

VON DER LESEKOMPETENZ ZUR LITERARISCHEN KOMPETENZ: THEORETISCHE ANSÄTZE ZU LESEPROZESSEN UND LITERARISCHEM VERSTEHEN

[FROM READING COMPETENCE TO LITERARY COMPETENCE: THEORETICAL APPROACHES TO READING PROCESSES AND LITERARY UNDERSTANDING]

Tatiana Kononova

Staatliche Alecu Russo Universität, Bălți, Republik Moldau

Abstract: *The present paper aims to examine theoretical approaches ranging from basic reading and reading comprehension to text competence and literary competence, in order to explore their multidimensional structure and interrelations with regard to ensuring literary education. At the center of the investigation are theoretical considerations of key aspects of reading, including reading as an interactive and cognitive process, as well as various definitions and models of reading competence. In addition, the structural components of reading competence and effective reading strategies are analyzed, which can be applied in the context of higher education didactics. Particular attention is given to the three-phase model for fostering text competence, which serves as a methodological and didactic instrument in practice. Building upon this, literary competence is discussed as the highest stage of literary learning. In this context, a practice-oriented model developed on the basis of theoretical insights is presented, which serves as a framework for the selection and design of linguistically and thematically focused learning activities. Thus, the present study positions itself as a contribution to the didactics of reading and literary learning, offering impulses for the promotion of a reflective literary education. Finally, the article draws key conclusions from the comprehensive research and outlines perspectives for future studies.*

Keywords: *Reading/Reading Comprehension; Reading Competence; Text Competence; Literary Texts; Literary Competence; didactic training model for fostering literary competence.*

1. Einführende Bemerkungen

Lesekompetenz gilt als eine zentrale Schlüsselqualifikation für Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen. Ihre Förderung steht im Zentrum zahlreicher bildungspolitischer Initiativen auf europäischer Ebene. So betont der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) die Bedeutung funktionaler Lese- und Textkompetenz als integralen Bestandteil kommunikativer Kompetenz (Europarat 2001/2020). Auch das Strategiepapier der Europäischen Kommission „Europe 2020“ hebt die Förderung grundlegender Kompetenzen, darunter insbesondere Lese- und Sprachkompetenzen, als entscheidenden Faktor für den Bildungserfolg hervor.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit den theoretischen Ansätzen vom basalen Lesen über die Entwicklung der Lese- und Textkompetenz bis hin zur literarischen Kompetenz, um deren multidimensionales Konstrukt sowie die wechselseitigen Zusammenhänge im Hinblick auf die Förderung literarischer Bildung zu analysieren. Ziel ist die Entwicklung eines eigenen Übungsmodells, das auf diesen theoretischen Erkenntnissen aufbaut und als Orientierungsrahmen für die Auswahl und Gestaltung sprachlich-inhaltlicher Übungsaktivitäten dient, die eine reflektierte literarische Bildung unterstützen.

2. Zusammenhang zwischen Lesen, Leseverstehen, Lesekompetenz und Textkompetenz

2.1. Lesen/Leseverstehen

In neueren Theorien des Lesens rückt der Zusammenhang zwischen *Lesen*, *Leseverstehen*, *Lesekompetenz* und *Textkompetenz* zunehmend in den Fokus von Forschung, Bildungspolitik und Unterrichtspraxis. Um den Forschungsansatz zur Förderung der Lesekompetenz präziser zu definieren, werden im Folgenden die einzelnen Teilbereiche systematisch voneinander abgegrenzt.

In Anlehnung an die Methodiker V. A. Buchbinder und W. H. Strauß ist Lesen eine rezeptive, aktive Sprachhandlung, die ständige geistige Aktivität erfordert und auf das Erfassen sowie Verarbeiten sprachlicher und inhaltlicher Informationen eines Textes gerichtet ist. Dabei wird die aus dem Text gewonnene Information mit dem persönlichen Bezug des Rezipienten verknüpft, was als subjektives Sinnerfassen des Gelesenen erlebt wird (Buchbinder, Strauß 202).

Auch S. Ehlers beschreibt das Lesen als

eine Verstehenstätigkeit, die darauf zielt, sinnvolle Zusammenhänge zu bilden. Sie wird auf der einen Seite gesteuert von dem Text und seiner Struktur, auf der anderen Seite von dem Leser, der sein Vorwissen, seine Erfahrung, seine Neigungen und sein Interesse an einem Text heranträgt. (Ehlers 4)

Darüber hinaus unterscheidet S. Ehlers vier Stufen des Textverstehens: Zunächst werden Wörter und Sätze verstanden, darauf folgen die Erfassung von Konnotationen im situativen Zusammenhang, das Erkennen von Widersprüchlichkeiten und Pointen sowie schließlich das Erfassen der Intention von Autor und Text (Ehlers 4).

S. Ehlers beschreibt Lesen als mehrschichtigen Prozess von der bloßen inhaltlichen Erfassung über Bedeutungsnuancen bis hin zur Interpretation der Absichten des Autors. Ähnlich betont Th. Lewandowski das interaktive Zusammenspiel von Leser und Text: Der Leser nimmt nicht nur Wortbilder

auf, sondern erkennt Beziehungen zwischen Wörtern, Sätzen und Textabschnitten, wobei Aufmerksamkeit, Phantasie und Urteilskraft sowie Aktivierung persönlichen, sprachlichen und kulturellen Vorwissens erforderlich sind (Lewandowski 153).

Nach H. Stiefenhofer ist Lesen eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text vermittelten Wissen, das dieser in Form von als Schemata organisiertem Sach- und Handlungswissen einbringt und mit den präsentierten Wissensstrukturen verknüpft (Stiefenhöfer 204).

Es lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass Lesen und Verstehen zwei zusammenhängende Bestandteile des Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsprozesses sind, in dem Lesen die Fähigkeit darstellt, sich schnell visuell im Text zu bewegen, während Verstehen die Fähigkeit voraussieht, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren.

Mithin wird Ende des 20. Jahrhunderts in den Forschungen zum Lesen/Leseverstehen immer mehr auf Text-Leser-Interaktion hingewiesen, beispielsweise, dass es vom Leser abhängt, welche Bilder er innerlich aufbaut und was er aus einem Text auf Grund seiner persönlichen Erfahrung herausliest. Vielfach wird in neueren Definitionsversuchen auch auf den Zusammenhang von Textinformation und -intention, Lesererwartung und situativem Kontext hingewiesen.

G. Westhoff unterstreicht:

das Lesen ein interaktiver Prozess, bei dem der Leser bzw. die Leserin mit den jeweils eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen auf Signale des Textes reagiert. (G. Westhoff)

H.-W. Huneke und W. Steinig unterscheiden zwei mentale Prozesse beim Lesen: Zum einen werden Informationen „von unten“ durch die Dekodierung von Buchstabenzeichen aufgenommen, zum anderen wird „von oben“ vorhandenes sprachliches und sachbezogenes Vorwissen aktiviert. Beide, aufsteigende („datengeleitete“) und absteigende („konzeptgeleitete“) Prozesse, werden koordiniert, um ein widerspruchsfreies Textverständnis zu erzielen (Huneke, Steinig 115).

Laut C. Artelt ist „Lesen ein komplexer Vorgang aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf der Wort-Satz-und Textebene“ (Artelt 17: 11).

In ihren aktuellsten Ausführungen definieren A. Hille und S. Schiedermaier das Lesen als einen komplexen, interaktiven und konstruktiven Prozess, der aus zwei Teilprozessen besteht: dem Dekodieren grafischer Zeichen und Wörter sowie der Bedeutungskonstruktion durch die Lesenden. Diese Prozesse wirken auf Wort-, Satz- und Textebene interaktiv zusammen,

wodurch semantische Zusammenhänge erkannt und die Intention des Textes erschlossen werden (Hille, Schiedermaier 47f.).

Lesen/Leseverstehen besteht also nicht nur im Dekodieren, dem sogenannten Erfassen sprachlicher Zeichen, sondern vielmehr darin, dass in einem begleitenden Prozess im Gedächtnis bereits gespeicherte Wissensbestände aktualisiert und strukturiert werden, um eine angemessene Einbettung von Lesetexten in Situationen und Kontexte zu ermöglichen.

2.2. Lesekompetenz: Modelle der Lesekompetenz

Im Gegensatz zu den früheren Auseinandersetzungen mit dem Lesen und Leseverstehen richtet die moderne Leseforschung ihren Fokus verstärkt auf den Begriff der Lesekompetenz. Die meisten Forscher stimmen darin überein, dass Lesekompetenz kein monolithisches Fähigkeitskonstrukt darstellt, sondern setzt sich aus mehreren miteinander interagierenden Teilsfähigkeiten zusammen und weist einen komplexen kognitiven Aspekt auf, wobei hinsichtlich ihrer Struktur keine einheitliche Meinung besteht.

S. Ehlers untergliedert Lesekompetenz in selektive, abstrahierende und inferentielle Teilsfähigkeiten. Selektivität ist notwendig, um wesentliche von unwesentlichen Informationen zu unterscheiden. Die Abstrahierung von Detailinformationen ermöglicht es, übergeordnete Kategorien und Einheiten zu bilden. Das Inferieren trägt einerseits dazu bei, Informationen in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen, und andererseits, Beziehungen zwischen verschiedenen Textteilen herzustellen (Ehlers 31).

E. Klieme et al. unterscheiden bei Lesekompetenz textbasierte Konstruktion (technische Dekodierung, Wortschatz, Lesestrategien) und vorwissensbasierte Integration (Inhalte des Textes mit kontextuellen Kenntnissen verbinden) (Klieme 51).

Das Modell von J. Baumert splittet Lesekompetenz in vier Bereiche: kognitive Grundfähigkeit, Decodierfähigkeit, Lernstrategiewissen, Leseinteresse. Der Forscher unterstreicht, dass sich die Lesekompetenz vor allem durch effektive Lernstrategien fördern lässt: Das Wissen darüber hat sich „als der beste Prädikator der Lesekompetenz erwiesen“ (Baumert 296).

C. Artelt betont, dass beim Lesen Teilsfähigkeiten und Prozesse teils automatisiert, teils bewusst gesteuert werden und sich in ihrer Förderbarkeit unterscheiden. Zu den Determinanten der Lesekompetenz zählen Lesestrategien, Verstehensüberwachung, Vorwissen, Wortschatz, Motivation, Textkenntnis, verstehendes, kritisches und reflexives Lesen sowie Inhaltsorganisation, Kohärenz und Vorwissensaktivierung (Artelt 14).

Gemäß der PISA- Rahmenkonzeption 2022 umfasst die Lesekompetenz folgende Teilsfähigkeiten: Flüssiges Lesen, Lokalisieren von Informationen, Textverstehen, Bewerten und Reflektieren, Aufgaben-/Leseziel-Management (PISA 2022 141ff).

In der Gesamtschau verdeutlichen die theoretischen Ansätze, dass Lesekompetenz nicht als statische Fähigkeit, sondern als dynamisches Zusammenwirken mehrerer interdependenten Teilprozesse verstanden wird, die es dem Lesenden ermöglichen, Informationen zu selektieren, zu verarbeiten, zu integrieren und kritisch zu bewerten.

2.3. Ausführungen zur Textkompetenz

Die oben skizzierten Überlegungen zum multidimensionalen Fähigkeitskonstrukt der Lesekompetenz führen zur Begrifflichkeit der Textkompetenz, die im Rahmen unseres vielschichtigen Forschungsansatzes eine zentrale Rolle einnimmt, da sie die Fähigkeit beschreibt, Texte nicht nur zu verstehen, sondern sie auch kontextbezogen zu analysieren, kritisch zu reflektieren und zielgerichtet zu nutzen – Aspekte, die für eine umfassende Lesekompetenz unabdingbar sind.

Laut S. Schmölzer-Eibinger stellt die Textkompetenz die „Fähigkeit des produktiven und rezeptiven Umgangs mit schriftsprachlich geprägter Sprache“ dar (Schmölzer-Eibinger 50).

Die Forscherin versteht die Textkompetenz als ein vielschichtiges Fähigkeitsbündel aus kognitiven, kommunikativen und strategischen Teilsfähigkeiten. Dazu zählen die Kohärenzkompetenz (Sinnzusammenhänge erkennen und gestalten), Kontextualisierungskompetenz (Bedeutungen mithilfe von Vorwissen einordnen) und Kommunikationskompetenz (adressatengerechte Nutzung von Texten). Ergänzt wird dies durch Fähigkeiten zur Textüberarbeitung, den gezielten Einsatz von Lese- und Schreibstrategien, präzise Ausdrucksweise, strukturierte Textgestaltung sowie die Anwendung kulturell konventionalisierter Textmuster (Schmölzer-Eibinger 50).

H.J. Krumm meint dazu, dass die Förderung der Textkompetenz immer stets in Verbindung mit der Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten erfolgen sollte. Ansätze und Vorschläge zur Sprach- und Textförderung müssen deshalb immer auch auf den Aspekt hin gestaltet und untersucht werden, inwiefern bildungssprachliche Fähigkeiten mitgefördert werden (Krumm 200).

Ein Modell zur Förderung der Textkompetenz ist das 3-Phasen-Modell von S. Schmölzer-Eibinger, das die literale Förderung zum Ziel hat. Es unterstützt dabei, „die schriftsprachlichen Anforderungen im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu bewältigen und Texte verstehen, verarbeiten, verfassen und als ein Instrument des Lernens im Unterricht nutzen zu können“ (Schmölzer-Eibinger 191).

Das dreiphasige Modell (1. Wissensaktivierung, 2. Arbeit an Texten, 3. Texttransformation) ist aufeinander abgestimmt und fokussiert kooperative

Textbearbeitung. In der ersten Phase aktivieren die Lernenden ihr Vorwissen durch assoziatives Schreiben oder Sprechen. In der zweiten Phase bearbeiten sie Texte aus verschiedenen Perspektiven mithilfe von Lesen, Schreiben, Interpretieren, Reflektieren, Diskutieren, Rekonstruieren und Überarbeiten, unterteilt in Textkonstruktion, Textrekonstruktion und Textfokussierung. In der dritten Phase transformieren die Lernenden Texte in neue Kontexte, wobei sie ihre Lernprozesse eigenständig steuern und gestalten (Schmölzer-Eibinger 191ff.).

Insgesamt verdeutlicht dieser Ansatz, dass die Textkompetenz nicht isoliert, sondern als integriertes Zusammenspiel verschiedener Fertigkeiten verstanden werden muss, die das Verstehen, Produzieren und Reflektieren von Texten ermöglichen. Ein zentraler Bestandteil der Textkompetenz ist das Textverstehen, das dank den aufeinander abgestimmten Phasen über das bloße Erfassen der Oberflächeninformationen hinausgeht und zugleich den Zugriff auf kulturspezifisches Vorwissen über Textsorten erfordert. Nur wer die Texttiefenstruktur und die globalen Sinnzusammenhänge eines Textes erfassen kann, erreicht vollständiges Textverstehen.

3. Literarisches Lernen

3.1. Stellenwert literarischer Texte in curricularen Vorgaben

Während Lesekompetenz und Textkompetenz primär auf das Verstehen, Interpretieren und die aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten zielen, erweitert sich der Blick im Kontext literarischer Bildung um eine weitere Dimension: die literarische Kompetenz. Sie umfasst die Fähigkeit, literarische Texte nicht nur inhaltlich zu erfassen, sondern auch deren ästhetische, sprachliche und symbolische Ebenen reflektierend zu erschließen.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um Lese- und Textkompetenz definiert P. Büker den Begriff des literarischen Lernens als Oberbegriff der literarischen Kompetenz wie folgt:

Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. (Büker 121)

Literarische Texte haben eine affektive und emotionale Wirkung „und bilden auf diese Weise eine Brücke zwischen der fremdsprachigen fiktionalen Welt und der Erfahrungswelt der Lesenden“, stellt W. Hallet fest (Hallet 42).

Im Rahmen der Analyse nationaler und internationaler curricularer Vorgaben wird eine fundierte Neubestimmung des Literaturbegriffs im

Fremdsprachenunterricht nachvollziehbar. Literarische Texte werden im Fremdsprachenunterricht einerseits funktional im Hinblick auf sprachliche Lernziele eingesetzt, andererseits verfolgen didaktische Konzepte zunehmend auch Zielsetzungen, die den ästhetischen Gehalt literarischer Werke mit landeskundlichen Aspekten verknüpfen. Insbesondere seit den 1990er Jahren lässt sich eine verstärkte Tendenz zur Integration von Literatur in landeskundlich orientierte Lehransätze beobachten. In diesem Zusammenhang wird Literatur verstärkt als Träger landeskundlicher Inhalte verstanden, wobei ihr Potenzial zur Veranschaulichung kultureller Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur hervorgehoben wird.

Die historische Entwicklung und damit einhergehende Neubestimmung literarischer Texte kann in tabellarischer Form übersichtlich zusammengefasst werden:

Tabelle: Stellenwert der literarischen Texte in curricularen Richtlinien

| Phase | Merkmale | Arbeitsprinzipien |
|---|--|---|
| 1945-1970er Jahre – Grammatik-Übersetzungs-Methode | Intensive Lektüre literarischer Texte | Leseverständnis- und Übersetzungsübungen; literarische Bildung der Fremdkultur; stichwortgesteuerte Nacherzählung; detailliertes Textverstehen. |
| 1980er Jahre – interkulturelle Didaktik | Rezeptionsästhetik und Interkulturelle Literaturdidaktik; Jugendliteratur. | Sprach- und Kulturlernen; Brücke zwischen eigener und fremdkultureller Textwelt; globales und selektives Textverstehen. |
| Moderne Literaturdidaktik | Widersprüchliche Tendenzen: Literatur als Sprechlass vs. ästhetische Dimension | Literatur als Sprechlass; ästhetischer Ausdruck; Kultur- und Sprachreflexion; Landeskunde; interkulturelle Kompetenz. |
| Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2018) | Leseverstehen komplexer literarischer Werke; Zeitgenössische Prosatexte. | Sprachliche Stilmittel in literarischen Texten; Kompetenzförderung. |

3.2. Literarische Kompetenz

Literarische Kompetenz ist ein vielfältiger Begriff, der keine eindeutige Definition mit sich trägt, aber von welcher in der wissenschaftlichen Literatur

zahlreiche Erklärungen bestehen. Der Begriff literarische Kompetenz stammt aus den Literaturstudien von Culler aus dem Jahre 1975 und Schmidt aus dem Jahre 1980 und wurde damals verhaltensmäßig mit Chomskys *linguistic competence* verglichen.

In der Literaturdidaktik wird literarische Kompetenz gemeinhin bestimmt als „Kenntnis der literarischen Traditionen und verschiedener Umgangsformen mit literarischen Texten“ (Eggert, Garbe 9f.). Gemeint sind diejenigen Fähigkeiten, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“ (Eggert, Garbe 9f.).

In der Weiterentwicklung des Begriffs wurde zwischen produktiver und rezeptiver literarischer Kompetenz differenziert und der Fokus auf letztere gelegt. Mithin definiert G. Haas literarische Kompetenz als „die Fähigkeit, Kontakt mit einem Text aufzunehmen und dazu emotionale und kognitive Verbindungen mit ihm einzugehen“ (Haas 35).

Literarische Rezeptionskompetenz bezeichnet die Fähigkeit des Lesers, einen Text so zu erfassen, dass eine möglichst umfassende und differenzierte Sinnentfaltung erfolgt. Dies erfordert u.a.: Sprachbeherrschung, Wissen über die Welt, die dargestellte Kultur und Epoche sowie Vertrautheit mit literarischen Konventionen (Burwitz-Melzer 5).

U. Abraham und M. Kesper betonen, dass literarische Kompetenz die Fähigkeit umfasst, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Abraham, Kesper 47).

Dazu gehören neben allgemeinem Weltwissen bereichsspezifisches Wissen zu literarischen Textsorten, deren historischer Entwicklung, Prototypen, Standardplots, Figurenkonstellationen, Erzähl- und Dramatisierungstechniken, literarischen Fachbegriffen sowie die Fähigkeit zur affektiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten (Abraham, Kesper 48).

E. Stuck unterscheidet und beschreibt Inhalte der literarischen Kompetenzbereiche:

Sachkompetenz: Differenzierter Umgang mit Texten (Form, Inhalt, Themen, Handlungsmuster) und deren kulturellen, sozialen und medialen Kontexten.

Methodenkompetenz: Beherrschung von Arbeitstechniken, Recherche, Materialauswahl und Problemlösungsstrategien.

Sozialkompetenz: Förderung von Kooperation, Empathie und Konfliktfähigkeit.

Sprachkompetenz: Rezeption (Hören, Lesen) und Produktion (Sprechen, Schreiben) verschiedener Textsorten.

Kommunikations- und Verhandlungskompetenz: Argumentieren, überzeugen, Kompromisse eingehen, wirksame Präsentation.

Selbstkompetenz: Imagination, Perspektivenwechsel, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, Werthaltungen, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung (Stuck 40f.).

Das von I. Steininger entwickelte Kompetenzmodell zur Konzeption literarischer Texte zeichnet sich dadurch aus, dass es einen ganzheitlichen Ansatz zur literarischen Kompetenzentwicklung verfolgt. Indem es kommunikative, affektive, reflexive, interkulturelle und methodische Dimensionen integriert, geht es über rein kognitive Lesefähigkeiten hinaus und betont die Wechselwirkung zwischen Verstehen, Emotion, kulturellem Kontext und methodischer Umsetzung. Besonders hervorzuheben ist, dass das Modell nicht nur deskriptiv, sondern auch didaktisch orientiert ist, da es Anhaltspunkte für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen liefert. Dadurch gewinnt es sowohl für die theoretische Fundierung literarischer Bildung als auch für die praktische Unterrichtsplanung an Relevanz (Steininger 77).

Aus den dargestellten Theorien zur literarischen Kompetenz lässt sich schließen, dass die Entwicklung literarischer Kompetenz ein komplexes Ineinandergreifen produktiver und rezeptiver Fähigkeiten erfordert, das nicht nur sprachliche Beherrschung, sondern auch eine emotionale und kognitive Annäherung an den Text einschließt. Zugleich wird deutlich, dass literarisches Verstehen nur im Kontext kultureller und sozialer Bezüge möglich ist, die die Grundlage für eine reflektierte Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten bilden.

4. Didaktisches Übungsmodell zur Förderung literarischer Kompetenz

Im nächsten Schritt richtet sich der Fokus auf die detaillierte Darstellung der didaktischen Werkzeuge, die dem von uns entwickelten Übungsmodell zur Förderung literarischer Kompetenz zugrunde liegen. Dieses Modell umfasst zentrale Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten, spezifische Verfahrensweisen, Lesestrategien sowie darauf abgestimmte Übungsaktivitäten. Die Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten leiten sich aus dem zuvor dargestellten multidimensionalen Konstrukt von Lese-, Text- und literarischer Kompetenz.

Die Werkzeuge zur Arbeit an literarischen Texten präsentieren wir in folgendem didaktischen Übungsmodell (DÜM):

Prinzipien der Arbeit an literarischen Texten:

- Das Prinzip des verstehenden, kritischen und reflexiven Lesens
- Das Prinzip der Motivation
- Das Prinzip der Kenntnis von Text(sorten)merkmalen
- Das Prinzip der inhalts- und sprachbezogenen Aktivitäten
- Das Prinzip der Kompetenzenförderung

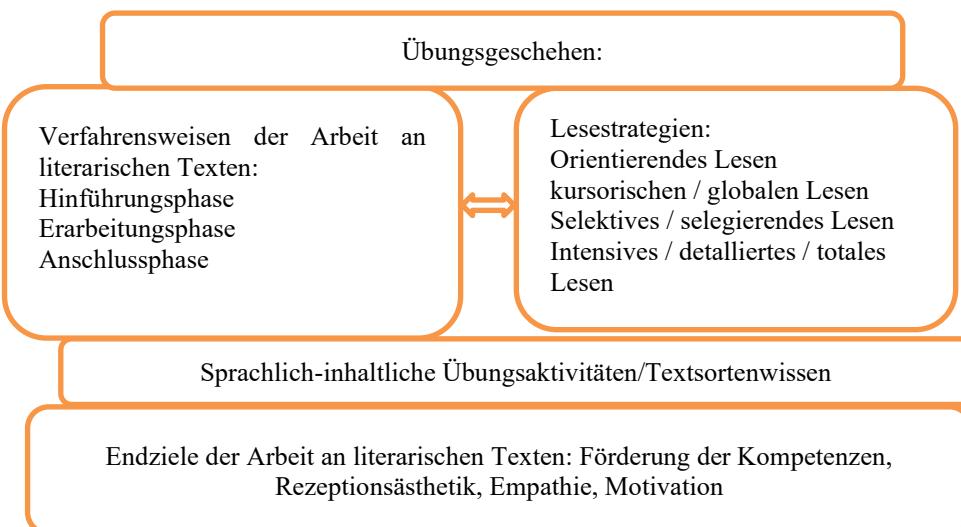


Abb. 2. Didaktisches Übungsmodell (DÜM) zu Werkzeugen der Arbeit an literarischen Texten

Das didaktische Übungsmodell zur Förderung literarischer Kompetenz funktioniert als ein dynamisches System, in dem die einzelnen Komponenten – Prinzipien, Verfahrensweisen, Lesestrategien und Übungsaktivitäten – das Übungsgeschehen bestimmen und in enger Wechselbeziehung zueinander stehen. Die grundlegenden Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten legen die theoretische und methodische Ausrichtung des Modells fest und dienen als Orientierungsrahmen für die Auswahl und Gestaltung der sprachlich-inhaltlichen Übungsaktivitäten. Die spezifischen Verfahrensweisen, die auf den Ausführungen zur Textkompetenz basieren, setzen diese Prinzipien in die Praxis um, indem sie konkrete Schritte für die sprachlich-inhaltliche Textanalyse, Interpretation und produktive Arbeit mit literarischen Textsorten vorgeben. Lesestrategien unterstützen dabei den Prozess des verstehenden und reflektierenden Lesens, während die sprachlich-inhaltlichen Übungsaktivitäten die Anwendung der erarbeiteten Kompetenzen in unterschiedlichen Kontexten ermöglichen. Auf diese Weise gewährleistet das Übungsmodell eine kontinuierliche Verknüpfung zwischen theoretischer Kompetenzentwicklung und praktischer Umsetzung im Unterricht. Die anzustrebenden Endziele bestehen in der Förderung der Kompetenzen, der Rezeptionsästhetik, der Empathie sowie der Motivation.

Das entwickelte Übungsmodell zur Förderung literarischer Kompetenz richtet sich an den universitären Lehrkontext im Fach lexikalisch-

grammatische Textanalyse im sechsten Semester an der Staatlichen „Alecu Russo“-Universität in Bălți, Republik Moldau.

Das beschriebene didaktische Übungsmodell zeichnet sich durch seine innovative Konzeption aus, da sie eine integrative und systematische Verknüpfung verschiedener Kompetenzdimensionen ermöglicht: Lesekompetenz, Textkompetenz und literarische Kompetenz. In klassischen Unterrichtsansätzen werden diese Bereiche häufig isoliert betrachtet, die vorliegende Modellierung hingegen betrachtet sie als dynamisch vernetzte Elemente, deren Wechselwirkungen für die effektive Förderung literarischer Kompetenz entscheidend sind. Durch diese systemische, aufeinander bezogene Struktur wird ein nachhaltiges Lernen gewährleistet, das die klassische Trennung zwischen rezeptiven, analytischen und produktiven Aufgaben aufhebt. Die Innovation liegt somit nicht nur in der Integration der Kompetenzbereiche, sondern auch in der dynamischen, handlungsorientierten und reflektierenden Umsetzung, die eine kontinuierliche Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis ermöglicht.

5. Fazit und Forschungsausblick

Anhand der durchgeführten Untersuchungen lässt sich feststellen, dass Lesekompetenz in erster Linie als ein kognitiver Prozess des Textverständens zu begreifen ist. Sie steht in enger Wechselbeziehung zur Textkompetenz und verweist auf ein multidimensionales Fähigkeitskonstrukt, das aus mehreren miteinander interagierenden Teilkompetenzen besteht. Dazu zählen unter anderem Vorwissen, Wortschatz, Lesemotivation sowie die Kenntnis von Textmerkmalen. Hinzu kommen verschiedene Formen des Lesens wie verstehendes, kritisches und reflexives Lesen, der Einsatz von Lesestrategien, die Überwachung des Textverständens sowie Fähigkeiten zur inhaltlichen Organisation und Strukturierung von Informationen, beispielweise im Hinblick auf Kohärenzbildung, die Interpretation von Bildern und Diagrammen sowie die Aktivierung von Vorwissen.

Modelle zur Förderung der Textkompetenz greifen auf vergleichbare, systematisch aufeinander abgestimmte Teilsfähigkeiten zurück, die unterschiedliche Operationen im Umgang mit Texten ermöglichen – insbesondere die Aktivierung von Wissen, die Arbeit am Text sowie dessen Transformation. Darüber hinaus setzt die Entwicklung von Textkompetenz auch den Zugang zu (kulturspezifischem) Wissen über Textsorten voraus, das als zusätzliche Ressource in den Verstehensprozess einfließt.

Die vorliegende Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass literarische Kompetenz nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern eng mit der Entwicklung von Lese- und Textkompetenz verknüpft ist. Das entwickelte didaktische Übungsmodell zur Förderung literarischer Kompetenz im Universitätskontext basiert auf einem integrativen Verständnis dieser drei

Kompetenzbereiche, die sich als Bestandteile eines multidimensionalen Fähigkeitskonstrukts erweisen. Die dem Modell zugrunde liegenden Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten, methodische Verfahrensweisen, Lesestrategien sowie sprachlich-inhaltliche Übungsaktivitäten leiten sich direkt aus den Determinanten der Lese- bzw. Textkompetenz ab.

Diese enge Reziprozität und Interdependenz zwischen Lese-, Text- und literarischer Kompetenz bildet die theoretische Grundlage für ein systematisch aufgebautes, hochschuldidaktisch fundiertes Übungskonzept, das nicht nur das verstehende und reflektierende Lesen literarischer Texte fördert, sondern auch ästhetische, sprachliche und kulturelle Dimensionen literarischer Bildung berücksichtigt. Das Übungsmodell trägt damit zur Weiterentwicklung literaturdidaktischer Ansätze im universitären Lehrkontext bei und ermöglicht eine vertiefte, kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die über ein reines Textverständnis hinausgeht und zur Entwicklung kritischer, kulturell reflektierter Lesefähigkeiten beiträgt.

Um die Wirksamkeit und Anwendbarkeit des entwickelten Modells im praktischen Hochschulunterricht zu überprüfen, erscheint eine empirische Validierung in Form eines didaktisch angelegten Experiments als ein konsequenter nächster Schritt. Ein didaktisch angelegtes Experiment ermöglicht es, die theoretischen Annahmen praxisnah zu prüfen und nachzuweisen, inwieweit die Integration von Prinzipien, Verfahrensweisen, Lesestrategien und Übungsaktivitäten tatsächlich die Entwicklung literarischer Kompetenz unterstützt. Durch eine systematische Erprobung im Unterricht können sowohl Stärken als auch mögliche Anpassungsbedarfe des Modells identifiziert werden, was eine gezielte Optimierung und den Transfer in unterschiedliche Hochschulkontexte erlaubt. Somit bietet die theoretische Arbeit nicht nur ein fundiertes konzeptionelles Fundament, sondern auch eine klare Perspektive für zukünftige praxisorientierte Forschung und evidenzbasierte Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Programme.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf, Matthias Kepser. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 2. Aufl. Berlin: Schmidt, 2006.
- Artelt, Cordula, et.al. *Förderung von Lesekompetenz. Expertise*, 17 vols. Bonn, Berlin: BMBF, 2007.
- Baumert, Jürgen, et.al. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich, 2001.

- Buchbinder, V.A., W.H. Strauß. *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986.
- Burwitz-Melzer, Eva. *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.
- Büker, Petra. „Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe.“ In: *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 4. Aufl. Hrsg. Bogdal, Klaus-Michael, Hermann Korte. München: dtv, 2004. 120-133.
- Dobstadt, Michael, Renate Riedner. „Fremdsprache Literatur.“ In: *Fremdsprache Deutsch* 44. Ismaning: Huber, 2011. (<https://www.goethe.de/ins/il/de/spr/mag/kuq/21012881.html>, abgerufen am 30. 06. 2025).
- Eggert, Hartmut, Christine Garbe. *Literarische Sozialisation*. Stuttgart [u.a.]: Metzler, 1995.
- Ehlers, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1992.
- Europa 2020, Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel. 2010. (https://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/FP-2014-2020/europa_2020-strategie.pdf?__blob=publicationFile&v=1, abgerufen am 03.07.2025).
- Haas, Gerhard. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2001.
- Hallet, Wolfgang. Fokus: „Texte – Medien – Literatur – Kultur.“ In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Hrsg. Burwitz-Melzer, Eva, et. al. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. 39–43.
- Hille, Almut, Simone Schiedermaier. *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2021.
- Huneke, Hans-Werner, Wolfgang Steinig. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005.
- Klieme, Eckhard, et. al. *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2010.
- Krumm, Hans-Jürgen. „Von der Gefährlichkeit der Schlange oder: Textkompetenz im Bildungsdrang von MigrantInnen.“ In: *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Hrsg. Schmöller-Eibinger, Sabine, Georg Weidacher. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2007. 199-206.
- Lewandowski, Theodor. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache: Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 1991.

- Lütge, Christiane. „Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen.“ In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Hrsg. Burwitz-Melzer, Eva, et.al. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. 456–459.
- Neuner, Gerhard, Hans Hunfeld. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, 1993.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2011.
- Steininger, Ivo. „Ein Modell literarischer Kompetenz für den Englischunterricht. Justus-Liebig-Universität Gießen.“ In: *Spiegel der Forschung* 1, 2011. 76-77.
- Stiefenhöfer, Helmut. „Übungen zum Leseverstehen.“ In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Hrsg. Bausch, Karl-Richard et.al. Tübingen: A. Francke Verlag, 1991. 246-248.
- Stuck, Elisabeth. *Neue Ansätze im Literaturunterricht: Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2008.
- Westhoff, Gerhard. *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt, 1997.