

Jan M. Boelmann & Lisa König

Warum Literatur lesen?

Literarische Sinndeutungen zwischen Bewertungspraxis und Plausibilitätsanspruch

Abstract

Ein Blick auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zeigt: Ausgeprägte Diskursfähigkeiten sind wichtiger denn je. Für dessen Erwerb, Auf- und Ausbau wurden in den letzten Jahren vermehrt sachanalytische Texte in den Mittelpunkt gestellt; doch eignen sich auch Literatur als polyvalenter Gegenstand und die mit ihr im Literaturunterricht verbundenen Aushandlungsprozesse für die Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen, Argumenten und Deutungen anderer: Im Rahmen von Sinnbildungsprozessen muss die fundierte Analyse eines Werks erfolgen, die anschließend in einer Synthese zu einer plausiblen Deutung zusammengeführt wird. Angesichts der Polyvalenz literarischer Werke können literarische Deutungen folglich nicht in Richtig-Falsch-Kategorien systematisiert, sondern müssen hinsichtlich ihrer Plausibilität überprüft werden, was ein hohes Maß an Diskursfähigkeit von Lehrkräften und Schüler*innen verlangt. Die aktuelle Vermittlungs- und Bewertungspraxis literarischer Sinndeutungen zielt oftmals an diesem Anspruch vorbei.

Angesichts dessen versteht sich der Beitrag als Plädoyer für eine Abkehr aktueller Bewertungspraktiken von literarischen Sinndeutungsprozessen zugunsten von Diskursfähigkeit und Plausibilität. Im Rahmen der Ausführungen werden daher zunächst zwei Problemfelder der aktuellen Bewertungspraxis herausgearbeitet (Richtig-Falsch-Kategorien als Grundlage der Leistungsbewertung, Vernachlässigung von Aushandlungsprozessen) und anschließend skizziert, inwiefern Plausibilität und Diskursfähigkeit den Umgang mit Deutungsprozessen verändern können. Hierzu wird mithilfe der Durchdringungsstufen des BOLIVE-Modells gezeigt, wie Lernende Deutungen von literarischen Werken vornehmen und inwiefern Plausibilitätskategorien bei der Einordnung der entwickelten Deutungshorizonte herangezogen werden können.

Keywords

Literarisches Verstehen, Literarische Kompetenz, Sinndeutung, Plausibilität, Diagnose in Primar- und Sekundarstufe

Abstract

A look at current social developments shows: Well-developed discourse skills are more important than ever. In recent years, the acquisition, development and expansion of these skills has increasingly focussed on factual analytical texts; however, literature as a polyvalent object and the negotiation processes associated with it in literature lessons are also suitable for dealing with the perceptions, arguments and interpretations of others: within the framework of meaning-making processes, a well-founded analysis of a work must be carried out, which is then synthesised into a plausible interpretation. In view of the polyvalence of literary works, literary interpretations cannot be systematised into right-wrong categories, but must be checked for plausibility, which requires a high degree of discourse skills from teachers and students. The current practice of teaching and evaluating literary interpretations of meaning often fails to fulfil this requirement.

In view of this, the article is intended as a plea for current assessment practices to move away from literary interpretation processes in favour of discourse skills and plausibility. The article therefore begins by identifying two problem areas of current assessment practice (right-wrong categories as the basis for performance assessment, neglect of negotiation processes) and then outlines the extent to which plausibility and discourse ability can change the way we deal with interpretation processes. To this end, the levels of penetration of the BOLIVE model

are used to show how learners interpret literary works and the extent to which plausibility categories can be used to categorise the developed interpretative horizons.

Keywords

Literary Comprehension, Literary Competence, Interpretation of Meaning, Plausibility, Diagnosis in Primary and Secondary Education

1 | Problemaufriss

„In der Kurzgeschichte ‚Streuselschnecke‘ von Julia Franck aus dem Jahr 2000 geht es um eine Ich-Erzählerin, die ihren Vater kurz vor dessen Tod kennenlernt.“ – kein innovativer Anfang, aber er garantiert Punkte in der Klassenarbeit; denn für eine gute Note, beispielsweise im nordrhein-westfälischen Abitur, ist eine solch formalisierte Zusammenfassung – die sich weder in alltäglichen Gesprächen noch im Feuilleton einer Zeitung wiederfinden würde – obligatorisch. Nicht nur in Form standardisierter Einführungssätze treibt die Outputorientierung im Literaturunterricht seit dem Einzug der Kompetenzorientierung im Bildungswesen teils irritierende Blüten.

Nach Jahren, in denen der Literaturunterricht keinen objektiven Zielkategorien folgte bzw. das Bemühen der Lehrkraft über den notendokumentierten Schulerfolg entschied – Ludwig beschreibt es in Bezug auf den Lyrikunterricht pointiert: „weihevoller Stimmung, Gefühlsduselei, eine nahezu unbegrenzte Beliebigkeit des Fühlens und Meinens – Subjektivität pur“ (Ludwig, 2005, S. VII) –, hielten im Nachgang der PISA-Studie unter dem Label „Output-Orientierung“ Lösungsraster und Punktevorgaben Einzug in den Deutschunterricht.¹ Vorgegebene Deutungen in Lösungshorizonten sollten die Transparenz von Lernzielen und Bewertung erhöhen und im Sinne eines Kompetenzverständnisses von PISA die objektive Messbarkeit von Leistungen ermöglichen². Die aktuelle Praxis des Literaturunterrichts erfüllt jedoch vielerorts keines dieser Ziele (vgl. Dawidowski et al., 2019; Stolle, 2017; Witte, 2022), zumal eine Orientierung an ‚richtigen‘ Antworten als Ausdruck von Kompetenz weder dem polyvalenten Charakter von Literatur noch der Prozesshaftigkeit des literarischen Verstehensprozesses gerecht wird.

¹ In der Regel werden die Lösungshorizonte mit Punktevorgaben als Verschlusssache nur für den Dienstgebrauch von den entsprechenden Bildungs- und Kultusministerien an die korrigierenden Lehrkräfte zentraler Abschlussprüfungen herausgegeben, eine Veröffentlichung hat dienstrechtliche Konsequenzen. Auf Antrag nach dem Informationsfreiheitsgesetz wurden jedoch die Lösungshorizonte für die Abiturprüfung 2019 des Landes Nordrhein-Westfalen zugänglich gemacht: zum Deutsch Leistungskurs <https://fragdenstaat.de/dokumente/1379/> sowie zum Deutsch Grundkurs <https://fragdenstaat.de/dokumente/1375/>; vergleichbare Dokumente für das Jahr 2023 wurden direkt auf der Seite des Bildungsportals NRW zur Standardsicherung im Schulministerium veröffentlicht: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=5482>. In zahlreichen anderen Bundesländern, wie etwa Baden-Württemberg, gibt es vergleichbare Praxen. Darüber hinaus führte die KMK bereits im Jahr 2002 exemplarische Erwartungs- und Lösungshorizonte mit Musterlösungen zu literarischen Sinndeutungen im Rahmen ihrer einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung des Faches Deutsch auf. So wird etwa allgemein formuliert: „Im Erwartungshorizont werden die für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzenden Schülerleistungen konkret und kriterienorientiert auf die drei Anforderungsbereiche bezogen beschrieben.“ (KMK, 2002, S. 27) und später exemplarisch skizziert anhand einer Interpretation zu ‚Der Jäger Abschied‘ von Joseph von Eichendorff (vgl. ebd., S. 37-39).

² Exemplarisch wird beispielsweise in den Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien des Landes Baden-Württemberg zur Wahrung der Transparenz empfohlen, die Erwartungshorizonte mit den Schüler*innen durchgängig durch die Kursstufe anzuwenden und entsprechende Leistungen zu reflektieren (vgl. KM BW, 2024, S. 3).

Der Weg von der Rezeption eines Textes hin zu seiner Deutung lässt sich methodisch-pragmatisch in vier Phasen einteilen: In einem ersten Schritt setzen sich die Schüler*innen mit einem Text auseinander, identifizieren – Phase 2 – hierbei Sinnangebote, wobei sie sich anschließend, drittens, in einem Abwägungsprozess auf eine Deutung festlegen und diese, viertens, argumentativ im Austausch mit anderen Sinndeutungen vertreten.

Allen Phasen ist eine Prozesshaftigkeit gemein, da stetig Hypothesen erstellt, hinterfragt und geändert werden. Diese exemplarisch in der hermeneutischen Spirale (vgl. u. a. in diesem Kontext Ehlers, 2017) dargestellte andauernde Suchbewegung lässt sich als Charakteristikum literarischer Verstehensprozesse beschreiben und verweigert sich einem finalen als richtig zu markierenden Endpunkt. Darüber hinaus enthält der oben skizzierte Phasenverlauf bedeutende blinde Flecken, die es zu beleuchten gilt: Die zentrale Leerstelle stellt die inhaltliche Füllung der Blackbox ‚Auseinandersetzung‘ in der ersten Phase des Deutungsprozesses dar – empirische Studien zu literarischen Verstehensprozessen mithilfe der Methode des „Lauten Denkens“ (u. a. Stark, 2010; Dannecker, 2012) haben versucht sich den zugrundeliegenden Prozessen anzunähern. In diesen wird der Grundstein dessen gelegt, was später an Sinnangeboten identifiziert und in der Folge vertreten werden kann; nur dann wäre folglich eine tiefergehende, variable und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Text möglich. Im Sinne leistungsgerechter und transparenter Lernzielüberprüfung müsste dem entsprechend eine hochwertige Auseinandersetzung besser bewertet werden als eine oberflächliche, doch gestaltet sich dies in der schulischen (Bewertungs-)Praxis anfällig für Manipulationen: Da die Curricula keine Antwort auf die Frage liefern, wie die Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand kompetenzorientiert modelliert und gemessen werden kann, noch wie sich die Deutung des Textes als mentaler Prozess abbilden lässt, ruht die schulische Leistungsbeurteilung in diesen Feldern auf tönernen Füßen. Die Bildungsadministration behilft sich mit einer Art Taschenspielertrick: Da die kompetenzorientierte Modellierung der Lernziele noch aussteht, wurde eine Objektivierung der Lernziele dadurch hergestellt, dass Aufgabenformate mit transparenten Lösungshorizonten benannt wurden, die post festum fundiert werden sollten. Diese legen fest, welche Antworten als Ergebnis eines hochwertigen Verarbeitungsprozesses anerkannt werden können, ohne dass diese aktuell an empirisch valide, didaktische Kompetenzmodellierungen angebunden werden (vgl. Klieme, 2003, S. 23; Kammler, 2006, S. 12) – dabei hätte die Deutschdidaktik hier in den letzten Jahren von der Bildungsadministration weitgehend unbeachtet wichtige Beiträge geleistet (vgl. exemplarisch Pieper & Wieser, 2012; Frederking et al., 2009; 2012; 2016; Winkler, 2011).

Durch die Vorgabe einer – in Zeiten von „Einfach Deutsch“ oder der „Abibox Deutsch“ allen Rezipient*innen bekannten – richtigen Antwort, die die maximalen Gratifikationen in Form guter Noten garantiert, werden alle anderen kreativen, eigenständigen und anforderungsreicheren Ansätze eigener Deutungen diskreditiert – für gute Noten ist eine Auseinandersetzung mit dem Text nicht mehr nötig (vgl. anschaulich bei Dawidowski et al., 2019, S. 81-105). Die Aufforderung, eine eigene Sinndeutung zu finden und zu vertreten, wird hierdurch obsolet. Dieses systemisch gut gemeinte, aber schlecht gemachte Vorgehen mag sich den Anschein von Transparenz geben, verhindert aber die für die Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen obligatorische Suche nach vielfältigen Sinnangeboten und beschreibt das Gegenteil von Kom-

petenzorientierung, die sich ja gerade durch die Orientierung an eigenständigen Problemlösungen und nicht auswendig gelernten Lösungswegschrittfolgen auszeichnet (vgl. hierzu auch Spinner, 2005).

Angesichts dessen wird im Folgenden den skizzierten Problemfeldern konkreter nachgegangen und mit dem BOLIVE-Modell eine kompetenzorientierte Alternative der Betrachtung von Sinndeutungsprozessen vorgestellt, die eben diesen Problemfeldern begegnet.

2 | Problemfeld aktueller Bewertungspraktiken

Aus dem zuvor beschriebenen Problemaufriss, ergeben sich spezifische Felder problematischer Strukturen im Kontext von literarischen Sinndeutungen: Diese beziehen sich (1) auf die aktuell gängige Deutungspraxis zur Vermittlung „richtiger“ Deutungen sowie (2) den aktuellen Wissensstand über literarische Verstehensprozesse und sollen daher im folgenden näher erläutert werden.

2.1 | Problemfeld 1: Die ‚richtige‘ Deutung

Die Auseinandersetzung mit Literatur verweigert sich binären Richtig- und Falschkategorien, da den polyvalenten Gegenständen vielfältige Sinnangebote innewohnen, die sich durch die Rezipient*innen erschließen lassen (vgl. hierzu u. a. Frederking, 2008; 2010; Kammler, 2006; 2013). Durch Auseinandersetzungsprozesse entwickeln sie mehr oder weniger treffende – im Folgenden werden wir den Begriff *plausibel* verwenden – Antworten, deren Güte sich nicht zwingend in ihren abschließenden Schlussfolgerungen zeigt, sondern in der Begründung, die diesen Ergebnissen zu Grunde liegt.

Auch nach dem PISA-Schock und der daraus resultierenden Kompetenzorientierung wird im literaturbezogenen Teil von Abschlussklausuren von den Schüler*innen verlangt, ein zuvor bekanntes Werk bzw. einen Ausschnitt dessen zu analysieren und eine Deutung hierfür zu formulieren (vgl. u. a. Frickel, 2019, S. 117f.; Köster, 2021, S. 34-37): Lehrkräfte sind zur Bewertung dieser Prüfungsleistungen angehalten, zugunsten einer größtmöglichen Objektivität die Bewertung anhand von Beurteilungsrastern vorzunehmen, die sie selbst erstellen oder die in den meisten Bundesländern bei zentralen Abschlussprüfungen zur Verfügung gestellt werden. Dabei können sie bei der Bewertung von Abschlussprüfungen alternative Lösungswege als gleichwertig anerkennen, müssen diese jedoch in einem separaten Gutachten für Zweit- und mögliche Drittkorrektor*innen ausführlich begründen (vgl. KM BW, 2023, S. 3). Schüler*innen, die von den etablierten Deutungsmustern abweichen, gehen entsprechend ein erhebliches Risiko ein, steht doch zu befürchten, dass die Lehrkraft von ihrem Spielraum keinen Gebrauch macht oder sie nicht in der Lage ist, eine notwendig differenzierte Bewertung der unerwarteten Lösung vorzunehmen. Zweifellos sicherer für die Lernenden und einfacher für die Bewertenden ist es, wenn die Antworten der Schüler*innen den Vorgaben des Lösungshorizontes entsprechen – wobei viele auf die Musterlösungen in Prüfungsvorbereitungsheften bekannter Lehrmittelverlage zurückgreifen.

Dieses Vorgehen stellt nicht die Fähigkeiten der Lernenden in den Mittelpunkt, sondern die Nähe der Schüler*innenantworten zum Lösungshorizont, woraus sich eine spezifische Dynamik

ergibt, die nicht nur auf die Prüfungskultur, sondern auf die gesamte schulische Literaturvermittlung Auswirkungen hat: Die Längsschnittstudie von Dawidowski et al. (2019) belegt eindrucksvoll den Bedeutungsverlust der in der Schule behandelten Literatur für die Lebenswelt der Schüler*innen und Lehrer*innen. Die Forschenden konstatieren im Abschlussbericht ihres Projekts: „Die Akteure der gymnasialen Literaturvermittlung besitzen in der Mehrheit funktionalistische Deutungsmuster in Inhalt und Struktur“ (Dawidowski, 2018, S. 4) – angestrebt wird, was verlässlich die Anforderungen der Prüfung trifft.

Auch bei den Schüler*innen ist die Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit Literatur als ein Teil der notwendigen Anforderungen weit verbreitet, die es auf dem Weg zum Abitur zu meistern gilt, ohne allerdings jedwede Gratifikation hierheraus zu ziehen: Unter den 42 befragten Abiturient*innen gab nur eine Minderheit an, Literatur als persönlichkeitsbildendes Medium zu verstehen, ein Großteil sah es nur als Lern- und Bildungsmedium an (Dawidowski et al., 2019, S. 169-175). Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass sich die Schüler*innen an den Deutungsmustern der Lehrkraft orientieren und sich affirmativ zu ihnen positionieren (Dawidowski et al., 2019, S. 176-181). Die befragten Schüler*innen setzen sich entsprechend nicht primär mit den literarischen Werken und ihren Sinnangeboten auseinander, sondern orientieren sich im Zuge einer systemintelligenten Vorbereitung insbesondere an der Lehrkraft bzw. denen von ihr bevorzugten Lektürehilfen.

Erschreckenderweise zeigten die Befragungen der Lehrkräfte ein ähnliches Ergebnis (ausführlich in Stolle, 2017): Auch diese sahen und sehen eine deutliche Differenz zwischen Literatur und Lesen zum Zwecke der privaten Unterhaltung bzw. als schulisches und berufliches Lernmedium: „Die beruflich kanonische Hochliteratur wird als obligatorisch wahrgenommen, sodass fremdbestimmte Deutungsweisen [...] zunehmen.“ (Dawidowski et al., 2019, S. 175). Folge seien konsensorientierte Auseinandersetzungen mit einem literarischen Werk mit Scheindiskussionen (vgl. Dawidowski et al., 2019, S. 176).

Ungeachtet der Frage, ob es sich hierbei um ein Symptom von oder die Ursache für diese Entwicklungen handelt, ist die Bedeutung von Lektürehilfen in den vergangenen Jahren sprunghaft angestiegen. Exemplarisch zeigt sich dies etwa im *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht* (vgl. Brand & Radvan, 2019), das diesem Thema sechs Kapitel mit unterschiedlichen Schwerpunkten widmet.

Diese als Hilfe zur Selbsthilfe gedachten Werke haben sich mittlerweile „schrittweise von literaturwissenschaftlichen Diskursen emanzipiert. [...] Konzeption, Darstellungsform, Komplexität und sprachliche Gestaltung der Interpretationen werden zunehmend von Verlagsvorgaben bestimmt.“ (Standke, 2019, S. 312) Problematisch erweist sich hierbei, dass diese ‚Lektürehilfen‘ zumeist monothematische Deutungsmuster vorschlagen, wie sich exemplarisch an Kafkas *Der Proceß* (1925) zeigen lässt: Im „Lektüreschlüssel“ des Reclam-Verlags aus dem Jahr 2006 verhandelt Große (2006, S. 68–83) auf 15 Seiten das im Werk zentrale Thema „Schuld“ und die „Schuldfrage“ K.s und der Obrigkeit (vgl. Große, 2006, S. 68–83). Er verzichtet darauf, andere oder alternative Interpretationsansätze zu thematisieren, da „die Frage nach der Schuld [...] sich unwillkürlich ein[stellt], wenn K. am Anfang des Romans verhaftet wird.“ (Große, 2006, S. 69). Das Thema und die Deutung des Werks werden damit als nahezu automatisch wahrnehmbar postuliert. Ähnliche Herangehensweisen finden sich auch in Interpretationshilfen anderer Verlage zu Kafkas Erzählung, wengleich beispielsweise im Rahmen der „Königserläuterungen“

(Krischel, 2015, S. 107–112) und der „Lektürehilfe“ von Klett (Gräff, 2018, S. 112–122) ein tabellarischer Überblick über unterschiedliche Interpretationsansätze erfolgt. Dabei stellt die gängige Interpretationsvermittlung des Prozeß keine Ausnahme dar – das skizzierte, zumeist monothematische Darstellungsmuster findet sich ähnlich auch zu anderen Werken, die im Zentrum des Literaturunterrichts der Mittel- und Oberstufe stehen.

Auch wenn in literaturdidaktischen Überblickswerken zu diesem Thema betont wird, dass diese Art von Verkürzungen natürlich nicht ausreicht, um sich mit einem Werk zu befassen (vgl. u. a. Standke, 2019, S. 311), erweist sich die Nutzung derartiger Interpretationshilfen als schulpraktisch immer noch allgegenwärtig. Eine hierauf aufbauende Vermittlungs- und Prüfungskultur läuft der Polyvalenz literarischer Werke natürlich zuwider und beraubt sie ihrer enkulturierenden und individuierenden Funktion.

Ein Literaturunterricht, der dieser Entfremdung entgegenwirken will, müsste die „aktiven Suchbewegungen“ (Abraham, 2021, S. 14), die sich im Sinne einer hermeneutischen Tätigkeit (vgl. Ehlers, 2017, S. 161f.) mit der Re- und Dekonstruktion von Literatur auseinandersetzen, gratifizieren und Schüler*innen ermutigen, vielfältige Sinnangebote individuell wahrzunehmen und zu entschlüsseln. Hierzu können Bewertungsmöglichkeiten genutzt werden, die die Polyvalenz von Literatur berücksichtigen und auf die mentalen Prozesse und die Denkentwicklung von Kindern und Jugendlichen abzielen.

2.2 | Problemfeld 2: Blackbox ‚Auseinandersetzungsprozesse‘

Im ersten Problemfeld wurde gezeigt, dass es der Literaturunterricht nicht schafft, eigenständige Leistungen der Schüler*innen in einem Maße zu goutieren, dass sie einen Anreiz zur eigenperspektivischen Deutung bieten würden. Hieraus erwächst das zweite Problemfeld, das eng mit dem ersten verwoben ist: Da erfolgsgarantierende Lösungen für die Interpretation eines Werkes im Verlauf des Unterrichts durch die Lehrkraft behandelt werden, besteht für die Schüler*innen im Vorfeld auch keine Notwendigkeit mehr, sich jenseits der gegebenen Wege mit dem Text und seinen Sinnangeboten zu befassen. Es kann bezweifelt werden, dass eine echte Auseinandersetzung jenseits des engen Korsetts monothematischer Deutungsanleitungen bei einem Großteil der Schüler*innen stattfindet, denn auch Lehrwerke der Sekundarstufen I und II verschiedener Bundesländer zielen in ihren Aufgabenformaten darauf ab, früh prüfungspropädeutisch auf spezifische, prüfungsrelevante Aufgabenformate hinzuarbeiten und vernachlässigen die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text und seinen vielfältigen Sinnangeboten. Häufig werden Schüler*innen beispielsweise in Aufgaben, die einem geschlossenen Schema entsprechen, dazu angehalten, sich mit bereits **vorgegebenen Deutungen** auseinanderzusetzen und nicht eigene Positionen zum Text zu entwickeln. Grundsätzlich mag die Arbeit mit verschiedenen Deutungen das Bewusstsein dafür schärfen, dass es mehrere plausible Überlegungen zu einem literarischen Text geben kann und dazu anregen, sich tiefergehend mit Deutungshorizonten auseinanderzusetzen, insbesondere der letzte Schritt der eigenen Meinungsbildung bleibt jedoch oftmals aus.

M 9 Zwei Schüler haben die Geschichte so gedeutet:

Mario: Der Text zeigt, wie schwer es Einwanderer bei uns haben. Er fordert dazu auf, dem Beispiel des Gesellen zu folgen und ihnen im Berufsleben zu helfen.

Selena: Der Autor möchte, dass wir uns die Gründe genauer anschauen, warum sich jemand nicht so verhält, wie es von ihm erwartet wird.

Nimm zu Marios oder Selenas Aussage Stellung und begründe deine Meinung. Belege mit passenden Zeilen aus dem Text: *Mario ist der Meinung, dass ... Ich stimme seiner Aussage zu / nicht zu, da ...*

Abb. 1: Schüler*innen sollen sich mit vorgegebenen und nicht mit eigenen Deutungen beschäftigen (vgl. exemplarisch Westermann: *Klartext 9 BW*, 2015, S. 146)

Die meisten Aufgabenformate verlangen eine **Beschreibung oder eine Analyse eines Textauschnitts** nach vorgegebenen Kriterien. Hierzu werden den Lernenden Checklisten präsentiert, welche es während der Arbeit am Text abzuarbeiten gilt. Es ist auffällig, dass auch hier nur selten eine Analyse im Sinne einer intensiven eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Text vorgeschlagen wird, sondern Checklisten und Ablaufschemata angesetzt werden, die die Schüler*innen durch die Textform Interpretation führen sollen. Die Sinndeutung – zumeist formuliert als „Intentionsbestimmung“ oder „Interpretation“, nur in den seltensten Fällen als „Deutung“ – wird als kleiner, meist letzter Teil der anzustellenden Textbeschreibung mitgedacht. Der Schwerpunkt wird jedoch schon hier auf die Bewertungskriterien gelegt (vgl. Abb. 2). Wenn auf Deutungshorizonte hingewiesen wird, werden diese meistens **autor*innenorientiert kontextualisiert** (vgl. Abb. 3): Eine Produktionsinstanz habe sich etwas bei der Geschichte gedacht, die Schüler*innen müssten nun entschlüsseln, welche Wirkungsabsicht hinter einer Erzählung stecke.

<p style="text-align: center; background-color: #fff9c4; margin: 0;">Checkliste Textbeschreibung</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <p>Inhalt</p> <p>Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Titel, Autor, Textsorte, Quelle genannt? <input type="checkbox"/> Kernaussage/Thema genannt? <p>Hauptteil</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inhalt und Aufbau im Präsens beschrieben? <input type="checkbox"/> Ort, Zeit, Personen, deren Beziehungen und Erzählperspektive berücksichtigt? <input type="checkbox"/> Sprachliche Mittel beschrieben und gedeutet? <input type="checkbox"/> Intention des Autors/der Autorin: Vermutungen geäußert? <input type="checkbox"/> Überschrift nicht vergessen? <input type="checkbox"/> Behauptungen durch Zitate belegt? </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <p>Schluss</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zur zentralen Aussage des Textes Stellung genommen? <input type="checkbox"/> Eigene Erfahrungen berücksichtigt? <p>Sprache und Form</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zitierrregeln beachtet? Alle Zitate mit Zeilenangabe? <input type="checkbox"/> Textabschnitte durch Absätze kenntlich gemacht? <input type="checkbox"/> Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt? <input type="checkbox"/> Alle Sätze vollständig gebildet? <input type="checkbox"/> Keine Grammatikfehler? <input type="checkbox"/> Wiederholungen im Ausdruck und Satzbau vermieden? </td> </tr> </table>	<p>Inhalt</p> <p>Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Titel, Autor, Textsorte, Quelle genannt? <input type="checkbox"/> Kernaussage/Thema genannt? <p>Hauptteil</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inhalt und Aufbau im Präsens beschrieben? <input type="checkbox"/> Ort, Zeit, Personen, deren Beziehungen und Erzählperspektive berücksichtigt? <input type="checkbox"/> Sprachliche Mittel beschrieben und gedeutet? <input type="checkbox"/> Intention des Autors/der Autorin: Vermutungen geäußert? <input type="checkbox"/> Überschrift nicht vergessen? <input type="checkbox"/> Behauptungen durch Zitate belegt? 	<p>Schluss</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zur zentralen Aussage des Textes Stellung genommen? <input type="checkbox"/> Eigene Erfahrungen berücksichtigt? <p>Sprache und Form</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zitierrregeln beachtet? Alle Zitate mit Zeilenangabe? <input type="checkbox"/> Textabschnitte durch Absätze kenntlich gemacht? <input type="checkbox"/> Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt? <input type="checkbox"/> Alle Sätze vollständig gebildet? <input type="checkbox"/> Keine Grammatikfehler? <input type="checkbox"/> Wiederholungen im Ausdruck und Satzbau vermieden? 	<p style="background-color: #4a7ebb; color: white; padding: 2px;">TIPP</p> <p>So entwickelst du eine Deutung zu einer Geschichte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoren wollen mit ihren Texten oft auf etwas aufmerksam machen oder einen neuen Blick auf eine bestimmte Sache ermöglichen. 2. Da der Leser nicht in den Kopf des Autors hineinblicken kann, muss er mithilfe seiner Untersuchungsergebnisse den Text deuten. 3. Über folgende Schritte kommst du zur Deutung: <ol style="list-style-type: none"> a) Worin besteht der Konflikt? → <i>Die Eltern erfüllen ihrem Sohn jeden Wunsch. Der Junge provoziert sie, indem er nur Forderungen stellt.</i> b) Wie entsteht der Konflikt? → <i>Die Eltern geben immer nach.</i> c) Wird der Konflikt gelöst? Wenn ja, wie? → <i>Es gibt keine Lösung. Der Junge hat sich nicht geändert und provoziert weiter.</i> d) Welche Schlüsse lassen sich aus der (Nicht-)Auflösung des Konflikts ziehen? → <i>Der Autor zeigt, dass es nicht weiterhilft, wenn die Eltern nur abwarten, dass sich etwas ändert. Sie müssen lernen, Nein zu sagen.</i> 4. Jeden Schritt musst du anhand des Textes begründen (Belege).
<p>Inhalt</p> <p>Einleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Titel, Autor, Textsorte, Quelle genannt? <input type="checkbox"/> Kernaussage/Thema genannt? <p>Hauptteil</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Inhalt und Aufbau im Präsens beschrieben? <input type="checkbox"/> Ort, Zeit, Personen, deren Beziehungen und Erzählperspektive berücksichtigt? <input type="checkbox"/> Sprachliche Mittel beschrieben und gedeutet? <input type="checkbox"/> Intention des Autors/der Autorin: Vermutungen geäußert? <input type="checkbox"/> Überschrift nicht vergessen? <input type="checkbox"/> Behauptungen durch Zitate belegt? 	<p>Schluss</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zur zentralen Aussage des Textes Stellung genommen? <input type="checkbox"/> Eigene Erfahrungen berücksichtigt? <p>Sprache und Form</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Zitierrregeln beachtet? Alle Zitate mit Zeilenangabe? <input type="checkbox"/> Textabschnitte durch Absätze kenntlich gemacht? <input type="checkbox"/> Rechtschreibung und Zeichensetzung korrekt? <input type="checkbox"/> Alle Sätze vollständig gebildet? <input type="checkbox"/> Keine Grammatikfehler? <input type="checkbox"/> Wiederholungen im Ausdruck und Satzbau vermieden? 		

Abb. 2: Prototypische Checkliste zur Textbeschreibung einer Erzählung – die Sinndeutung wird außen vor gelassen (vgl. exemplarisch Cornelsen: *Deutschbuch 5 Realschule BW*, S. 107)

Abb. 3: Hinweiskasten zur Entwicklung eines Deutungshorizontes (vgl. exemplarisch Westermann: *Klartext 9 BW*, S. 146)

Hinzu treten meist für eine deutungssuchende Herangehensweise unproduktive Charakteristika dieser Ablaufschemata, die den Schüler*innen den Aufbau von vermeintlich gelungenen Textbeschreibungen und -interpretationen vermitteln sollen (vgl. ebenfalls Abb. 2). Typisch für diese ist eine Reduzierung des Textes auf standardisiert überprüfbare Faktoren, etwa standardisierte Einleitungssätze, die aus dem Titel der Erzählung, dem Namen der Autor*in, dem Erscheinungsjahr, Verlag und zentralen Thema der Geschichte und inhaltliche Kurzzusammenfassung bestehen müssen. Diese sollen anschließend um zentrale Analysekategorien rund um die

Handlung, die Figuren und die sprachliche Gestaltung angereichert werden. Abschließend schlussfolgern die Schüler*innen, welche Intention die/der Autor*in bei der Produktion des Werks gehabt haben könnte – im besten Fall sollen die Lernenden ihre Überlegungen am Text belegen, eine Perspektive auf die Aussagekraft des Textes für die Lesenden erscheint hier nur hinderlich.

Mit einer aktiven, sprachlichen Auseinandersetzung mit möglichen Sinnangeboten eines Textes im Sinne Zabkas (2005) hat diese Aufgabenkultur nur wenig zu tun. Weder werden verschiedene Modi von Sinndeutungen aufgegriffen – wie es beispielsweise die Abwägung von Bedeutungs-, Adressat*innen-, Sprach- oder Gegenstandsorientierung implizieren würde (bspw. Zabka, 2021a, S. 30f.) –, noch vielfältige Aufgabenformate zur Verfügung gestellt, die mehr als die bloße Reihenfolge eines Ablaufschemas vermitteln (vgl. Köster, 2021, S. 39). Vielmehr gerät durch derartige Aufgabenformate abermals das Wesen von Literatur aus dem Blickfeld, oder wie Köster und Matuschek vor wenigen Jahren treffend festhielten, dass „Literatur [...] ein lebendiger Teil unserer Kultur [ist], weil sie sprachlich vermittelte Erfahrungsangebote macht – und nicht, weil sie eine Analyse- oder Interpretationsaufgabe stellt.“ (Köster & Matuschek, 2019, S. 24). Auch hier muss ein Literaturunterricht, der die Idee der Auseinandersetzung eines Individuums mit einem Text ernst nimmt, ansetzen und Aufgabenformate nutzen, die Räume für Annäherung und kritische Distanz lassen, das Einnehmen, Erproben und Verwerfen von Positionen wertschätzen und plausible eigene Wege der unreflektierten Wiedergabe fremder Positionen vorziehen.

3 | Zwischenfazit

Die skizzierten Problemfelder der vermeintlich richtigen Deutung und der fehlenden vertieften Auseinandersetzung mit den Sinnangeboten literarischer Texte zeigen: Um Rezipient*innen in ihrer individuellen Deutung eines literarischen Gegenstandes ernst zu nehmen, bedarf es einer Abkehr von aktuellen Lehr- und Bewertungspraktiken, die bestenfalls das Nachdenken anderer Gedanken fördern, aber das eigene Nachdenken bestrafen. Die aktuelle Praxis bringt Rezipient*innen hervor, die noch im besten Fall bestehende Interpretationen wiedergeben und an einzelne Stellen eines Werks anbinden können. Sie können aber keine Sinnhaftigkeit in der tiefergehenden Auseinandersetzung mit Literatur für sich selbst und den gesellschaftlichen Diskurs erkennen, da ihnen die eigenständige Auseinandersetzung in Zeiten einer fehlinterpretierten Kompetenzorientierung systematisch abtrainiert wurde und immer noch wird. Zugleich bietet eine Rückkehr in die vermeintliche Beliebigkeit der Vor-PISA-Zeit keine Lösung des Problems, da auch hier zentrale Merkmale guten Unterrichts (vgl. u. a. Helmke, 2009; Hattie, 2009; 2020), etwa die Transparenz der Lernziele und der Bewertung, nicht gegeben waren.

Ein Unterricht, der an der individuellen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text interessiert ist und zugleich transparent in Lernprozessgestaltung und Leistungsüberprüfung ist, sollte im besten Sinne kompetenzorientiert gestaltet sein. Einem solchen kompetenzorientierten Literaturunterricht sollte eine Modellierung literarischer Verstehensprozesse zu Grunde liegen, die sich zudem pragmatisch für die Arbeit in der Schulpraxis adaptieren lässt.

4 | Sinndeutungen neu denken mit Plausibilität als zentralem Paradigma

Um der Deutungsoffenheit literarischer Gegenstände sowie der selbstständigen Partizipation von Rezipient*innen gerecht zu werden, gilt es daher folglich, die aktuelle Deutungs- und Vermittlungspraxis insofern zu verändern, dass sowohl der Polyvalenz literarischer Gegenstände Rechnung getragen werden kann als auch die eigenständige Auseinandersetzung von Rezipient*innen mit Literatur (wieder) mehr ins Zentrum rückt (vgl. hierzu jüngst Odendahl, 2018; Zabka, 2021b; 2022; Frederking, 2022).

Die hier vorgeschlagene Lösung bietet dabei die Orientierung an der Plausibilität literarischer Sinndeutungsprozesse an. Im Rahmen dieses Paradigmas steht nicht *eine* Interpretation eines literarischen Werks zentral, sondern die Passung zwischen entwickelter Deutung und Sinnangeboten eines literarischen Gegenstands wird fokussiert. In der Folge gelten Deutungen nicht als ‚richtig‘, wenn sie einer spezifischen Deutungstradition eines Werkes entsprechen, sondern als ‚plausibel‘, sofern die Deutung sich anhand der im Werk enthaltenen narrativen Elemente begründet darlegen lässt. Das spezifische Potenzial dieses Paradigmas besteht daher darin, dass Rezipient*innen einerseits lernen, sich fundiert mit einem literarischen Gegenstand auseinanderzusetzen, um durch die Analyse vielfältige Anknüpfungspunkte für ihre in der Folge möglichst plausible Deutung über das Werk zu erhalten, und andererseits darin, dass ihre eigenen Ideen vor dem Hintergrund der rezipierten Geschichte einen relevanten Stellenwert einnehmen, die es dann in diskursiver Auseinandersetzung mit anderen Deutenden auszuschärfen gilt. Vielfältige Deutungen und der literarische Diskurs werden damit auch im schulischen Rahmen möglich. Eine Orientierung an dem Paradigma „Plausibilität“ bedeutet jedoch auch, dass bisher bestehende Bewertungssysteme literarischer Sinndeutungen im Schulischen nicht mehr ohne Weiteres eingesetzt werden könnten. Vielmehr bedarf es eines prozessorientierten Diagnoseinstruments, das einen Blick auf die bereits vorliegenden, komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Rezipient*innen im Umgang mit Sinnangeboten literarischer Gegenstände wirft und darüber hinaus im Sinne schulischer Literaturvermittlung mögliche Schritte für die Weiterentwicklung möglichst plausibler Sinndeutungen bereithält.

Im Rahmen der folgenden Ausführungen wird daher zunächst ein Blick auf die Komplexität literarischer Sinndeutungen geworfen, die sich aus der Orientierung an der Plausibilität ergeben, jedoch zentral für die Auseinandersetzung mit entworfenen Deutungshorizonten – in allen Altersstufen – sind. Anschließend wird mithilfe des BOLIVE-Modells (vgl. Boelmann & König, 2021) ein Rahmen vorgestellt, anhand dessen die Einschätzung literarischer Sinndeutungen und ihrer Passung zur spezifischen Geschichte möglich ist.

4.1 | Komplexität literarischer Sinndeutungsprozesse

Die Entwicklung von literarischen Sinndeutungen stellt für Rezipient*innen unabhängig von ihrem Alter, literarischen Vorerfahrungen oder gemachten Lektüreerlebnissen eine komplexe kognitive Operation bei der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen dar (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 84–87). Im Gegensatz zu anderen literarischen Verstehensprozessen – wie beispielsweise bei der Untersuchung des dramaturgischen Aufbaus einer Geschichte oder der Analyse der Hauptfigur – bezieht sich die Sinndeutung nicht nur auf einzelne Gestaltungsaspekte einer Geschichte, vielmehr müssen Rezipient*innen auf ihre vorherigen Verstehensprozesse bezüglich eines literarischen Gegenstandes zurückgreifen und diese miteinander in

Beziehung setzen. Für die Sinndeutung einer Geschichte – der Begriff wird im Folgenden noch expliziert – reicht es beispielsweise nicht aus, ausschließlich die dramaturgische Struktur des Handlungsgeschehens zu untersuchen oder die Eigenschaften weniger Figuren in den Blick zu nehmen und miteinander zu vergleichen. Vielmehr fließen vielfältige Analyseergebnisse in Form einer Synthese in die Sinndeutung mit ein und müssen zu einem kohärenten Ganzen miteinander verbunden und zu neuen Überlegungen verknüpft werden, um einen möglichst plausiblen Deutungshorizont zu entwickeln. Anderenfalls kann es dazu führen, dass eine Deutung gar nicht entwickelt werden kann oder Deutungen zwar zu einer bestimmten Stelle im Werk passen, vor dem Hintergrund der gesamten Erzählung aber nicht haltbar bleiben; dies geschieht etwa, wenn Rezipient*innen eine zentrale Figur, einen bestimmten Schlüsselmoment oder auch die sprachliche Umsetzung eines Werks bei ihren Überlegungen außen vorlassen. Für Lernende bedeutet dies, dass sie zur Entwicklung von Sinndeutungen ihre Überlegungen zu allen Gestaltungselementen einer Erzählung – hier orientiert an den Grundkompetenzen des BOLIVE-Modells (siehe ausführlich Kapitel 4.3) – miteinander verbinden und Analyseergebnisse in Beziehung setzen müssen; eine deutlich größere Herausforderung als das Konzentrieren auf lediglich einen Teilbereich:

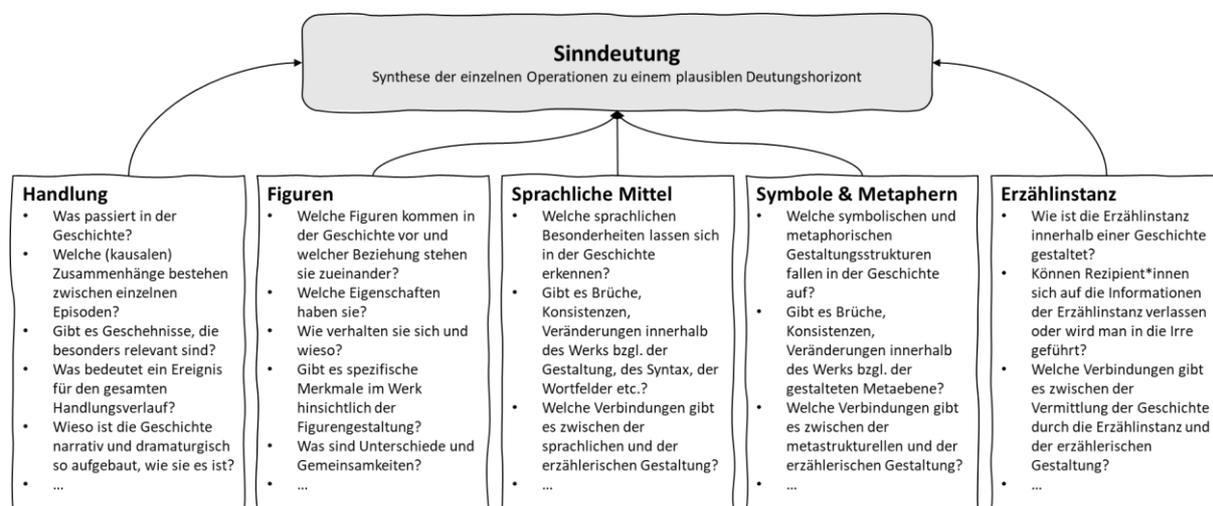


Abb. 4: Teilergebnisse aus dem literarischen Verstehensprozess müssen für die Entwicklung einer Sinndeutung zusammengebracht werden

Exemplarisch lassen sich die Anforderungen von Sinndeutungsprozessen an zwei unterschiedlich plausiblen Deutungen von Fontanes Werk *Effi Briest* (1896) verdeutlichen: Die literaturwissenschaftlich dominierende Deutung des Werks (vgl. u. a. Hamann, 1981; Steinbach, 2018; aber auch die Lektüreerläuterungen der Verlage Reclam [Pelster, 2018] oder C. Bange [Brand, 2019]) sieht – an dieser Stelle verkürzt dargestellt – im Werk *Effi Briest* eine Gesellschaftskritik der Normativitäts- und Machtstrukturen des 19. Jahrhunderts, da im Rahmen des Romans die Geschichte einer jungen Frau erzählt wird, die gegen ihren Willen den mehr als doppelt so alten Baron von Innstetten heiraten muss, in sozialen Kontakten zur Umwelt ebenso wie zu ihrer Tochter Annie eingeschränkt wird und aufgrund einer flüchtigen Liebschaft zu einem Mann, der sie zu verstehen schien, sowohl von ihrem Ehemann, der Gesellschaft als auch von ihrer Familie verstoßen wird. Diese Deutung lässt sich werkinhärent, aber auch unter Einbezug außertextlicher Informationen zu Autor und Entstehungszeit plausibel belegen.

Aus einer anderen Perspektive lässt sich *Effi Briest* auch als eine Narration über einen gescheiterten Mann lesen: Zentral steht die Geschichte des Baron von Innstetten, dem die rigiden gesellschaftlichen Normen sein privates Glück verwehren: Er darf nicht die Frau heiraten, die er liebt, da sich diese für einen gesellschaftlich besser gestellten Mann entscheidet, sondern muss sich Jahre später mit deren melancholischer und in seiner Perspektive lieblosen Tochter zufriedengeben. Ihm wird der berufliche Erfolg vorerst versagt, weshalb er in die Provinz versetzt wird, was ihn in der Folge häufig von Kind und Frau fernhält. Diese betrügt ihn mit seinem besten Freund, woraufhin er aufgrund gesellschaftlicher Konventionen die Frau verstoßen und den Freund im Duell erschießen muss. Auch der verspätet eintretende berufliche Erfolg und die Berufung nach Berlin vermögen es nicht mehr, seinem Leben eine glückliche Wendung zu verleihen, da er durch das von ihm entfremdete Kind sowohl in seiner Freiheit eingeschränkt als auch stetig an die erlittene Schmach erinnert leben muss. Dass das Werk nach der ihn betrügenden Ehefrau benannt wurde und aus ihrer Perspektive erzählt wird, verstärkt in dieser Deutung nur die Ungerechtigkeit, die ihm widerfährt.

Wenngleich diese Deutung des Textes als ungewöhnlich zu kennzeichnen ist, weist sie einen komplexen und vielfältig plausiblen Verstehensprozess nach, der sich aus unterschiedlichen Analyseergebnissen zusammensetzt: Die/der Rezipient*in zeigt sich in der Lage, handlungslgische Zusammenhänge abzuleiten, verschiedene Figureneigenschaften und Beziehungsgeflechte heranzuziehen und metastrukturelle Gestaltungselemente, wie beispielsweise die Versinnbildlichung gesellschaftlicher Konventionen, für die Sinndeutung eines literarischen Gegenstandes zu nutzen. Die Bewertung einer solchen Deutung mit dem Prädikat ‚falsch‘ oder ‚unzureichend‘ würde die vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die/der Rezipient*in bereits im Umgang mit Literatur erworben und für die Sinndeutung eingesetzt hat, in Abrede stellen. Dennoch muss diese plakative Deutung als weniger plausibel eingeschätzt werden als die kanonisiert gängige Deutung, da sie zentrale inhaltliche wie stilistische Gestaltungsmerkmale außer Acht lässt, indem etwa die Rolle der Protagonistin Effi zurückgesetzt wird.

Beide Deutungen zeigen jedoch, wie komplex und vielfältig Auseinandersetzungen mit einem literarischen Gegenstand und seinen Gestaltungsstrukturen sein können bzw. müssen, um einen Deutungshorizont zu einer Geschichte zu entwickeln.

4.2 | Literarische Sinndeutungsprozesse in allen Altersstufen

Ein solches Verständnis von literarischen Sinndeutungsprozessen ermöglicht eine andere Perspektive auf die Literaturvermittlung – bereits ab der Primarstufe. Im literaturdidaktischen Forschungsdiskurs ist die Bedeutsamkeit literarischer Erfahrungen und Vorkenntnisse von Lernenden im Elementar- und Primarbereich unumstritten (vgl. hierzu u. a. Wildemann & Vach, 2013; Spinner et al., 2016; Abraham & Knopf, 2014; Ritter, 2019a), dennoch bleibt die Annahme verbreitet, dass sich die Verstehensprozesse von jungen Lernenden deutlich von denen älterer Sekundarstufenlernender unterscheiden (vgl. Stiller, 2017, S. 15; Heizmann, 2018, S. 23; Ritter, 2019b, S. 128); die Ausprägung von Sinndeutungsprozessen – als fortgeschrittene Prozeduren in der Auseinandersetzung mit Literatur – wird daher hauptsächlich in der Sekundarstufe verortet (vgl. u. a. Kepser & Abraham, 2016, S. 194; Dawidowski, 2016, S. 191; Wieser, 2016, S. 45; Abraham, 2021, S. 11).

Vor dem Hintergrund der literarischen Praxis von bereits jungen Rezipient*innen erweist sich diese Kopplung jedoch als unproduktiv: Kinder sammeln bereits frühzeitig literarische Vorerfahrungen durch den Kontakt zu Bilderbüchern, Hörspielen, Filmen, Serien, Apps und Computerspielen, die ebenso wie printbasierte Werke der literarischen Hoch- und Populärkultur auf den Grundlagen des Narrativen eine Geschichte erzählen (vgl. hierzu u. a. KIM-Studie, 2022). Anhand der ihnen zur Verfügung stehenden Lern- und Erfahrungsräume prägen sie literarische Bildung aus und entwickeln literarische Kompetenzen, die zum Auf- und Ausbau literarischen Verstehens benötigt werden. Den literarischen Verstehensprozessen von jungen Rezipient*innen kommt dabei jedoch weniger eine propädeutische Vorbereitungsfunktion auf die Auseinandersetzung mit Literatur in der Sekundarstufe zu: Sie stellen eine eigene Phase und eine eigene Qualität in der Verstehensentwicklung dar, die es im Rahmen schulischer Literaturvermittlung zu diagnostizieren und anschließend fundiert zu fördern gilt (vgl. König, 2020, S. 261; Boelmann & König, 2021, S. 89; Nies, 2013, S. 67).

4.3 | Das BOLIVE-Modell als empirisches und diagnostisches Werkzeug zur Erfassung von Sinndeutungsprozessen

Das BOLIVE-Modell (zur empirischen Fundierung des Modells vgl. u. a. Boelmann, 2015; Klossek, 2015; König, 2020 sowie Boelmann & König, 2021) stellt eine umfassende Modellierung literarischen Verstehens dar, die den Umgang mit literarischen Gegenständen im Rahmen literarischen Lernens umfasst und dabei Prozesse literarischer Bildung und literarischer Kompetenzausprägung als gleichwertig zueinander ausrichtet.³ Vor dem Hintergrund eines didaktischen Kompetenzbegriffs (vgl. Boelmann, 2017, S. 301; Boelmann & König, 2021, S. 26) bietet das Modell empirisch fundierte Entwicklungsstufenverläufe zentraler Grundkompetenzen, mithilfe derer die Ausprägung einer literarischen Kompetenz diagnostiziert und konkrete Schritte zur weiterführenden Förderung für Forschung und schulische Vermittlung abgeleitet werden können. Die Grundkompetenzen des Modells beziehen sich dabei auf die Grundlagen des Narrativen (vgl. u. a. Genette, 1994; Schmid, 2014; Martinez & Scheffel, 2005; Nünning & Nünning, 2010), die sich in jedem literarischen Gegenstand finden und daher für die Rezeption einer jeden Geschichte benötigt werden – unabhängig von ihrer medialen Übermittlung. Die sechs Grundkompetenzen orientieren sich daher einerseits an der Auseinandersetzung mit einer Erzählung (konkret: Handlungsverstehen, Figurenverstehen, Symbol- und Metaphernverstehen, Verstehen sprachlicher Mittel) sowie andererseits mit der vermittelnden Erzählinstanz und der sich aus den einzelnen Verstehensprozessen zusammensetzenden Sinndeutung.

³ Vor dem Hintergrund des Schwerpunkts des vorliegenden Beitrags wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Vorstellung des Modells verzichtet und der Fokus der Darstellungen auf die Möglichkeiten des Modells hinsichtlich literarischer Sinndeutungsprozesse gelegt. Für weiterführende Informationen siehe daher Boelmann & König, 2021 oder für einen Überblick www.bolive.de, auf der sich mit dem Toolkit Prüfung auch eine Adaption der Kompetenzausprägungen zur Bewertung von Schüler*innenleistungen findet.

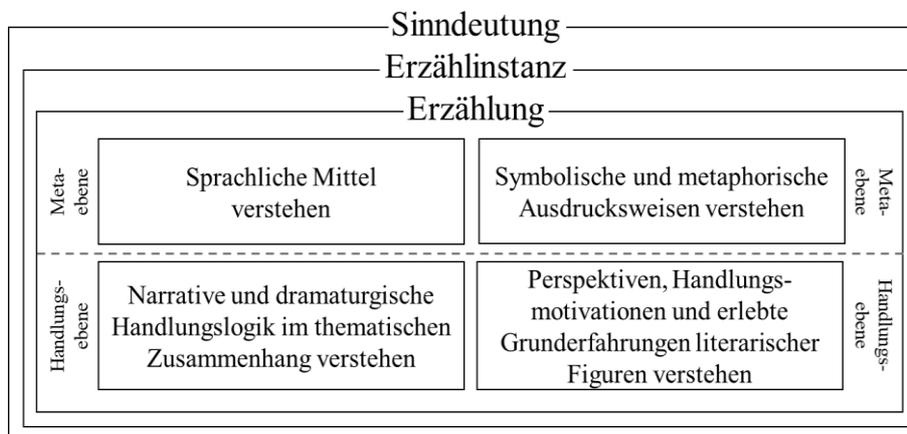


Abb. 5: Literarische Grundkompetenzen im BOLIVE-Modell (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 43)

Ähnlich wie in Kapitel 2.1 beschrieben, folgt die Systematisierung literarischer Kompetenzen des BOLIVE-Modells der Annahme, dass sich die Beschaffenheit von Sinndeutungsprozessen deutlich von denen anderer Grundkompetenzen unterscheidet. Im Gegensatz zu den anderen fünf Grundkompetenzen gilt die Sinndeutung im Modell daher nicht als Analysekompetenz, sondern zeigt sich vielmehr in der Synthese verschiedener Verstehensprozesse.

4.3.1 | Konkrete Modellierung der Kompetenz Sinndeutung

Im BOLIVE-Modell wird jede Grundkompetenz in zwei bis drei Niveaustufen ausdifferenziert, die die Auseinandersetzung mit einer spezifischen Gestaltungsstruktur des Literarischen oder eben die Synthese dieser genauer in den Blick nehmen und die Komplexität im Umgang mit einem literarischen Gegenstand abbilden: Die Niveaustufen stellen dabei einen Rahmen bereit, welche Operationen während der Auseinandersetzung mit einer Geschichte relevant sind und damit den Erwerb, Auf- und Ausbau literarischen Verstehens befördern. Die konkreten Operationen jeder Niveaustufe orientieren sich dabei an der kognitiven Denkentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. Kegan, 1982; Erikson, 1950/1982; Piaget, 1966/1986; Köhnlein, 2012; Kahlert, 2016) und umfassen hierarchieniedrige (z. B. Identifikation) wie hierarchiehöhere (z. B. Analyse oder Reflexion) Operationen, mithilfe derer der Umgang genauer systematisiert wird. Bezüglich der literarischen Sinndeutung werden im Modell zwei Niveaustufen unterschieden, die sich auf die Synthese der Einzelanalysen sowie auf die resultierende Deutung beziehen:

Komplexität	Konkrete Operationalisierung (exemplarisch)	Vorwissen, spezifischer Wortschatz, Anschlusskommunikation
Niveau I: <i>Synthese</i>	<ul style="list-style-type: none"> – aus Einzelanalysen einfache, kompetenzübergreifende Strukturen herausarbeiten – einfache Deutungshorizonte entwickeln 	
Niveau II: <i>Deutung</i>	<ul style="list-style-type: none"> – mögliche Sinnangebote, Intentionen und Wirkungsabsichten der Erzählung begründet darlegen – Deutungshorizonte anwenden 	

Abb. 6: Niveaustufen der Grundkompetenz Sinndeutung; primarstufenspezifische Ergänzung: grau hinterlegt (vgl. Boelmann & König, 2021, S. 127)

Die erste Niveaustufe umfasste die *Synthese* einzelne Kompetenzbereiche übergreifender Strukturen eines literarischen Gegenstandes sowie die Entwicklung eines ersten Deutungshorizonts. Anders als bei den anderen Grundkompetenzen geht es hier nicht um die Identifikation, Analyse oder Reflexion einzelner Gestaltungsstrukturen, sondern um ihre kohärente Verbindung zu übergreifenden Strukturen. In der zweiten Niveaustufe steht daher auf der Synthese aufbauend die Übertragung bzw. Anwendung des zuvor entwickelten *Deutungshorizonts* im Zentrum. Rezipient*innen leiten erste Sinnangebote, Intentionen oder Wirkungsabsichten ab und begründen diese vor dem Hintergrund ihres Lektüreerlebnisses. Durch die Begründung der angestellten Deutung wird die Plausibilität des Deutungshorizontes dargelegt bzw. in Bezug auf argumentative Lücken überprüft.

Angesichts des Zustandekommens literarischer Sinndeutungen durch die Synthese einzelner Gestaltungselemente (Niveaustufe I) und die darauffolgende Anwendung des entwickelten Deutungsangebots (Niveaustufe II) erweist sich die Modellierung der Kompetenz als alters- bzw. entwicklungsstandunabhängig: Bei der Frage „Was bedeutet die Geschichte als Ganzes/die Stelle im Werk/das Handeln von Figur X?“ sind sowohl unerfahrenere wie bereits fortgeschrittenere Rezipient*innen auf dieselben kognitiven Operationen angewiesen. Zugleich bestimmen die Anforderungsstrukturen literarischer Werke – kurz die Textkomplexität – wie auch die bestehenden Fähigkeiten der Rezipient*innen darüber, in welchem Maße die Kompetenz zur Sinndeutung zu Tage treten kann. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, werden die Fähigkeiten unerfahrener Rezipient*innen im Modell mit einem feineren Raster betrachtet, wobei die Modellierung der literarischen Sinndeutung grundsätzlich unverändert bleibt.

4.3.2 | Entwicklungsstufenverlauf von Sinndeutungsprozessen

Um die Ausprägung der literarischen Grundkompetenzen in ihren einzelnen Verstehensniveaus präziser zu erfassen, wird das Verstehen jeder Niveaustufe im Rahmen des BOLIVE-Modells nochmals genauer mithilfe konkreter, aufeinander aufbauender Durchdringungsstufen ausdifferenziert. Diese ermöglichen die gleichsam empirisch wie schulpraktisch bedeutsame Diagnose des genauen Verstehensstandes einer Rezipient*in, indem Verstehensäußerungen auf einer mehrstufigen Skala eingeordnet werden. Diese ist an Plausibilitätskategorien orientiert und somit auf alle literarischen Gegenstände anwendbar. Sie zeigt an, welche Kompetenzausprägung eine/ein Rezipient*in bereits erreicht hat und welche Entwicklungsschritte als nächstes ausgeprägt werden sollten, um das literarische Verstehen weiter auszubauen. Ziel ist es, die Fähigkeiten der Rezipient*innen zu bestimmen, einen eigenen Deutungshorizont für ein Werk zu entwickeln, ungeachtet dessen ob dieser sich an konventionalisierten Mustern orientiert oder umfassend eigene Wege findet. Für Literaturvermittlungsprozesse bedeutet dies, dass die Durchdringungsstufen im Sinne einer Heuristik der nächsten Stufe als ein Entwicklungsstufenmodell des jeweiligen Verstehensprozesses fungieren können, um die Bedürfnisse von Rezipient*innen genau zu erfassen und Vermittlungssettings auf diese abzustimmen. Vor dem Hintergrund der unterschiedlich ausgeprägten Erfahrungen bzw. Könnensstände im Umgang mit literarischen Werken differenziert das BOLIVE-Modell unterschiedliche Durchdringungsstufenverläufe für Primar- und Sekundarstufenlernende. Diese unterscheiden sich jedoch nicht in ihrer grundsätzlichen Anlage, sondern lediglich – wie zuvor ausgeführt – in der Betrachtungstiefe, sodass im Rahmen der sekundarstufenspezifischen Modellierung komplexere Prozesse in

Gänze betrachtet werden, während die primarstufenspezifische Modellierung insbesondere die Analyse anfänglicher Verstehensäußerungen in den Blick nimmt und auch Mikropartikel zu einzelnen Bereichen aufgreift (vgl. u. a. König, 2020, S. 71; Boelmann & König, 2021, S. 94; König, 2022).

Bezüglich der Erfassung literarischer Sinndeutungsprozesse gestalten sich die Durchdringungsstufenverläufe – zunächst hinsichtlich der Sekundarstufenmodellierung – wie folgt:

	5	begründete Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug der Erzählung und der Erzählinstanz zur Entwicklung von Sinnangeboten unter Prüfung mehrdeutiger Hypothesen
Durchdringungsstufen Niveau II	4	einfache Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug der Erzählung und der Erzählinstanz zur Entwicklung von Sinnangeboten
Durchdringungsstufen Niveau I	3	begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts unter vollständiger Verknüpfung verschiedener Grund-/Teilkompetenzen bzw. mit Übertragungsleistung durch Inbeziehungsetzung mit für die Benennung relevanten Textinformationen
	2	generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts unter partieller Verknüpfung verschiedener Grund-/Teilkompetenzen bzw. mit Übertragungsleistung durch punktuellen Inhaltsbezug
	1	generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung)
	0	unzureichende/keine Darstellung

Abb. 7: Durchdringungsstufen der Sekundarstufenmodellierung (Boelmann & König, 2021, S. 86)

Den ersten Schritt bei der Ausprägung literarischer Sinndeutungsprozesse stellt die **generalisierende Benennung übergeordneter Deutungshorizonte** dar (Durchdringungsstufe 1). Zu Beginn des Verstehensprozesses äußern Rezipient*innen so beispielsweise Themen, die übergeordnet auf die Gesamterzählung zutreffen. Bezüglich Kafkas *Der Proceß* könnten Lernende so beispielsweise benennen, dass es sich um eine Geschichte über Gerechtigkeit, das Verhältnis von Obrigkeit und Individuum, Staat und Bürger etc. handelt. Auf der ersten Durchdringungsstufe werden die genannten Themen jedoch noch nicht begründet oder an den Gegenstand angebunden, sondern lediglich benannt.

Der nächste Schritt stellt daher eine **erste Anbindung des benannten Deutungshorizonts** an die Erzählung dar, indem partielle Verknüpfungen zwischen verschiedenen Grundkompetenzen vorgenommen und miteinbezogen werden (Durchdringungsstufe 2). Lernende führen hier u. a. erste inhaltliche Punkte einer Geschichte an (etwa zum Handlungs- und Figurenverstehen), ohne diese jedoch konkret verorten oder auf das Textganze übertragen zu können. Bezogen auf Kafkas Werke wären hier Äußerungen möglich wie „Das sieht man an K.s Verhalten.“, oder „Es ist unmöglich, wie die alle mit ihm umgehen.“, denkbar, wenngleich direkt deutlich wird, dass diese hinsichtlich ihrer Plausibilität noch weiter ausgebaut werden können. Dies ist die weiterführende Aufgabe und Teil der dritten Durchdringungsstufe: Hier werden all jene Verstehensprozesse abgebildet, die bereits eine **begründete** und nicht mehr nur eine generalisierende **Benennung eines übergeordneten Deutungshorizonts** erkennen lassen und sich dabei eindeutig auf verschiedene Grundkompetenzen bzw. ihre Verbindung zueinander beziehen

(Durchdringungsstufe 3). Schüler*innen, die sich auf einzelne Textstellen, wie – um im Beispiel Kafkas zu bleiben – die Gerichtsszenen, beziehen, die sich wiederholenden Handlungsmuster anführen oder ihre Analyse der Hauptfigur K. integrieren, sind beispielsweise dieser Stufe zuzuordnen.

Während die ersten drei Durchdringungsstufen den Aufbau der *Synthese* kompetenzübergreifender Strukturen in den Blick nehmen, fokussieren die Durchdringungsstufe 4 und 5 die konkrete Anwendung der zuvor entwickelten *Deutungshorizonte*: Der erste Schritt der zweiten Niveaustufe stellt dabei die **Auslegung einer Deutungshypothese unter Einbezug von Erzählung und Erzählinstanz** dar, anhand derer Sinnangebote, Intentionen und Wirkungsabsichten abgeleitet werden (Durchdringungsstufe 4). Lernende beziehen sich hinsichtlich des „Prozeß“ bspw. auf unterschiedliche Gestaltungsstrukturen, bringen die Dramaturgie mit dem anfänglichen Unglauben, Widerstand und anschließender Resignation K.s und der damit verbundenen sprachlichen Gestaltung Kafkas in Verbindung. Darauf aufbauend wird im zweiten Entwicklungsschritt die **Deutungshypothese begründet ausgebaut und die eigene entwickelte Deutung um vielfältige Deutungshypothesen erweitert** (Durchdringungsstufe 5). Sind Schüler*innen beispielsweise in der Lage, nicht nur eine These hinsichtlich des Werks zu entwickeln, sondern Alternativen zu generieren und gegeneinander abzuwägen, stellt diese eine bereits ausgeprägte Verstehenstiefe dar.

Ähnlich und dennoch den anfänglichen Deutungsprozess verstärkt in den Blick nehmend, gestaltet sich der primarstufenspezifische Durchdringungsstufenverlauf, der als ein feineres Raster der zuvor dargestellten Modellierung verstanden werden kann (vgl. Abb. 8).

Der erste Schritt bildet – ähnlich wie bei der Sekundarstufenmodellierung – die erste generalisierende **Benennung eines übergeordneten Deutungshorizontes** (Durchdringungsstufe 1). Kinder benennen beispielsweise ein Thema, das ihrer Meinung nach zur Geschichte passt, sie allerdings noch nicht begründen oder konkret anbinden können. Bezüglich der Geschichte des Gröffelo wären beispielsweise generalisierende Äußerungen denkbar, die auch auf Nachfrage ohne Begründungen bleiben, wie „Es geht um Mutigsein!“, „Es geht ums Überlisten!“ oder „Es geht darum, was es gibt und was es nicht gibt.“ Der nächste Schritt stellt die **Begründung** der eigenen Themennennung dar, die noch nicht an den literarischen Gegenstand angebunden wird, sich aber zumeist an eigenen Erlebnissen und Erfahrungen orientiert (Durchdringungsstufe 2). Lernende könnten so zum Beispiel anführen, dass sie in Bezug auf die Geschichte von Maus und Gröffelo auch schon einmal mutig waren, eine List vorgetäuscht haben oder überlegen, ob es Dinge, die sie sich ausdenken, gibt, oder aber eben nicht. Die dritte Durchdringungsstufe zeichnet sich indessen durch die **Anbindung des übergeordneten Deutungshorizontes an den literarischen Gegenstand** aus (Durchdringungsstufe 3). Zu Beginn umfasst die Anbindung lediglich einzelne Textpassagen oder –abschnitte. Mit zunehmender Kompetenzausprägung gelingt es den Kindern bereits, den literarischen Gegenstand in Gänze miteinzubeziehen (Durchdringungsstufe 4). In Bezug auf den „Gröffelo“ könnten Rezipient*innen so anfänglich noch die einzelnen Begegnungen der Maus mit ihren Fressfeinden Fuchs, Eule und Schlange anführen, bevor sie ihre Deutung anhand des kompletten Wegs durch den Wald und die damit verbundenen Erlebnisse begründen.

	7	Anbindung der Deutungshypothese an außertextuelle Referenzsysteme (z. B.: eigene Lebenswelt) vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze und Abwägung von Alternativhypothesen
	6	Entwicklung einer ersten Deutungshypothese des literarischen Gegenstands vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze und Abwägung von Alternativhypothesen
Durchdringungsstufen Niveau II	5	Entwicklung einer ersten Deutungshypothese des literarischen Gegenstands vor dem Hintergrund einer begründeten Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze
Durchdringungsstufen Niveau I	4	begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte sowie erster Übertragungsleistung auf das Textganze
	3	begründete Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit konkreter Begründung und punktuelltem Einbezug einzelner Textabschnitte
	2	generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) mit einfacher Begründung, aber noch ohne Inhaltsbezug
	1	generalisierende Benennung des übergeordneten Deutungshorizonts (bspw. Themen der Erzählung) noch ohne Begründung oder Inhaltsbezug
	0	unzureichende/keine Darstellung

Abb. 8: Durchdringungsstufen der Primarstufenmodellierung (Boelmann & König, 2021, S. 128)

Während die ersten vier Durchdringungsstufen noch die Synthese einzelner Verstehensbereiche in den Blick nehmen, stellt die nächste Durchdringungsstufe den Übergang zur Aufstellung erster kohärenter Deutungen dar (Übergang Niveaustufe II): Im nächsten Entwicklungsschritt gelingt es kindlichen Rezipient*innen, eine erste Deutungshypothese zu entwickeln, die über die Benennung eines Themas hinausgeht und **vielfältige Gestaltungsstrukturen des Gegenstandes** miteinbezieht (Durchdringungsstufe 5). Kinder beziehen so beispielsweise nicht nur die lineare Handlungsstruktur des „Grüffelo“ mit ein, sondern setzen diese in Beziehung zu den auftretenden Figuren, grenzen diese voneinander ab oder finden Ähnlichkeiten in den sprachlichen Repräsentationen wieder. Anschließend wird der aufgestellte Deutungshorizont hinsichtlich **alternativer Deutungsmöglichkeiten** geweitet, die abgewogen und reflektiert werden (Durchdringungsstufe 6). Bezüglich eines konkreten literarischen Gegenstands entwickeln Kinder damit nicht nur eine plausible Deutung, sondern sind in der Lage, diese gegen andere abzuwägen. Haben Rezipient*innen diese Stufe erreicht, gilt es im letzten Schritt, die eigene Deutung hinsichtlich außertextueller Referenzsysteme zu abstrahieren und in Bezug auf die **eigene Lebenswelt** zu kontextualisieren (Durchdringungsstufe 7). Im Gegensatz zu anfänglichen Lebensweltbezügen oder Erfahrungen auf Durchdringungsstufe 2 werden diese konkret mit der Geschichte verbunden und dienen als Anreicherung bzw. Übertragung der eigenen Deutung.

5 | Fazit und Ausblick

Auch die Outputorientierung im Literaturunterricht hat nicht zu einer vermittlungstechnischen Abkehr von vorgegebenen monothematischen Deutungshorizonten geführt, die den Schüler*innen die eigenständige und sinnsuchende Auseinandersetzung mit literarischen Texten regelrecht abtrainiert haben. Um die lebensweltliche und kulturelle Legitimation des Literaturunterrichts zu stärken, muss ein Umdenken hin zu einer Vermittlungspraxis stattfinden, die die Schüler*innen die Gratifikationen eines Umgangs mit kulturellen, ästhetischen Erzeugnissen erfahren lässt. Hierzu kann die Orientierung an der Plausibilität von Analysen wie Sinndeutungsprozessen einen wichtigen Beitrag leisten, da diese der Polyvalenz literarischer Gegenstände und den individuellen Zugängen der Rezipient*innen gerecht wird. Hierfür empfiehlt sich eine Orientierung an Aufgabenformaten, die fundierte, eigene Sinndeutungen vor dem Hintergrund der Lebenswelt der Schüler*innen ermöglichen und deren Güte mittels Plausibilitätskategorien beurteilen: Diese müssen die individuelle Auseinandersetzung von Schüler*innen mit literarischen Gegenständen befördern und ihnen Räume geben, eigene Deutungen zu entwickeln und sie diskursiv auszuschärfen. Eine solche Herangehensweise könnte den Weg von einem als vergleichsweise beliebig wahrgenommenen Lernmedium zurück zu einer ästhetisch und kulturell relevanten Instanz in der Identitätsentwicklung junger Lernender bereiten.

4 | Literatur

Primärliteratur

Donaldson, J. & Scheffler, A. (1999). *Der Grüffelo*. Beltz & Gelberg.

Fontane, T. (1896/1994). *Effi Briest*. Saur.

Kafka, F. (1925/1995). *Der Proceß*. Reclam.

Lehr- und Lernmittel

Bäuerle, S. (Hrsg.) (2019). *Klartext 9. SprachLesebuch Deutsch. Differenzierte Ausgabe Baden-Württemberg*. Westermann.

Becker-Binder, C. & Schurf, B. (Hrsg.) (2009). *Deutschbuch 5. Sprach und Lesebuch für Realschulen Baden-Württemberg*. Cornelsen.

Brand, T. (2019). *Effi Briest. Textanalyse und Interpretation mit ausführlicher Inhaltsangabe und Abituraufgaben mit Lösungen*. Bange.

Gräff, W. (2018). *Klett Lektürehilfen Franz Kafka „Der Proceß“*. Interpretationshilfe für Oberstufe und Abitur. Klett.

Große, W. (2006). *Lektüreschlüssel. Franz Kafka „Der Proceß“*. Reclam.

Krischel, V. (2015). *Königs Erläuterungen: Textanalyse und Interpretation zu Kafka „Der Proceß“*. Alle erforderlichen Infos für Abitur, Matura, Klausur und Referat plus Musteraufgaben mit Lösungen. Bange.

Pelster, T. (2018). *Theodor Fontane. Effi Briest. Reclam Lektüreschlüssel XL*. Reclam.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2021). Man kann nicht nicht interpretieren. Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 45 (1), 11–21.
- Abraham, U. & Knopf, J. (2014). *Bilderbücher*. Schneider Hohengehren.
- Boelmann, J. M. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. kopaed.
- Boelmann, J. M. (2017). Unproduktive Denkrahmen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In: C. Dawidowski & A. R. Hoffmann (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (S. 289–310). Peter Lang.
- Boelmann, J. M. & König, L. (2021). *Literarische Kompetenzen messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Schneider.
- Dannecker, W. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. WVT.
- Dawidowski, C. (2016): *Literaturdidaktik Deutsch*. Ferdinand Schöningh.
- Dawidowski, C. (2018). *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Abschlussbericht zum Projekt DA 1498/2–2. <https://lidios.files.wordpress.com/2020/09/abschlussbericht-da-14982-2.pdf> [01.11.2024].
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., Stolle, A., unter Mitarbeit von Meier, C. & Wolff, J. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Peter Lang.
- Ehlers, S. (2017). *Der Roman im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Erikson, E. H. (1950/1982). *Kindheit und Gesellschaft*. Klett-Cotta.
- Frederking, V. (2010). Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 324–380). Schneider Hohengehren.
- Frederking, V. (2022). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. (S. 146–177). Beltz.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., Meier, C., Henschel, S. & Roick, T (2012). Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen. Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: I. Pieper, Irene & D. Wieser (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (S. 237–258). Peter Lang.
- Frederking, V., Meier, C., Roick, T., Steinhauer, L., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2009). Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. (S. 165–180). Beltz.
- Frederking, V. (Hrsg.) (2008). *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler.
- Frickel, D. A. (2019). Lernhilfen: Literatur. In: T. von Brand & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch. Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen und didaktische Reflexionen*. (S. 90–100). Klett Kallmeyer.

- Genette, G. (1994). *Die Erzählung*. Fink.
- Hamann, E. (1981): *Theodor Fontane: Effi Briest. Interpretationen*. Oldenbourg.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2020). *The Purposes of Education*. Routledge.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Julius Klinkhardt.
- Kammler, C. (2006). Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: C. Kammler (Ed.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (S. 7–23). Klett.
- Kammler, C. (2013). Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: H. Rösch, (Ed.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. (S. 197–214). Fillibach.
- Kegan, R. (1982). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. Kindt.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Klieme, E. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. In: BMBF (Hrsg.). *Bildungsreform Band 1*. BMBF.
- Klossek, J. (2015). *Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“*. LIT.
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2023). *Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die Abiturprüfung an den allgemein bildenden Gymnasien gültig für die Abiturprüfung 2023*. [https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Karlsruhe/Abteilung_7/Referat_75/ DocumentLibraries/Documents/Mathematik/Abi_2023/02_Ma_2023 Beurteilungs-und-Korrekturrichtlinienerlass.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/RP-Internet/Karlsruhe/Abteilung_7/Referat_75/DocumentLibraries/Documents/Mathematik/Abi_2023/02_Ma_2023_Beurteilungs-und-Korrekturrichtlinienerlass.pdf) [01.11.2024].
- KM BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2024). *Beurteilungs- und Korrekturrichtlinien für die Abiturprüfung an den allgemein bildenden Gymnasien gültig für die Abiturprüfung 2024*. [https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateten/Gymnasium/Dokumente_Abitur/Abitur_2024/ANL_3 Beurteilungs- und Korrekturrichtlinienerlass_2024_Stand_2022-07-05.pdf](https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Dateten/Gymnasium/Dokumente_Abitur/Abitur_2024/ANL_3_Beurteilungs- und_Korrekturrichtlinienerlass_2024_Stand_2022-07-05.pdf) [01.11.2024].
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Julius Klinkhardt.
- König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Hohengehren.
- König, L. (2022). „Dafür sind die noch zu klein!“ – Literarische Verstehensprozesse von Primarstufenschülerinnen und -schülern empirisch diagnostizieren. In: H. Heimböckel & J. Pavlik (Hrsg.), *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik*. (S. 207–238). transcript.

- Köster, J. (2021). Interpretationsaufgaben in Lern- und Leistungssituationen. Kritik und Potenzial. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. 45 (1), 33–42.
- Köster, J. & Matuschek, S. (2019). 11 Thesen zum Literaturunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 47, 23–27.
- Kultusministerkonferenz (2002). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/epa_deutsch.pdf
- Ludwig, J. (2005). Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2005(1): Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*, 75–80.
- Martinez, M. & Scheffel, M. (2005). *Einführung in die Erzähltheorie*. C.H. Beck.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2022). *KIM-Studie 2022*. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Abiturprüfung 2019. D LK. <https://fragdenstaat.de/dokumente/1379/> [01.11.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Abiturprüfung 2019. D GK. <https://fragdenstaat.de/dokumente/1375/> [01.11.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). Abiturprüfung 2023. D LK. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=5482> [01.11.2024].
- Nies, M. (2013). Explizite und implizite Textdeutungen verstehen. In: A. Schilcher & M. Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. (S. 63–86). Schneider Hohengehren.
- Nünning, A. & Nünning, V (2010). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze, Grundlagen, Modellanalysen*. Metzler.
- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Piaget, J. (1966/1986). *Die Psychologie des Kindes*. dtv.
- Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.) (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Peter Lang.
- Ritter, M. (2019a). *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Ritter, M. (2019b). Literarisches Lernen in der Grundschule. Zwei empirische Studien im Vergleich. In: *Didaktik Deutsch*, 46, 128–132.
- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie*. de Gruyter.
- Spinner, K. H., Pompe, A. & Ossner, J. (2016). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Erich Schmidt.
- Spinner, K. H. (2005). *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. Schneider Hohengehren.
- Standke, J. (2019). Interpretationen für den Literaturunterricht. In: T. von Brand & F. Radvan (Hrsg.), *Handbuch. Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen und didaktische Reflexionen*. (S. 302–319). Klett Kallmeyer.
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: *Didaktik Deutsch*, 15 (29), 58–83.

- Steinbach, G. (2018): *Interpretationen Deutsch. Theodor Fontane: Effi Briest*. Beck.
- Stiller, T. (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Stolle, A. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe*. Peter Lang.
- von Brand, T. & Radvan, F. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. Klett Kallmeyer.
- Wieser, D. (2016). Wissen und literarisches Lernen – zwischen Takt und Merkkästen. In: T. Möbius & M. Steinmetz (Hrsg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. (S. 43–60). Peter Lang.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2013). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Klett Kallmeyer.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Springer.
- Witte, J. (2022). *Leserhaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Peter Lang
- Zabka, T. (2005). *Pragmatik der Literaturinterpretation*. Niemeyer.
- Zabka, T. (2021a). Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen. In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45 (1), 22–32.
- Zabka, T. (2021b). Aspekte von Interpretationskompetenz und deren Vermittlung im literaturwissenschaftlichen Grundstudium und Propädeutikum. In: *Philologie im Netz, Beiheft 27*, (S. 4–12).
- Zabka, T. (2022). Kann eine literaturgeschichtliche Interpretation dem einzelnen Text gerecht werden? In: D. Wrobel (Ed.). *Gestaltungsraum Deutschunterricht*. (S. 41-49). Schneider Hohengehren.