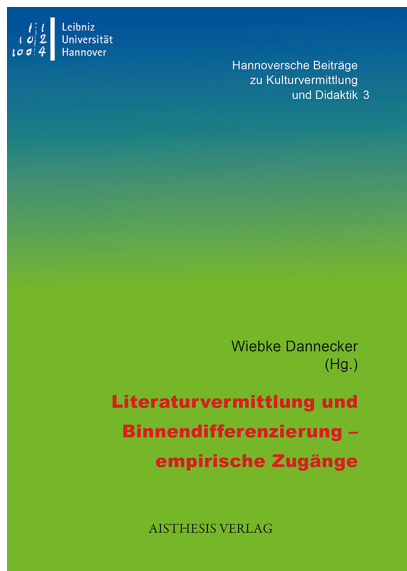


Leseprobe

Wiebke Dannecker (Hg.)

Literaturvermittlung und  
Binnendifferenzierung –  
empirische Zugänge



AISTHESIS VERLAG

---

Bielefeld 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Aisthesis Verlag Bielefeld 2013

Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld

Satz: Germano Wallmann, [www.geisterwort.de](http://www.geisterwort.de)

Druck: docupoint GmbH, Magdeburg

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-8498-1011-5

[www.aisthesis.de](http://www.aisthesis.de)

# Inhaltsverzeichnis

## VORWORT

Wiebke Dannecker Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge .....	7
--	---

## LITERATURVERMITTLUNG – EMPIRISCHE ANNÄHERUNGEN

Claus Wessels „Die Streusel könnten ein Symbol für Tränen sein.“ Eine empirische Untersuchung mit Schüler/innen des siebten und elften Jahrgangs zum Symbolverstehen .....	15
---	----

Wiebke Thies „Lesen, quatschen, tauschen“ – Lektüreempfehlungen Gleichaltriger als Chance für die Leseförderung. Eine empirische Annäherung .....	31
--	----

Tina Harmening <i>Alice</i> oder <i>Oliver Twist</i> ? – Chancen der Lesemotivations- steigerung durch geschlechterdifferenzierte Lektürewahl – eine empirische Studie zur Lesemotivation im fünften Jahrgang .....	43
--	----

Eva Maus Vom Unbekannten und Phantastischen lesen. Lesemotivation – Lektürevorlieben – Figurenpräferenzen .....	57
---	----

## BINNENDIFFERENZIERUNG IM LITERATURUNTERRICHT – EINBLICKE IN EINE EMPIRISCHE STUDIE

Wiebke Dannecker / Berenike Illner Konzepte zur Binnendifferenzierung im Literaturunterricht in Zusammenarbeit von Studierenden und Schulen entwickeln, erproben und evaluieren .....	71
--	----

Kathrin Ploner / Kevin Meyer	
Gelungene Lehrer-Schüler-Interaktion?	
Eine pädagogische Angebot-Nutzungs-Analyse zu	
Beobachtungen einer binnendifferenzierenden	
Unterrichtseinheit zu Kellers <i>Kleider machen Leute</i> .....	97
Mareile Aue / Marlene Kleen	
Lesetagebuch und -portfolio als Chance für einen binnen-	
differenzierenden Literaturunterricht .....	111
Wiebke Thies	
Schüler/innen evaluieren Literaturunterricht.	
Eine empirische Untersuchung zu Chancen der Binnen-	
differenzierung im achten Jahrgang .....	129
Wiebke Dannecker	
Empirische Forschung in der Lehrer/innenbildung:	
Das ‚forschende Interesse‘ als Chance für	
die Professionalisierung von Deutschlehrer/innen .....	143
Zu den Autorinnen und Autoren .....	155

Wiebke Dannecker

## Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge

Die Frage nach geeigneten Formen der Literaturvermittlung nimmt nicht erst seit dem Beschluss der Bundesregierung, das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung<sup>1</sup> umzusetzen und den Inklusionsgedanken damit zu verwirklichen, einen wichtigen Stellenwert im fachdidaktischen Diskurs ein. Dass das Lesen literarischer Texte mehr bedeutet als die grundlegende Fähigkeit lesen zu können und daher andere Vermittlungsstrategien erfordert, ist insbesondere angesichts der Diskussion um Standardisierungsbestrebungen im deutschen Bildungswesen von vielen Literaturdidaktikern verdeutlicht worden.<sup>2</sup> Literatur lädt, als sprachlich und inhaltlich intentional gestaltetes Kunstwerk, nicht nur zum genießenden Nachvollzug fiktionaler Welten ein, sondern fordert dazu heraus, sich mit fremden kulturellen Gegebenheiten oder vergangenen Zeiten und ihrer literarischen Vermittlung auseinanderzusetzen.<sup>3</sup> Das Lesen literarischer Texte ermöglicht also einen empathischen, einen genießenden Nachvollzug fremder Sichtweisen sowie eine Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit. Insofern stellt die Auseinandersetzung mit Literatur einen wesentlichen Bestandteil des kulturellen Lebens

- 
- 1 Vgl. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile) (15.06.2013).
  - 2 Zuletzt dazu erschienen: Abraham, Ulf, Nicole Masanek u. Iris Winkler: Zur Einführung. Poetisches Verstehen in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hrsg. v. dens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010 sowie Pieper, Irene u. Dorothee Wieser: Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/M.: Peter Lang 2012 (= Beiträge zur Literatur- und Medientdidaktik, Bd. 22).
  - 3 Vgl. Dannecker, Wiebke: Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2012. S. 2f.

dar und eröffnet „den Lernenden spezifische Weisen der Welterklärung und des Weltverstehens“<sup>4</sup>.

Um möglichst vielen Menschen die Teilhabe an Kultur zu ermöglichen, sind didaktische Konzeptionen gefragt, die zum Lesen von Literatur verführen<sup>5</sup> und Zugangsweisen zu literarischen Texten, die sich auch einem eindeutigen Verstehen entziehen können, eröffnen. Das verständigende und vermittelnde Begleiten und Übersetzen vielfacher Prozesse der Kulturteilhabe, sowohl als schulische als auch als öffentliche Praxis – etwa auf Bühnen, im Feuilleton und im Internet – gewinnt zunehmend an Bedeutung.<sup>6</sup> Nickel-Bacon und Wrobel plädieren deswegen für einen systematischen Aufbau der Lesekultur und befürworten im Sinne der Nachhaltigkeit die gezielte Etablierung des Lesens als ‚kulturelle Praxis‘. Dabei sei die Lesekultur angewiesen auf eine unterstützende Kommunikationskultur, die wiederum Teil der Lesesozialisation sei.<sup>7</sup>

Weil heute literarische Werke und ihre Themen der Erfahrungswelt junger Menschen oftmals in synchroner und diachroner Perspektive diametral entgegensetzen scheinen, ist es Aufgabe der Literatur- und Kulturvermittlung einen Bedeutungszusammenhang zwischen den kulturellen Gegenständen und der jeweiligen Lebenswelt der Lesenden herzustellen.<sup>8</sup> Eine zukunftsweisende Kulturvermittlung muss demzufolge didaktische Vermittlungsstrukturen anbieten, die eine intensive Auseinandersetzung mit

- 
- 4 Hallet, Wolfgang: Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Hrsg. v. Wolfgang Hallet u. Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2007. S. 45.
  - 5 Siehe dazu: (Ver)führungen. Räume der Literaturvermittlung. Hrsg. v. Ursula Klingeböck, Meri Disoski u. Stefan Krammer. Innsbruck: Studienverlag 2012. (= Ide-extra, Bd. 19).
  - 6 Vgl. Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung. Hrsg. v. Wiebke Dannecker u. Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis 2012. (= Hannoversche Beiträge zur Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 2). S. 12.
  - 7 Vgl. Nickel-Bacon, Irmgard und Dieter Wrobel: Lesekultur. In: Praxis Deutsch 231 (2012). S. 5f.
  - 8 Vgl. Dannecker, Wiebke: „Ein Festsaal für Bücher“ – Die Herzogin Anna Amalia Bibliothek als Ort Öffentlicher Didaktik und Kulturvermittlung. In: Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung. Hrsg. v. ders. u. Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis 2012. (= Hannoversche Beiträge zur Kulturvermittlung und Didaktik, Bd. 2). S. 150.

der Komplexität der kulturellen Gegenstände ermöglicht und zugleich den Anschluss an die Lebenswelten der Lesenden sucht.

Doch wie kann eine solche Literatur-/Kulturvermittlung angesichts der Heterogenität des interessierten Publikums beziehungsweise schulischer Lerngruppen gelingen? Nicht nur Deutschlehrer/innen sehen sich hinsichtlich der Lesekompetenz im Allgemeinen sowie der literarischen Verstehenskompetenzen im Besonderen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Routinen von Rezipierenden konfrontiert. Demzufolge stellt die Entwicklung und Förderung unterschiedlicher Zugänge zu Literatur unter Berücksichtigung unterschiedlicher Fähigkeiten zur Bewältigung von Lese- und Lektüreprozessen eine besondere Herausforderung an die Literaturvermittlung dar. Dabei darf eine professionell agierende Kulturvermittlung die Vielfalt sowie die unterschiedlichen Interessen und individuellen Lernbedürfnisse der Lesenden nicht aus dem Auge verlieren<sup>9</sup> und muss zugleich dafür Sorge tragen, dass es nicht zu einer radikalen Individualisierung des Lernens kommt. Vielmehr muss sie das gemeinsame Lernen aller, die Kommunikation, die aktive Zusammenarbeit, um gemeinsame Ziele zu erreichen, im Blick behalten, um das kooperative Miteinander zu stärken.<sup>10</sup> Es gilt demzufolge, die unterschiedlichen Stärken der Schüler/innen innerhalb einer Lerngruppe wertzuschätzen und die individuell unterschiedlichen Text-Aneignungspfade der Schüler/innen<sup>11</sup> produktiv zu nutzen. Eine so verstandene Kulturvermittlung könnte Möglichkeiten der ‚kulturellen Teilhabe‘ aller eröffnen und damit dazu beitragen, die Ziele der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>12</sup>, die einen inklusiven Literaturunterricht für alle anstrebt, zu verwirklichen.

---

9 Vgl. Buholzer, Alois u. Annemarie Kummer Wyss: Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Hrsg. v. dens. Seelze: Klett/Kallmeyer/Balmer 2010. (S. 7-13), S. 8f.

10 Vgl. Traub, Silke: Kooperativ lernen. In: *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Hrsg. v. Alois Buholzer u. Annemarie Kummer Wyss. Seelze: Klett/Kallmeyer/Balmer 2010. (S. 138-150), S. 138.

11 Vgl. Dannecker: *Literarische Texte reflektieren und bewerten*, S. 189.

12 *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Hrsg. vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). <http://www.bmas>.

Darüber hinaus hat sich die Literaturdidaktik seit der sogenannten ‚empirische Wende‘, die durch die internationalen Vergleichsstudien angestoßen wurde, der Herausforderung der empirischen Fundierung ihrer theoretischen Konzeptionen zu stellen. In diesem Zusammenhang kommt der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses hinsichtlich empirischer Forschungsmethoden eine besondere Bedeutung zu. An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wird seit einigen Jahren durch ein Angebot entsprechender Lehrveranstaltungen das Ziel angestrebt, den wissenschaftlichen Nachwuchs für die Perspektive einer empirisch forschenden Literaturdidaktik zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Im Sinne des ‚forschenden Interesses‘ an der Vermittlung von Literatur sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Abschlussarbeiten entstanden, die aktuelle Fragen der Vermittlung von Literatur in Unterricht und literarischer Öffentlichkeit aus empirisch forschender Perspektive in den Blick nehmen.

Der vorliegende Band gewährt Einblicke in die Forschungsarbeiten ausgewählter Absolvent/innen an der LUH im Fach Deutsch und stellt damit erste Ergebnisse, die als empirische Annäherung an die jeweiligen Forschungsfragen zu verstehen sind, zur Diskussion. Dabei nimmt dieser Sammelband nicht nur Aspekte der schulischen Literaturvermittlung in den Blick, sondern berücksichtigt darüber hinaus Aspekte der Freizeitlektüre und generelle Fragen nach der Auswahl von Texten sowie nach Leseinteressen und -vorlieben. Die im ersten Teil versammelten Beiträge nähern sich dem Feld der Literaturvermittlung aus empirischer Perspektive und können statistische Erhebungen, etwa die des *Börsenvereines des deutschen Buchhandels*, durch fokussierte, vornehmlich qualitativ-empirische Erhebungen sinnvoll ergänzen.

Im zweiten Teil des Bandes werden die Zielsetzung und die Ergebnisse eines Projekts zur Konzeption und Evaluation binnendifferenzierender Lernarrangements im Literaturunterricht vorgestellt, das im WS 2012/13 mit freundlicher Unterstützung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur sowie in Kooperation mit einer Schule aus dem Stadtgebiet Hannovers an der LUH durchgeführt werden konnte. Insofern ermöglicht dieser Band Einblicke in die Erforschung literarischer Lernprozesse in Schule und kultureller Öffentlichkeit aus der Perspektive einer empirisch forschenden Literaturdidaktik.



Im ersten Teil dieses Bandes kommen erstmals Nachwuchswissenschaftler/innen aus Hannover zu Wort, die sich dem Anspruch der empirischen Rekonstruktion literarischer Lernprozesse stellen und daraus Implikationen für die Gestaltung von Literaturvermittlungsprozessen ableiten.

Claus Wessels untersuchte in seiner Masterarbeit die Frage, inwieweit Schüler/innen einer siebten und elften Klasse symbolische Deutungen leisten können, welche Operationen sie dabei bewerkstelligen und inwieweit diese Erkenntnisse Rückschlüsse auf die Modellierung einer Kompetenz des Symbolverstehens zulassen. Auch wenn der Umfang der Stichprobe keine generalisierenden Schlussfolgerungen zulässt, so kann diese Erhebung einen Beitrag zur näheren Bestimmung der Kompetenz des symbolischen Verstehens leisten und mögliche Ansätze für Niveaubestufungen einzelner Operationen aufzeigen.

Im Rahmen ihrer Bachelorarbeit erhob Wiebke Thies mittels einer Fragebogenumfrage, inwiefern die *peer group* in ihrer Funktion als Lesesozialisationsinstanz Einfluss auf das Leseverhalten von Sechstklässlern hat. Auch wenn zu dieser Frage weiterhin Forschungsbedarf besteht, so konnte sie mit dieser Untersuchung die Hypothese generieren, dass die Einwirkung der *peer group* in Abhängigkeit zu sozio-kulturellem Hintergrund und Geschlecht der Lesenden steht.

Tina Harmening untersuchte in ihrer Bachelorarbeit die Chancen der Lesemotivationssteigerung durch geschlechterdifferenzierte Lektürewahl. Dabei interessiert sie die Zeit des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Während Harmening zeigen kann, dass die Auswahl spannender Lektüren ein besonders wichtiger Faktor der Lesemotivationssteigerung, vor allem bei Jungen, sein kann, vermag Eva Maus diese Erkenntnisse noch zu differenzieren.

Die Untersuchung von Eva Maus zielt auf die Analyse der Geschlechtermuster junger Leser/innen bzw. Nicht-Leser/innen sowie auf die der literarischen Figuren. Maus kann in ihrer Dissertation zeigen, dass das gängige Rezept, Jungen Bücher anzubieten, deren Helden klassisch männliche Eigenschaften besitzen, und die Empfehlung jungen Leser/innen vor allem phantastische Literatur anzubieten, zu kurz greift.

Im zweiten Teil dieses Bandes sind solche Beiträge versammelt, die im Zusammenhang mit dem erwähnten Projekt zum Thema Binnendifferenzierung im Literaturunterricht entstanden sind.

In Zusammenarbeit mit Berenike Illner stellt die Herausgeberin dieses Bandes zunächst die Ziele und die Konzeption des Projekts vor, das einerseits

auf die Entwicklung und Erprobung binnendifferenzierenden Unterrichtsmaterials für den Literaturunterricht im achten Jahrgang zielt und andererseits die Entwicklung eines ‚forschenden Interesses an Lehr-Lernprozessen‘ bei Studierenden verfolgt. Überdies werden in diesem Beitrag die theoretischen Vorannahmen und die Konzeption der Unterrichtseinheit expliziert sowie erste vergleichende Ergebnisse präsentiert.

*Kathrin Ploner* und *Kevin Meyer* untersuchten im Rahmen dieses Projekts die Interaktion der Lehrenden und der Schüler/innen und analysierten die Unterrichtsbeobachtungen hinsichtlich des von Helmke (2010) entwickelten ‚Angebot-Nutzungs-Modells‘. Daraus können sie erste Schlussfolgerungen für die Gestaltung von binnendifferenzierendem Literaturunterricht ableiten.

Der Beitrag von *Mareile Aue* und *Marlene Kleen* nimmt die Frage in den Blick, inwiefern die im Rahmen des Projekts entwickelte Mischform des Lesetagebuchs/-portfolios als Methode geeignet ist, der Heterogenität schulischer Lerngruppen gerecht zu werden und wie es gelingen kann, Schüler/innen im Rahmen eines binnendifferenzierenden Literaturunterrichts individuell zu fördern beziehungsweise zu fordern.

In ihrer dem Projekt assoziierten Masterarbeit verfolgt *Wiebke Thies* die Frage, wie Schüler/innen binnendifferenzierende Lernarrangements im Literaturunterricht beurteilen. Sie stellt die Ergebnisse ihrer Befragung vor und kann zeigen, wie wertvoll das Feedback der Schüler/innen für die Unterrichtsentwicklung sein kann.

Der Band schließt mit einem Beitrag der Herausgeberin *Wiebke Dannecker*, der die Ergebnisse der Evaluation des Projektes aus Studierendensicht vorstellt und davon ausgehend Chancen und Grenzen der Aneignung des ‚forschenden Interesses an Lehr-Lernprozessen‘ als Herausforderung der Lehrer/innenbildung reflektierend in den Blick nimmt.

Abschließend sei der Reihenherausgeberin Prof.<sup>in</sup> Dr. Sigrid Thielking für die Anregung zu diesem Band sowie dem Bielefelder Aisthesis Verlag für die Unterstützung bei der Veröffentlichung dieses Bandes gedankt. Darüber hinaus dankt die Herausgeberin Berenike Illner und Wiebke Thies für die Hilfestellung bei Satz und Korrektur der Beiträge. Dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur sei für die Finanzierung dieses Bandes gedankt. Vor allem sei jedoch ausdrücklich den Beiträger/innen Dank gesagt, die bereit waren, trotz aktueller Herausforderungen in Studium und Beruf, die Ergebnisse ihrer Forschung für diesen Band ‚fruchtbar‘ zu machen.

In der Hoffnung, dass dieser Band als Ermunterung verstanden wird, in einen kritisch-konstruktiven Austausch über Fragen und Herausforderungen einer empirisch forschenden Literaturdidaktik einzutreten und eine Diskussion über diesen Band hinaus zu initiieren, sei allen interessierten Leser/innen eine angenehm anregende Lektüre gewünscht.

Hannover, im Juni 2013

Wiebke Dannecker

Claus Wessels

„Die Streusel könnten ein Symbol für Tränen sein.“  
Eine empirische Untersuchung mit Schüler/innen des siebten  
und elften Jahrgangs zum Symbolverstehen

### Symbolverstehen als Teilkompetenz literarischen Verstehens

In der Literaturdidaktik rücken zunehmend spezifische Teilkompetenzen literarischen Verstehens in den Vordergrund.<sup>1</sup> Im Jahr 2006 versuchte sich etwa Clemens Kammler an der Modellierung und empirischen Erhärtung von fünf Standards des Symbolverstehens.<sup>2</sup> Neben der Erhebung noch zu isolierender Operationen ist die Diskussion eines möglichen entwicklungspsychologischen Stufenmodells des Symbolverstehens dabei Gegenstand des fachwissenschaftlichen Diskurses.<sup>3</sup> Aufbauend auf dem im Jahr 2011 erschienenen Themenheft ‚Symbolverstehen‘ der Zeitschrift Praxis Deutsch<sup>4</sup>, ist das Untersuchungsziel dieses Beitrages, zu ermitteln, inwieweit die Probanden, Schüler/innen einer siebten und elften Klasse, symbolische Deutungen leisten können, welche Operationen sie dabei leisten müssen und inwieweit diese Rückschlüsse auf die Modellierung einer Kompetenz des Symbolverstehens zulassen. Über eine Prüfung und ggf. Ergänzung bestehender Kompetenzmodelle und theoretischer Ansätze hinaus werden dabei auch

- 
- 1 Vgl. Frederking, Volker: Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hrsg. von Volker Frederking. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. S. 39.
  - 2 Siehe hierzu: Kammler, Clemens: Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“. Jahrgangsstufe 11-13. In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Hrsg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer 2006. S. 196-212.
  - 3 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hrsg. von Iris Winkler u. Ulf Abraham (u.a.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. S. 57-58 u. 64-65.
  - 4 Siehe hierzu: Praxis Deutsch Heft 228 (2011).

mögliche altersspezifische Differenzen thematisiert, die wiederum, so die Hypothese, für die Konzeption etwaiger Niveauabstufungen des Symbolverstehens nutzbar gemacht werden können.

## Definition und Abgrenzung des Symbolbegriffs

Das Symbol eröffnet bei literarischen Texten Deutungsmöglichkeiten. Der symbolische Verweischarakter geht hierbei auf natürliche Analogien zurück oder ist kulturell tradiert.<sup>5</sup> Es existieren sowohl textinterne als auch textexterne Signale, die eine symbolische Deutung nahelegen. Gerhard Kurz unterscheidet anhand der Art der Beziehung zwischen Symbol und Symbolisiertem im jeweiligen Textkontext drei Symboltypen, den *synekdochischen*, den *metonymischen* und den *metaphorischen* Typ.<sup>6</sup>

Der synekdochische Typ liegt vor, wenn „ein exemplarisches Teil [...] das Ganze [vertritt]“<sup>7</sup>, zum Beispiel bei Paul Celans ‚Todesfuge‘ Margarete das Deutsche. Der zweite Typ ist der metonymische, bei dem ein Ausdruck durch einen anderen, in einem direkten Zusammenhang mit diesem stehenden ersetzt wird. Dieser Symboltyp liegt vor, wenn der Winter den Tod symbolisiert.<sup>8</sup> Im Gegensatz dazu „[haben] [beim metaphorischen Symbol] [d]er Wortsinn und das Symbolisierte [...] eine semantische Schnittmenge [...]“<sup>9</sup>

Die Symboltypen, die den jeweiligen Deutungsrahmen vorgeben, begründen sich aus dem Textzusammenhang, sind durch ihn motiviert. Dieser Umstand ermöglicht demnach bei einer prinzipiellen ‚Unausschöpfbarkeit

5 Vgl. Metzler Lexikon Literatur. Hrsg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burghard Moeninghoff. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler 2007. S. 744.

6 Vgl. Kurz, Gerhard: Metapher, Allegorie, Symbol. 4., durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1997. S. 75-79.

7 Ebd. S. 80-81.

8 Vgl. ebd. S. 81 u. 83.

9 Huber, Ludwig u. Stückrath, Jörn: Was können Eingangsdiaagnosen im Deutschstudium leisten? Zum Symbolverstehen von Studienanfängern am Beispiel von Wolfgang Borcherts Nachts schlafen die Ratten doch. In: Wissen und Kompetenz – Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Hrsg. von Steffen Gailberger u. Michael Krelle. Baltmannsweiler: Schneider 2007. S. 82.

des Symbolischen‘ doch die Falsifizierung unangemessener Symboldeutungen, identisch dem Ansatz der ‚*intentio operis*‘.<sup>10</sup> Dabei ist zu beachten, dass je nach Text und Symbol auch mehrere Grundtypen zutreffend sein können.<sup>11</sup>

## Dimensionen des Symbolverstehens

Kaspar Spinner verweist in seinen Ausführungen zum Symbolverstehen als einen Aspekt des literarischen Lernens auf die Relevanz eines ausgewogenen Zusammenspiels zwischen eigenen Assoziationen und Wissen um tradierte Symbole und deren Bezug auf den Textzusammenhang. Erst durch die Herstellung derartiger Bezüge sind angemessene symbolische Deutungen für einen literarischen Text überhaupt möglich.<sup>12</sup> Juliane Köster bestätigt in ihrer Untersuchung die Relevanz eines (Symbol-) Wissens und des Bezuges auf den Textzusammenhang in Form des ‚Globalverstehens‘.<sup>13</sup> Ähnlich argumentieren Karlheinz Fingerhut<sup>14</sup> und Marion von der Kammer.<sup>15</sup>

Ludwig Huber und Jörn Stückrath hierarchisieren die beiden Aspekte und befinden auf Basis ihrer Untersuchungsergebnisse, dass textexterne Wissensbestände wichtig für eine angemessene Symboldeutung sind, die textinternen Zusammenhänge diesen im Zweifel jedoch überzuordnen sind.<sup>16</sup> Die

- 
- 10 Vgl. Frederking, Volker; Meier, Christel; Stanat, Petra u. Dickhäuser, Oliver: Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch 25 (2008). S. 18-20.
  - 11 Vgl. Kammler, Clemens u. Bettina Noack: Symbolverstehen im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 228 (2011). S. 6-7.
  - 12 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006). S. 11-12.
  - 13 Vgl. Köster, Juliane: Von der Lebenswelt zur Literatur. Zu Erich Kästner „Fauler Zauber“ 4. Schuljahr. In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Hrsg. von Clemens Kammler. Seelze: Klett/Kallmeyer 2006. S. 50, 52 u. 59-60.
  - 14 Siehe: Fingerhut, Karlheinz: „Ich sahe mit betrachtendem Gemüte“. Symbolverstehensversuche in einem literaturdidaktischen Seminar. In: Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Hrsg. von Jürgen Belgrad u. Horst Niesyto. Baltmannsweiler: Schneider 2001. S. 192-204.
  - 15 Vgl. von der Kammer, Marion: Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider. 2004. (= Deutschdidaktik aktuell Nr. 18). S. 202.
  - 16 Vgl. Huber u. Stückrath: Eingangsdiagnosen im Deutschstudium? S. 90-92.

rezipierten Untersuchungen postulieren zusammengefasst folgende Kriterien des Symbolverstehens:

1. Symbol identifizieren (allen Erhebungen implizit);
2. Symbol im Textzusammenhang deuten;
3. Symbol unter Hinzuziehung textexterner Wissensbestände deuten.

Ein zentraler Aspekt des Symbolverstehens ist die Art der Deutungserweiterung durch den Rezipienten. Sowohl für Arthur N. Applebee als auch für Cai Svensson stellt dabei ein ‚generalisierendes Verstehen‘ die Maxime des Symbolverstehens dar.<sup>17</sup> Thomas Zabka widerspricht einer derartigen Einteilung. Für ihn ist das analoge Verstehen dem generalisierenden nicht *per se* untergeordnet, es stellt keine entwicklungspsychologische Vorstufe dar. Vielmehr ist eine analogische Deutung oftmals einer generalisierenden überlegen, jedoch hat auch Letztere zweifellos ihren berechtigten Platz im Literaturunterricht. Selbst metonymische Symboldeutungen sind seines Erachtens einem generalisierenden Verstehen ebenfalls oftmals überzuordnen.<sup>18</sup>

Ein weiterer kontrovers diskutierter Gegenstand ist die Frage, inwieweit das Symbolverstehen eine, im Sinne der kognitiven Entwicklung, altersspezifische Fähigkeit ist. So thematisiert Spinner Piagets Modell der kognitiven Entwicklung, gegen das sich Zabka vehement ausspricht.<sup>19</sup> Spinner verweist in seinen elf Aspekten literarischen Lernens auf alters- und entwicklungsbedingte Unterschiede in der Voraussetzung zum symbolischen Verstehen.<sup>20</sup> Dem widerspricht Ulf Abraham, der befindet:

Symbole in Texten [...] *im Prinzip* zu begreifen, gelingt Lesenden bereits im Kindes- und Jugendalter, wenn auch nicht allen und in jedem Fall, immer wieder doch mit einer Leichtigkeit, die uns eigentlich verblüffen müsste.<sup>21</sup>

---

17 Vgl. Zabka, Thomas: Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: *Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung*. Hrsg. von Bodo Lecke. Frankfurt/M.: Peter Lang 2004. (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 54). S. 247.

18 Vgl. ebd. S. 250, 252-257 u. 261.

19 Vgl. Spinner: *Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz*, S. 58-59.

20 Spinner: *Literarisches Lernen*, S. 11-12.

21 Abraham, Ulf: *Symbolisches Verstehen als unabschließbare Aufgabe einer „Lehre der Literatur“*. In: *Medien im Deutschunterricht 2003. Jahrbuch*.