 f.) und bei Abraham/Kepser (2009, 168; auch bereits in der Auflage von 2005, 145).

<sup>3</sup> Im Folgenden zitiert nach <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 28.05.2015).

2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	—
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen	<p>[SuS] fassen in eigene Worte, was Redewendungen oder Sprichwörter aussagen, und erklären die Bedeutung bildhafter Ausdrücke (auch gängiger Symbole) aus dem jeweiligen Zusammenhang. (Teilbereich 4)</p> <p>[SuS] lesen Verse und Kindergedichte rhythmisch und lautmalerisch, um Gestaltungselemente (z. B. lautliche Besonderheiten, Metrum) und deren Bedeutung zu erfassen. (Teilbereich 4)</p>
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	[SuS] beschreiben eine Figur in Kinderliteratur oder -medien nach ihrem Äußeren, ihren Wesensmerkmalen, ihrem Handeln sowie ihren Beziehungen zu den anderen Figuren und nehmen ihre Sichtweise ein. (Teilbereich 4)
5. Narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen	<p>[SuS] zeigen ihr Verständnis von literarischen Texten, indem sie Figuren, Orte und Handlung beschreiben und mit eigenen Erfahrungen in Beziehung bringen. (Teilbereich 3)</p> <p>[SuS] veranschaulichen Abfolgen und Zusammenhänge im Text (z. B. Handlungsverlauf in Erzählungen, Kreisläufe) durch einfache Darstellungen. (Teilbereich 4)</p> <p>[SuS] zeigen in Geschichten, welche Ereignisse die Handlung in Gang bringen und die Erzählung interessant machen. (Teilbereich 4)</p>
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen	—
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen	(Whg. zu 3.): [SuS] fassen in eigene Worte, was Redewendungen oder Sprichwörter aussagen, und erklären die Bedeutung bildhafter Ausdrücke (auch gängiger Symbole) aus dem jeweiligen Zusammenhang. (Teilbereich 4)
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	—
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	<p>[Keine unmittelbare Entsprechung. Zuzuordnen wären eventuell:]</p> <p>[SuS] nutzen unterschiedliche Möglichkeiten, um ihre Lese- und Medienenerfahrungen zu beschreiben (z. B. in einem Lesetagebuch, durch Buchvorstellung oder in einer Lesekonferenz). (Teilbereich 1)</p> <p>[SuS] wählen entwicklungsgemäße Themen, Inhalte und Formen für ihre Präsentationen (z. B. kleine Referate, Buchvorstellungen). (Teilbereich 5)</p>
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen	<p>[SuS] zeigen und begründen ihre eigenen Vorlieben beim Lesen und im Umgang mit Medien (z. B. Genres wie Detektiv- oder Abenteuergeschichten, Tierreportagen, Kindernachrichten, Kinderromane). (Teilbereich 1)</p> <p>[SuS] unterscheiden Textarten, indem sie typische Elemente und Funktionen herausarbeiten: erzählende und poetische Texte (z. B. Gedichte, Märchen, Fabeln, Sagen), sachliche Texte (auch diskontinuierliche Texte</p>

	wie Schaubilder und Tabellen), Gebrauchstexte (z. B. Rezepte, Anleitungen). (Teilbereich 1)
	[SuS] benennen ihr Vorwissen zur Textart (z. B. Märchen, Bastelanleitung, Tiersteckbrief). (Teilbereich 3)
<hr/>	
<i>11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln</i>	—
<hr/>	
<b>Ergänzt (12):</b> <i>Literatur in anderen medialen Formen in Gebrauch nehmen</i>	[SuS] unterscheiden verschiedene Formate in Kinderradio- und -fernsehprogrammen. (Teilbereich 1)
	[SuS] beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Texten in verschiedenen medialen Darstellungsformen (z. B. Märchen als Bilderbuch, als gedruckter Text, als Hörspiel, in Filmen). (Teilbereich 1)
	[SuS] wählen Medien (Kinderzeitschriften, -bücher, Hörmedien und audiovisuelle Medien) nach eigenen Bedürfnissen und Interessen bewusst aus und beurteilen sie. (Teilbereich 1)
	[SuS] übertragen denselben Stoff in andere Textsorten oder mediale Darstellungsformen (z. B. Fabeln in Comics, Filmszenen in Tagebucheinträge, Buchszenen in Hörspiele) und beschreiben dabei die Besonderheiten des jeweiligen Mediums. (Teilbereich 4)
	[SuS] setzen kinderliterarische Texte in andere künstlerische Ausdrucksformen um und zeigen ihr Textverständnis (z. B. indem sie schreiben, durch Musik, Rhythmus, Tanz oder szenische Darstellung). (Teilbereich 4)
<hr/>	
<b>Ergänzt (13):</b> <i>Literarische Texte werten / Am literarischen Leben teilnehmen (kulturelle Praxis)</i>	[SuS] beurteilen [Texte und andere Medien; vgl. unter 12]. (Teilbereich 1)
	[SuS] finden gezielt gewünschte Medien in der regionalen Bibliothek. (Teilbereich 1)

Die Übersicht verdeutlicht die potenzielle didaktische Strukturierungskraft der „Elf Aspekte“: Eine eher additive Auflistung von Kompetenzen könnte sich zu einem ungleich systematischeren Konzept literaturbezogenen Lernens ordnen. In diesem Ordnungsversuch treten jedoch auch die Schwachpunkte der „Elf Aspekte“ zutage. Diese bestehen natürlich nicht darin, dass die Aspekte sich nicht zur Gänze und unmittelbar im Lehrplan abbilden (lassen), sondern vielmehr in ihrer Trennschärfe, Systematik und Operationalisierbarkeit.

### 3 | Schwachpunkte

Zu kommentieren sind einmal die in der Tabelle fehlenden bzw. etwas herbeigezwungenen Entsprechungen zu „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“. Das literarische Gespräch ist eine prozessorientierte, ergebnisoffene Form der Anschlusskommunikation über literarische Texte, in der die Lehrperson eine lediglich impulsgebende und moderierende Rolle einnimmt.<sup>4</sup> Ausdrücklich bezeichnet Spinner das literarische Gespräch als „eigene Teilkompetenz (also nicht nur als methodisches Mittel und als Sozialform des Unterrichts)“ (LL, 12) und platziert in seinem Artikel ein zweiseitiges Insert von Steinbrenner und Wiprächtiger-

<sup>4</sup> Das literarische Gespräch kursiert in der Deutschdidaktik seit Mitte der 1990er Jahre (vgl. Christ u. a. 1995, Werner 1996, Maiwald 2001, hier besonders 84 ff., Härle/Steinbrenner 2004).

Geppert (2006) zum „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs (LL, 14 f.). Diese Gewichtung ist insofern plausibel, als sie den fundamentalen Unterschied zwischen dem literarischen Gespräch und dem leitfragengelenkten Unterricht markiert, der unter fortwährender thematischer und kommunikativer Kontrolle durch die Lehrperson ein vorher festgelegtes Ziel ansteuert. Das literarische Gespräch zu einer eigenen Kompetenz zu erklären und als einzige Form des kommunikativen Anschlusses an Literatur herauszuheben, scheint mir gleichwohl unstimmig – auch der *LehrplanPLUS* nennt „unterschiedliche Möglichkeiten, um [...] Lese- und Medienerfahrungen zu beschreiben“. Plausibler wäre m. E. die Formulierung einer umfassenderen Kompetenz: „(S)ein Textverständnis anderen Leser(inne)n mitteilen und mit diesen aushandeln.“ Dies in einem moderierten Gesprächskreis zu tun, dürfte in der kulturellen Praxis relativ selten sein; alltagsnäher scheinen vielfältige, mündliche wie schriftliche Formen vom *small talk* über die Online-Rezension, über das Feedback bei einer Autorenlesung oder einem Poetry Slam,<sup>5</sup> über die Buchvorstellung bis hin zum (literatur-)wissenschaftlichen Aufsatz.

Aufschlussreich ist ein Blick auf die leer gebliebenen Felder der Übersicht. Dass sich der Aspekt „Literaturhistorisches Bewusstsein ausbilden“ nicht zuordnen lässt, spricht weniger gegen die „Elf Aspekte“ als gegen diesen Grundschullehrplan. Gewiss wird man in der Primarstufe keine Epochenbegriffe erarbeiten oder gar problematisieren, was in der Tat eine „Zielsetzung für höhere Schuljahre“ (LL, 13) wäre. Dies schließt ein Bewusstsein für die Historizität von Texten indes nicht aus, etwa bei intertextuellen Zusammenhängen mit „früheren Texten“ (ebd.) wie Märchen.<sup>6</sup> Bezeichnender ist und schwerer wiegt, dass für die Aspekte

2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

keine Entsprechung im *LehrplanPLUS* zuzuordnen ist. Verwundern tut dies wenig, sind doch die hier verwendeten Teilkompetenzen bzw. Operatoren „miteinander ins Spiel bringen“, „bewusst umgehen“ oder „sich einlassen“ sehr vage und wenig kompatibel mit der Idee eines beobachtbaren Outcomes.<sup>7</sup> Statt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“ könnte man griffiger formulieren: „Die Schüler(innen) bestimmen und reflektieren unterschiedliche Realitätsbezüge von Texten.“ An die Stelle von „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ könnte treten: „Die Schüler(innen) erfassen Bedeutungsoffenheit/Mehrdeutigkeit (als wesentlich) in ästhetisch-fiktionalen Texten.“ Von „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ könnte man sich ohne große Verluste trennen, da dies in anderen Aspekten mit aufgehoben ist: bei der Vorstellungsbildung (Nr.1), bei der Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung (Nr. 3), beim Nachvollzug von Figurenperspektiven (Nr. 4), beim Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise (Nr. 7).<sup>8</sup>

Generell ist die Abgrenzung der Aspekte voneinander nicht rundweg klar. Gehört eine „metaphorische Ausdrucksweise“ (Nr. 7) nicht zur „sprachlichen Gestaltung“ (Nr. 3)? Können nicht viele literarische Figuren und ihre Probleme (man denke etwa an Werther, Woyzeck, Effi Briest) angemessen nur im Kontext einer (literatur-)historischen Perspektive „nachvollzogen“ werden? Haben narrative Handlungslogik(en) (Nr. 5) nicht unauflösbar mit Gattungen und Genres (Nr. 10) zu tun? Die Fragen zeigen, dass die „Elf Aspekte“ nicht als sukzessiver Elf-

<sup>5</sup> Vgl. zum Poetry Slam Anders (2013) und Bismarck (2014).

<sup>6</sup> Auch ließe sich etwa an einer (Luther-)Fabel wie der „Vom Raben und Fuchs“ natürlich der ‚alte‘ Sprachstand diagnostizieren. Das Verb „kecken“ ist heute unbekannt, „zehren“ verwenden wir nicht mehr für „essen“, sondern nur noch in Bildungen wie „verzehren“ oder „ausgezehrt“; ebenso hat das Verb „lachen“ kein Genitivobjekt mehr wie in „Er lachte des törichtchen Raben“, sondern ein Präpositionalobjekt. (Vgl. Textfassung nach [http://www.hekaya.de/fabeln/vom-raben-und-fuchs--luther\\_4.html](http://www.hekaya.de/fabeln/vom-raben-und-fuchs--luther_4.html), zuletzt aufgerufen am 28.05.2015.) Offenbar ist der Text ‚alt‘, und auf diese Weise schreibt und spricht man heute nicht mehr. Dies zu erkennen wäre ein Stück literarhistorischen Bewusstseins, das auch jüngere Leser(innen) gewinnen können und das für das Textverständnis zudem hier nicht unwesentlich wäre.

<sup>7</sup> Vgl. in diesem kritischen Sinn auch Frederking (2010, 353).

<sup>8</sup> Überdies beansprucht auch ein gehaltvolles literarisches Gespräch wesentlich die Ausbalancierung von Subjektivität und genauer (Text-)Wahrnehmung.

Punkte-Plan für den Umgang mit literarischen Texten zu verstehen, sondern integrativ zu denken wären.

## 4 | Der Bezug der „Elf Aspekte“ zu Spinners früheren „Zielsetzungen des Literaturunterrichts“

Beim Blick über die „Elf Aspekte“ hinaus lässt sich fragen, in welchem Verhältnis das hier definierte literarische Lernen zu den von Spinner in einem Handbuchartikel von 1999 erstmals formulierten und in seiner Textsammlung *Kreativer Deutschunterricht* seit 2001 verbreiteten (2015) „Zielsetzungen des Literaturunterrichts“ steht. Auch die „Zielsetzungen“ sind ein ‚kanonischer‘ literaturdidaktischer Text. Wie aber verhält sich dieser zu den „Elf Aspekten“?<sup>9</sup> Spinner (2001, 168 ff.) nennt als die „wichtigsten literaturdidaktischen Zielvorstellungen“:

1. Förderung der Freude am Lesen
2. Texterschließungskompetenz
3. Literarische Bildung
4. Förderung von Imagination und Kreativität
5. Identitätsfindung und Fremdverstehen
6. Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen

Auch für diese Auflistung wären die Systematik und die Trennschärfe zu prüfen.<sup>10</sup> Abgesehen davon stellt sich die Frage, an welche dieser sechs Zielvorstellungen (von 1999) das literarische Lernen (von 2006) andockt. Plausibel grenzt Spinner die „Lesemotivation“ (LL, 16) und damit wohl auch die „Freude am Lesen“ vom literarischen Lernen ab. Die Vorstellungen über Gattungen und Genres sowie das literarhistorische Bewusstsein werden explizit der „traditionellen Vorstellung von literarischer Bildung“ (LL, 13) zugerechnet. „Imagination“ ebenso wie Fremdverstehen als „Überwindung von Egozentrik [und] Einübung in Empathie“ (Spinner 2001, 171) betreffe die Aspekte 1, 2 und 4; aber wären nicht auch das Verstehen von metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise und das Sich-Einlassen auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses Leistungen der Imagination und des Fremdverstehens? (Und warum sind diese wiederum abgelöst von der Texterschließungskompetenz?)

In seiner Modellierung literarischen Lernens aus dem Jahr 2006 nennt Spinner explizit weitere, vom literarischen Lernen nicht abgedeckte Zielsetzungen des Literaturunterrichts: Erschließung von Inhalten (z. B. moralische Probleme), Förderung psychologischer Einsichten, soziales Lernen, Einblick in die Geistesgeschichte, Vermittlung von Weltwissen (vgl. LL, 7). Lassen wir außer Acht, dass mit „sozialem Lernen“ ein prekäres Konstrukt gesetzt wird,<sup>11</sup> so bleiben die zusätzliche Begrifflichkeit und deren unklarer Anschluss an den Aufgabenkatalog

<sup>9</sup> Auch die „Zielsetzungen“ werden in Staatsexamensarbeiten gerne wiedergegeben, jedoch meist in ähnlich aufzählender Weise wie die „Elf Aspekte“, kaum vergleichend und reflektierend.

<sup>10</sup> Findet man Identität (Nr. 5) nicht (auch) in der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen (Nr. 6)? Gehört zum Fremdverstehen (Nr. 5) nicht auch Imagination (Nr. 4)? Sind personale Erträge wie Imagination und Kreativität, Identitätsfindung und Fremdverstehen separat von Texterschließung (Nr. 2) zu gewinnen? Und kann wiederum Texterschließung nicht unabdingbar den „Einblick in literaturgeschichtliche Epochen und Strömungen“ (ebd., 170) (als Teil literarischer Bildung, Nr. 3) erfordern?

<sup>11</sup> Ist mit sozialem Lernen das von Bandura am (literarischen) Modell gemeint? Aber welche sozialen/literarischen Verhaltensmodelle sollen (positiv oder negativ) gelernt werden? Schneewittchen, Iphigenie, Mutter Courage, Superman, Shrek? Sollen wir unsere sozialen Vorstellungen für den Umgang mit dem anderen Geschlecht aus dem Sang der hohen Minne, aus der erotischen Barocklyrik oder aus Gedichten von Helmut Krausser beziehen? Versteht sich soziales Lernen so, dass Literaturleser(innen) sozial kognitionsstärkere, wenn nicht gar ‚bessere‘ Menschen sind? (Aber wäre Literatur primär dazu da, dafür zu sorgen?) Wenn ja, wie objektiviert sich dieser Effekt? In Schüleräußerungen im Unterricht, vielleicht im literarischen Gespräch? Aber meinen Schüler(innen) immer das, was sie über literarische Texte unterrichtsöffentlich äußern? Oder haben sie nach einer Weile schlicht gelernt, welche prosozialen Interpretamente die erwünschten sind? Und warum nur soziales Lernen, warum nicht auch so etwas wie gesellschaftskritisches Bewusstsein? (Freilich: Wäre Literatur primär dazu da, wiederum *dafür* zu sorgen?)

von 1999: Wo stecken dort die hier neu genannten „Inhalte“, die „moralischen Probleme“ und das „Weltwissen“? (Und: Ist „Weltwissen“ kein „Inhalt“?)

Andererseits und schließlich scheint mir, dass Spinner in der Nennung der über das literarische Lernen hinausgehenden Ziele den eigenen „Elf Aspekten“ zu wenig zutraut: Die moralische Frage, ob der Parfümeur Jean-Baptiste Grenouille eher ein tragisches Opfer oder ein monströser Täter ist, die psychischen Probleme, die Büchners Woyzeck mit sich herumträgt, das Weltwissen über Moralvorstellungen des späten 19. Jahrhunderts, das man aus *Effi Briest* beziehen kann – all dies und auch, wo die Figuren und ihre Autoren geistesgeschichtlich stehen, lässt sich mit den „Elf Aspekten“ m. E. vollständig erfassen: indem man Vorstellungen entwickelt, Sprache aufmerksam wahrnimmt, Figurenperspektiven nachvollzieht, dramaturgische Handlungslogik versteht, literarhistorisches Bewusstsein mit einbringt.

## 5 | Fazit und Weiterführung

Nicht nur die Literatur, auch die Wissenschaft ist eine soziale Praxis. Was wäre aus den „Elf Aspekten“ wohl geworden, wenn ein noch namenarmer Doktorand sie 2006 an *Didaktik Deutsch* geschickt hätte? Womöglich wäre unserem Fach ein wichtiger Impuls entgangen? Spinners „Elf Aspekte“ waren und sind ein wertvoller Denkanstoß für die Ausrichtung von Literaturunterricht unter den Gegebenheiten der Kompetenzorientierung. Gewinnen könnten sie, wenn

- | sie erweitert würden, v. a. um andere mediale Formen von Literatur, um die Wertung von Texten, um literarische (Produktions-)Praxis;
- | ihre Systematik und ihre Trennschärfe erhöht würden, z. B. durch Herausnahme des literarischen Gesprächs und die Zusammenlegung von sprachlicher Gestaltung und metaphorisch-symbolischer Ausdrucksweise;
- | vage Operatoren konkretisiert würden, z. B. „Realitätsbezüge von Texten bestimmen“ statt „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“;
- | ihr Bezug zu weiteren bzw. alternativen Zielen (vgl. LL, 7 und Spinner 1999) präzisiert würde.

Dies eingelöst, könnte literarisches Lernen ein *umfassender didaktischer Integrationsbegriff* sein. Ich skizziere hierfür einen Modellvorschlag, der – im Sinne Spinners – literarisches Lernen als Einheit gegenstands- und subjektbezogener Zielsetzungen modelliert und sich auf die „Elf Aspekte“ stützt (vgl. Abb. 1 nächste Seite), der aber:

- | Leseförderung als Grundlegung für weiter gehende didaktische Ziele mit abbildet;
- | in der Literatur(rezeption) als kommunikative kulturelle Praxis eine Brücke zwischen gegenstands- und subjektbezogenen Zielsetzungen sieht;
- | beim Gegenstandsbezug die Text- und die Kontextebene trennt;
- | die subjektbezogenen Erträge einerseits erweitert (Literatur vielfältig nutzen), andererseits konkreter, deskriptiver fasst (und damit vielleicht einlösbarer macht).<sup>12</sup>

Mit diesem Modell wird keine „Übertragung [von Spinners „Elf Aspekten“, KM] in ein kohärentes Kompetenzmodell“ beansprucht, deren Möglichkeit Dawidowski/Wrobel (2013, 16) zu recht bezweifeln. Modelliert wird literarisches Lernen als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen und als übergreifendes Anliegen des Umgangs mit Literatur.

<sup>12</sup> Nicht mit berücksichtigt ist der Erwerb einer allgemeinen Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studien, also *reading literacy* als „understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“ (vgl. [www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/](http://www.pisa.tum.de/en/domains/reading-literacy/), zuletzt aufgerufen am 28.05.2015). In einem erweiterten Sinn versteht man unter *literacy* bzw. *literacies* „jede Interaktion, bei der etwas Geschriebenes eine Rolle spielt“ (Huneke 2013, 29). Solche Interaktionen (*literacy events* oder *literacy practices*) finden auch vor- und außerschulisch statt, z. B. beim Vorlesen in der Familie oder beim Bloggen im Netz. Unter den Gegebenheiten der Medienkultur weitet sich der *literacy*-Begriff über Geschriebenes hinaus zu *media literacy* und *visual literacy* (vgl. z. B. Alvermann 2002).

Dieses Anliegen vollzöge sich nicht in der Addition, sondern in einer ständigen wechselseitigen Gerichtetheit gegenstandsbezogener Tätigkeiten und subjektbezogener Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind nicht allesamt operationalisierbar und messbar. Einen inkommensurablen Rest sollten wir für die ästhetische Bildung freilich weiterhin behaupten.

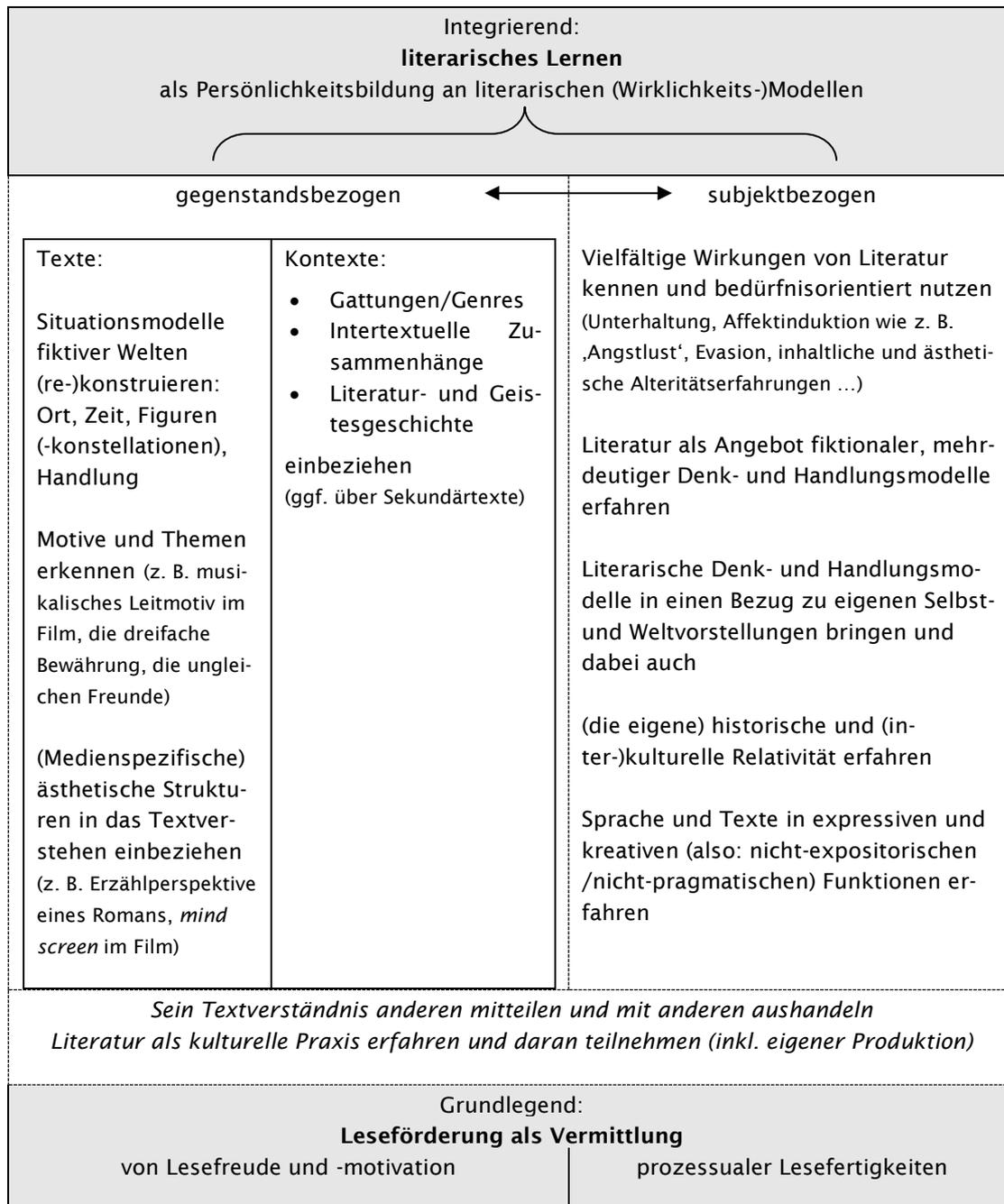


Abb. 1: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff

## Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: ESV. – 1. Auflage 2005
- Alvermann, Donna E. (Hg.) (2002): Adolescents and Literacies in a Digital World. New York: Lang.
- Anders, Petra (2013): Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bismarck, Kristina (2014): Was sind Rosen ohne Dornen? Poetry-Slam im Deutschunterricht. In: Literatur im Unterricht, H. 3, S. 179-195.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus-Michael Bogdal / Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. S. 120-133.
- Christ, Hannelore u. a. (Hg.) (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang.
- Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (2013): Kritik und Kompetenz. Aspekte einer brisanten Relation. In: Dieselben (Hg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 1-22.
- Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 324-380.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gattermeier, Klaus (2013): Lesekompetenz(en) ausbilden. In: Ulf Abraham / Julia Knopf (Hg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen. S. 22-33.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Huneke, Hans W. (2013): Schriftlichkeit. In: Derselbe (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 19-32.
- Kammerer, Ingo (2009): Film – Genre – Werkstatt. Textsortendidaktisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Lösener, Hans (2014): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: Didaktik Deutsch, H. 36, S. 17-19.
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013): Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Begriffs. In: Dieselben (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 9-34.
- Spinner, Kaspar H. (1999): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Bodo Franzmann (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur. S. 597-601.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch, H. 18, S. 4-14.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 14-15.
- Werner, Johannes (1996): Literatur im Unterrichtsgespräch – Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel.
- Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Prof. Dr. Klaus Maiwald

Lehrstuhl für Didaktik  
der deutschen Sprache und Literatur  
Philologisch-Historische Fakultät  
Universität Augsburg  
klaus.maiwald@phil.uni-augsburg.de