

## Identitätsorientierter Literaturunterricht

### Theoretische Modellierung und empirische Befunde im Horizont funktionaler und personaler literarischer Bildung

Volker Frederking

#### Abstract

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts. In Abgrenzung zu identitären und identitätspolitischen Verzerrungen im Begriffsgebrauch werden zunächst theoretische Grundlagen mit Blick auf den wissenschaftlichen Identitätsdiskurs zur Darstellung gebracht und der Zusammenhang von Identität, Literatur und Unterricht in einem ersten Zugriff reflektiert (1). Daran schliesst sich eine akzentuierte Aufarbeitung grundlegender Ansatzpunkte identitätsorientierten Literaturunterrichts an: literarisches Verstehen, sprachlich-literarische Produktion und ästhetische Erfahrung. Erläuterungen zum unterrichtspraktisch zentralen Drei-Phasen-Modell schliessen sich im Horizont funktional und personal ausgerichteter Bildungsprozesse an (2). Vor diesem Hintergrund werden erste Ansätze zu einer empirischen Überprüfung des Konzepts des identitätsorientierten Literaturunterrichts im Rahmen der ÄSKIL-Studie vorgestellt (3) und weiterer Forschungsbedarf reflektiert (4).

#### Schlüsselwörter

Identität, Identitätsorientierter Literaturunterricht, funktionale und personale literarische Bildung, Empirische Forschung

- ⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*
- ⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*
- ⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

#### Autor

Volker Frederking, Volker, Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur / Department Fachdidaktiken, Regensburger Strasse 160, D-90478 Nürnberg  
volker.frederking@fau.de

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

# Identitätsorientierter Literaturunterricht

## Theoretische Modellierung und empirische Befunde im Horizont funktionaler und personaler literarischer Bildung

Volker Frederking

Im vorliegenden Artikel soll das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts in einigen theoretischen Grundlagen erläutert und Ergebnisse einer empirischen Überprüfung vorgestellt und reflektiert werden. Die Klärung des Zusammenhangs von Identität, Literatur und Unterricht bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Ausführungen.

### 1 Identität, Literatur, Unterricht – ein erster Bestimmungsversuch

#### 1.1 Was ist Identität? Bestimmungsversuche vor dem Hintergrund aktueller Diskurse

Der seit dem 18. Jahrhundert verbreitete Begriff ‚Identität‘ leitet sich von spätlateinisch *identitas* = „Wesenseinheit“ (Wahrig-Burfeind, 2011, S. 757) ab, einem „Abstraktum“ zu lat. *idem* „derselbe, dasselbe“ (Kluge, 2011, S. 436). Obschon etymologische Ableitungen oft den Bedeutungskern eines Begriffes freilegen, ist eine eindeutige Definition des Begriffes ‚Identität‘ schwierig. Hatte David J. de Levita schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts festgestellt, dass „der Begriff der Identität so viele Bedeutungen hat, wie es Theorien gibt, die ihn verwenden“ (de Levita 1965, S. 9), so hat sich das Bedeutungsspektrum im wissenschaftlichen Sprachgebrauch bis in die Gegenwart hinein noch einmal erheblich erweitert (vgl. Straub 1991; Höfer & Keupp 1997; Fukuyama 2018).

Ehe dieser wissenschaftliche Identitätsdiskurs in einigen Grundlinien skizziert werden soll, um literaturdidaktische Anknüpfungspunkte zu verdeutlichen, sind zunächst Abgrenzungen vorzunehmen. Diese betreffen ideologische Vereinnahmungen und Verzerrungen des ‚Identitätsbegriffs‘, die von Identitätspolitik, Cancel Culture bis zu Verschwörungstheorien reichen. Hier kann an aktuelle Zurückweisungen von Francis Fukuyama (2018), Amartya Sen (2020), Yascha Mounk (2024) oder Omri Boehm (2022) angeknüpft werden. Gemeinsam ist diesen identitätstheoretischen Positionierungen, dass sie den antiaufklärerischen und wissenschaftsfeindlichen Konnex der identitären und identitätspolitischen Usurpationen des Identitätsbegriffs aufdecken und diese als Ideologien demaskieren, die in ihrem sprachlichen Gestus totalitär sind, selbst da, wo sie für sich das Ziel der Befreiung reklamieren. In den Worten Fukuyamas (2018, S. 194f.):

„Es liegt [...] in der Natur der modernen Identität, wandelbar zu sein. [...] Bürger heutiger Gesellschaften verfügen über verschiedene Identitäten, die durch soziale Interaktion geformt werden und durch Abstammung, Geschlecht, Arbeitsplatz, Ausbildung, Vorlieben und Staatsbürgerschaft definiert sind. [...] Auch wenn die Logik der Identitätspolitik darin besteht, Gesellschaften in selbstbezogene Grüppchen zu unterteilen, ist es möglich, breitere und einheitlichere Identitäten zu erschaffen. [...] Keine Demokratie ist immun gegen Identitätspolitik. Jede ist indes in der Lage, zu umfänglicheren Versionen gegenseitigen Respekts zurückzukehren.“

Dabei reaktivieren die identitär und identitätspolitisch ausgerichteten ideologischen Bewegungen ein vorwissenschaftliches, substanzialistisches, statisches und nicht-diskursives Verständnis von Identität, das im 18. Jahrhundert vorherrschend war und nun als reaktionäres Denkmuster eine demokratiegefährdende Wiederbelebung erfährt. Identitäre und identitätspolitische Positionen stellen mit anderen Worten Regressionen in starre kollektive Identitätszuschreibungen auf der Ebene von Nationalität, Religion, Rasse, Klasse, Hautfarbe, Geschlecht oder Kultur dar. Diesen „Fiktionen der Zuschreibung“ (Appiah 2019, S. 1) ist ein in der Tradition der Aufklärung wurzelnder Universalismus und Humanismus entgegenzustellen, der Identität nicht als statisches und unveränderliches Ergebnis externer Zuschreibungen versteht, sondern als je eigene individuelle Antwort auf die philosophische Frage ‚Wer bin ich?‘. Die Beantwortung kann nur im Rahmen eines pluralen Identitätsverständnisses erfolgen, wie Amartya Sen verdeutlicht:

„Im normalen Leben begreifen wir uns als Mitglieder einer Vielzahl von Gruppen – ihnen allen gehören wir an. Eine Person kann gänzlich widerspruchsfrei amerikanische Bürgerin, von karibischer Herkunft, mit afrikanischen Vorfahren, Christin, Liberale, Frau, Vegetarierin, Langstreckenläuferin, Historikerin,

Lehrerin, Romanautorin, Feministin, Heterosexuelle, Verfechterin der Rechte von Schwulen und Lesben, Theaterliebhaberin, Umweltschützerin, Tennisfan, Jazzmusikerin und der tiefen Überzeugung sein, dass es im All intelligente Wesen gibt, mit denen man sich ganz dringend verständigen muss (vorzugsweise auf englisch). Jede dieser Gruppen, denen allen diese Person gleichzeitig angehört, vermittelt ihr eine bestimmte Identität. Keine von ihnen kann als die einzige Identitäts- oder Zugehörigkeitskategorie dieser Person aufgefasst werden. Angesichts unserer unausweichlich pluralen Identität müssen wir im jeweils gegebenen Kontext entscheiden, welche Bedeutung wir unseren einzelnen Bindungen und Zugehörigkeiten zumessen. (Sen, 2020, S. 9)

## 1.2 Identität, Literatur, Unterricht. Ein erster Bestimmungsversuch

Sens Plädoyer für ein plurales und dynamisches Identitätsverständnis entspricht dem wissenschaftlichen Diskurs über Identität im 20. und 21. Jahrhundert. Identität wird hier als ein Bewusstseinsphänomen verstanden, in dem innere Entwicklungen wie äussere Einflüsse verarbeitet werden. Dazu Heinz Abels (2006, S. 254):

„Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.“

Mit Ernst Tugendhat ergeben sich weitere Bedeutungsfacetten. Für Tugendhat ist Identität „eine Weise zu sein bzw. eine Weise des Sich-Verhaltens“ (Tugendhat 1979, S. 283). Dabei geht das ‚Sich-zusichverhalten‘ (Tugendhat 1979, S. 283) mit dem ‚Sich-in-Beziehung-zur-Welt-Setzen‘ einher. Im Anschluss an Tugendhat lässt sich Identität „als ein Selbst- und Weltverhältnis definieren“, das nicht statisch, sondern dynamisch ist und „in dem Selbstkonstruktion und Selbstvergewisserung Grundmomente in der Beziehung des Menschen zu sich und zur Welt darstellen, die niemals abgeschlossen sind, sondern sich in jedem Moment aufs Neue vollziehen“ (Frederking, 2013, S. 429).

Dabei wird die Entwicklung und Ausprägung von Identität von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Entsprechend ist Identität in den Fokus ganz unterschiedlicher wissenschaftlicher Forschungsrichtungen mit je eigenen Perspektiven, Prämissen und Bezugssystemen gerückt. Sie alle können für das Verständnis des Zusammenhangs von Identität, Literatur und Unterricht relevant sein, sofern die in den Forschungen fokussierten Facetten von Identität in den entsprechenden literarischen Texten explizit oder implizit eine Rolle spielen. Zu nennen sind beispielsweise Forschungen zur personalen Identität bzw. Ich-Identität, wie sie Erik H. Erikson (1950; 1956) zu Entwicklungsprozessen von Kindheit über Adoleszenz bis zum Erwachsenenalter psychoanalytisch fundiert vorgenommen hat, oder Forschungen von James E. Marcia (1980; 1987) und Helmut Fend (1991; 1996), die personale Identitätsentwicklung empirisch untersucht und auf dieser Basis wissenschaftlich sehr aussagekräftige Bezugspunkte für das Verständnis kindlicher und jugendlicher Entwicklungsprozesse geschaffen haben. Die Forschungen zur personalen und sozialen Identität, wie sie vor allem durch George Herbert Meads (1927/30) Unterscheidung zwischen einer persönlichen und einer sozialen Identität (I und Me), Lothar Krappmanns (1969; 2000) Modell der Identitätsbalance und Jürgen Habermas (1974a; 1974b) sozialphilosophische Anwendungen massgeblich geprägt wurden, sind für den Deutschunterricht von besonderem Interesse, weil in ihnen Sprache bzw. symbolvermittelter Interaktion eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von Identität zugesprochen wird. Forschungen zur narrativen Identitätskonstruktion in der Psychologie (z.B. McAdams 1985; 1993; 2006; Polkinghorne 1998) und in der Linguistik (Werani, 2023) ergänzen diese Ansätze fruchtbar, weil sie Narrationen als eine wesentliche Basis der Identitätsentwicklung ausweisen und empirisch bzw. theoretisch systematisch erforscht haben. Auch Fragen moralisch-ethischer Selbstvergewisserung, für die viele literarische Texte Anknüpfungspunkte im Literaturunterricht bieten, finden in Forschungen zur ethisch-moralischen Identität vielfältige Entsprechungen (vgl. z.B. Taylor 1989; MacIntyre 1991; Joas 1997; Appiah 2023). Deutschlehrkräfte können hier wertvolle Anregungen finden, ethische Reflexionsprozesse im Zusammenhang mit literarischen Texten zu initiieren bzw. ihre Behandlung zu fundieren. Fragen zur kulturellen Identität, wie sie vor allem in den kulturphilosophischen Identitätstheorien Charles Taylors (1988; 1989; 1991; 1989), Hartmut Rosas und Axel Honneths (1998) eine Rolle spielen, sowie Theorieansätze zu inter- bzw. transkultureller Identität, wie sie die Forschungen Julia Kristevas (1988), Charles Taylors (1992) oder Amartya Sens (2006; 2020) mit unterschiedlichen Schwerpunkten entfalten, eignen sich ebenfalls für eine literaturdidaktische Anwendung, weil Literatur oft implizit oder explizit Einblicke in kulturelle Zusammenhänge gibt oder interkulturelle Fragestellungen behandelt, die für Kinder bzw. Heranwachsende Identitätserfahrungen im Horizont von Eigenem und Fremdem,

Identifikation, Selbstvergewisserung und Alterität eröffnen. Überdies könnten in diesem Zusammenhang Forschungen zu politischer bzw. historischer Identität (z.B. Straub 1991; 1998a; 1998b; Sennett 1998; Sen 2006) fruchtbar gemacht werden, sofern entsprechende Fragestellungen in einem unterrichtlich zu bearbeitenden Werk verarbeitet sind. Forschungsansätze zur pluralen Identität (z.B. Welsch 1987; 1989; 1991; Gergen 1991; Keupp 1988; 1997; Lippmann 2017), zur körperlichen Identität (z.B. Waldenfels 2000) oder zur geschlechtlichen Identität (z.B. Benjamin, 1993; Krappmann & Oswald, 1988; Lemma, 2024) bieten weitere wissenschaftliche Bezugspunkte, um die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Literaturunterricht wissenschaftlich zu fundieren, in denen entsprechende Fragestellungen literarisch verarbeitet sind. Abrunden lässt sich das aufgezeigte Spektrum durch Forschungen zu medial-digitaler Identität und damit verbundenen ethischen Fragen (z.B. Turkle 1995; Sandbothe 2001; Ess 2014; Appiah 2023).

## 2 Das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts

Die vorangegangenen Ausführungen haben einen kurzen Überblick über einschlägige Forschungen zur Identität in unterschiedlichen Disziplinen gegeben. Dabei wurden im Grundansatz auch Schnittmengen zwischen Identitätstheorien, Literatur und Unterricht ins Blickfeld gehoben. Auf welchen literaturdidaktischen Grundlagen und mit welchen Zielsetzungen dieser Konnex für fachliche Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann, soll nachfolgend auf Basis des Konzepts des identitätsorientierten Literaturunterrichts verdeutlicht werden.

### 2.1 Theoretische Grundlagen und Ansatzpunkte

Es gibt zumindest drei Bereiche, in denen sich aus der Sache heraus eine verstärkte Berücksichtigung des Identitätsaspekts im Literaturunterricht ergibt: sprachlich-literarische Rezeption, sprachlich-literarische Produktion und ästhetische Erfahrung. Alle drei sollen nachfolgend in Kernaspekten aufgearbeitet werden.

#### 2.1.1 Identität und literarisches Verstehen

Mit seiner 1977 erschienenen Studie ‚Grundprobleme der Literaturdidaktik‘ hat Jürgen Kreft Pionierarbeit geleistet, insofern er als erster „die Bedeutung der Literatur, zumal der ästhetischen oder poetischen, für die Ich-Entwicklung der Heranwachsenden“ (Kreft 1977, S. 11) theoretisch aufgearbeitet hat. In Übereinstimmung zum Identitätskonzept von Jürgen Habermas (1974a; 1974b) versteht Kreft „die Gewinnung und Bewahrung der eigenen Identität, die sich von der leiblich-gegebenen über die Rollenidentität zur Ich-Identität transformiert“ (1977, S. 101), als die primäre Aufgabe menschlicher Existenz. Der Deutschunterricht kann diesen Prozess unterstützen, wie Kreft an vier für den Aufbau von Identität grundlegenden Kompetenzen verdeutlicht:

1. die kognitive Kompetenz (sensu Piaget);
2. die linguistische Kompetenz (sensu Chomsky);
3. die interaktive Kompetenz (sensu Mead und Habermas);
4. die ästhetische Kompetenz (sensu Habermas, Adorno u.a.)  
(vgl. Kreft 1977, S. 85 und S. 172ff.)

Ziel des Literaturunterrichts ist es in diesem Sinne,

„dass sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven und ästhetischen (und der linguistischen) Kompetenz wünschenswert weit gefördert bzw. gelingen würde. Entsprechendes gilt von dem Erwerb einer speziellen literarischen (Erschließungs- und Produktions-)Kompetenz.“ (Kreft 1977, S. 217f.)

Während Kreft diese literarische Erschließungs- und Produktionskompetenz nicht detaillierter erläutert, hat Henriette Herwig (1980) diese Lücke in Bezug auf literarische Rezeptionsprozesse überzeugend gefüllt. In ihrem Verständnis kann die Auseinandersetzung mit Literatur und der Versuch ihres Verstehens die Identitätsentwicklung von Heranwachsenden positiv beeinflussen, weil sie den Aufbau von vier Teilkompetenzen fördert, die Lothar Krappmann in seinem Modell der ‚Identitätsbalance‘ als entscheidende Grundlagen für den Aufbau bzw. die Wahrung von *persönlicher und sozialer Identität* ausgewiesen hat: die Fähigkeiten zu Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Selbstdarstellung (Krappmann 1969, S. 132-173).

Literatur vermag *Empathie* zu fördern, weil sie „Welt in der Sicht subjektiver Authentizität“ erzählt und „fremde Identitätsprozesse gleichsam aus Innensicht nachvollziehbar“ (Herwig 1980, S. 26) macht. Das Einlassen auf die im literarischen Text entfalteten fremden Weltansichten erfordert und fördert Empathie in

Bezug auf Gedanken, Gefühle und Motive anderer Menschen und das Verstehen fremder Weltansichten. Im Fremden der literarischen Textwelt können Besonderheiten der eigenen Weltansicht und des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses bewusst werden. Literarisch evozierte *Rollendistanz* geht mit Empathie gegenüber literarischen Figuren einher. Schliesslich hat das rezipierende Subjekt in der Begegnung mit einer im literarischen Text entfalteten fremden Weltansicht nur zwei Alternativen: „sich entweder abzugrenzen und durch eine bewusstere Bestimmung seines eigenen Standorts sein Anderssein zu erfahren oder sich auf das Fremdartige einzulassen und damit sein vertrautes Sinnsystem aufs Spiel zu setzen“ (Herwig, 1980, S. 25). Das Einlassen auf und das Verstehen von textuell in Erscheinung tretendem Fremden setzt mit anderen Worten das zumindest partielle und vorübergehende Überschreiten eigener Rollenmuster, Handlungsrouinen und Sichtweisen im Akt der Rezeption und im Versuch des Verstehens voraus. Um Fremdes zu verstehen, ist mithin die Bereitschaft erforderlich, das gewohnte Eigene für einen Moment ausser acht zu lassen. Diese für Interaktionen im realen Leben zentrale Fähigkeit kann im Umgang mit Literatur gefördert werden. Dies gilt auch für die Fähigkeit zur *Ambiguitätstoleranz*. Wenn ein literarischer Text nämlich keine oder kaum Identifikationsangebote enthält, weil die Fremdheit und Andersartigkeit der in ihm entfalteten Erfahrungs-, Gefühls- und Gedankenwelt oder die Alterität der sprachlich-formalen Gestaltung identifikatorische Rezeptionsprozesse verhindert, muss das lesende Subjekt Widersprüchliches, Widerständiges bzw. Andersartiges ertragen, d.h. lernen, Ambiguität zu tolerieren. Die identitätsfördernden Lernpotentiale einer solchen Rezeptionserfahrung können in einem identitätsorientierten literaturdidaktischen Ansatz gezielt genutzt werden. Auch die vierte von Krappmann aufgezeigte identitätsfördernde Fähigkeit, die *Identitätsdarstellung*, kann in einem identitätsorientierten Literaturunterricht durch mündliche oder schriftliche Anschlusshandlungen nach der Rezeption eines literarischen Textes unterstützt werden. So kann ein Gespräch über Interpretationshypothesen Raum zur Reflexion und Diskussion persönlicher Sichtweisen in Bezug auf den literarischen Text geben. Im Fremden des Textes kann Eigenes entdeckt oder bestätigt werden und in offen geführten Gesprächen durch die Artikulation von darauf bezogenen Gedanken, Gefühlen, Wünschen oder Hoffnungen zur Darstellung gelangen. Wie positiv Lernende solche Gespräche, in denen persönliche Sichtweisen eingebracht und vertreten werden können, beurteilen, hat die ÄSKIL-Studie empirisch in ersten Ansätzen aufgezeigt. Sie rückt in Kapitel 3 in den Fokus.

Weil die Fähigkeiten zu Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung in Krappmanns Modell die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität in sprachlich vermittelter Form ermöglichen (Krappmann, 1969, 12ff.), bietet Literatur als sprachbasierte künstlerische Äusserung wichtige Ansatzpunkte für die Förderung der Identitätsentwicklung im Literaturunterricht. Aber auch für die Auseinandersetzung mit kulturell, transkulturell und interkulturell verankerter Identität und damit verknüpften Fragen nach dem Sinn und der persönlichen Orientierung in einer Welt, in der traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung vielfach verloren haben, können literarische Texte helfen, sich der Besonderheiten von Kultur, Werten, Traditionen in der eigenen Zeit, in vergangenen Zeiten, in anderen Kulturen etc. bewusst zu werden und sie in ihrer Bedeutung für die eigene Identität zu hinterfragen. In diesem Sinne ist die Frage nach sich selbst und dem eigenen Selbst- und Weltverständnis stets im Horizont eines geistes- und kulturgeschichtlichen Bezugsfeldes zu verstehen, in dem wir uns bewegen. Dazu Charles Taylor (1989):

„Meine Selbstdefinition wird als Antwort auf die Frage. »Wer bin ich?« verstanden, und diese Frage erhält ihren ursprünglichen Sinn im Austausch mehrerer Sprecher. Ich definiere, wer ich bin, indem ich den Ort bestimme, von dem aus ich spreche: meinen Ort im Stammbaum, im gesellschaftlichen Raum, in der Geographie der sozialen Stellungen und Funktionen, in meinen engen Beziehungen zu den mir Nahestehenden und ganz entscheidend auch im Raum der moralischen und spirituellen Orientierung, in dem ich die für mich wichtigsten definierenden Beziehungen durch das Leben selbst herstelle.“ (Taylor 1989, S. 69)

Vor diesem Hintergrund wird plausibel: Literaturunterricht vermag Schülerinnen und Schülern gerade durch die Behandlung so genannter klassischer bzw. kanonischer Texte der deutschsprachigen Literatur und der Weltliteratur die Möglichkeit zu eröffnen, personale und soziale Identität in ihren kulturellen, transkulturellen bzw. interkulturellen Implikationen zu erfahren. Auch ein kulturgeschichtlich ausgerichteter Literaturunterricht (Brüggemann 2008, 2009) kann in diesem Sinne für die Identitätsentwicklung bedeutsam bzw. fruchtbar gemacht werden. Aber auch interkulturelle Toleranz im Bewusstsein pluraler Identitäten ist im Verstehen von Literatur möglich, wie aus dem eingangs angeführten Zitat Amartya Sens (s. S. 1 dieses Artikels) geschlussfolgert werden kann. Literatur führt diese Erkenntnis in vielfältiger Form vor Augen und macht sie aus unterschiedlichen Perspektiven literarisch-probehandelnd zugänglich. Denn der positive,



tolerante Umgang mit Fremdem und Fremden hat ein pluralisiertes, Widersprüche akzeptierendes und ausbalancierendes Selbst- und Weltverhältnis zur Voraussetzung, dessen Ausbildung in einem identitätsorientierten Umgang mit Literatur gefördert werden kann. Der individualisierte Selbst- und Weltbezug heutiger Heranwachsender kann auf diese Weise einen (inter-)kulturell erweiterten Orientierungsrahmen erhalten. Gleichzeitig sind damit ethisch-moralische Implikationen verbunden, wie Taylors Formulierung „Raum der moralischen und spirituellen Orientierung“ in dem oben angeführten Zitat verdeutlicht. Die Frage nach der eigenen Identität ist nach Taylor unmittelbar mit der Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz und nach Werten verknüpft. Wir können „nicht ohne eine Orientierung auf das Gute auskommen, und jeder von uns ist wesentlich durch seinen diesbezüglichen Standort geprägt (d.h. wir definieren uns zumindest unter anderem im Sinne dieses Standorts)“ (Taylor 1989, S. 66). Da Literatur in vielfältiger Form ethisch-moralische Fragen und Entscheidungssituationen zur Diskussion stellt, kann ein identitätsorientierter Literaturunterricht diese Erkenntnis Taylors in fruchtbarer Weise umsetzen und Lernende zur Überprüfung der eigenen Wertvorstellungen und zur Vertiefung moralischen Bewusstseins ermutigen (vgl. Kreft 1978; Spinner 1989; Frederking 2013).

### 2.1.2 Identität und sprachlich-literarische Produktion

Auch sprachlich-literarische Produktionen können in erheblichem Masse zur Identitätsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beitragen und für identitätsorientierte Lehr-Lern-Prozesse genutzt werden. So ist nach Mead die Entwicklung von Identität im Wesentlichen sprachlich fundiert, d. h. sie erfolgt auf Basis symbolischer Interaktion zwischen I und Me, persönlicher und sozialer Identität (vgl. Mead 1927-30). Zwar beeinflusst nicht jede sprachliche Äusserung eines Menschen seine Identität unmittelbar, sie kann aber potentiell dazu genutzt werden, sofern das Individuum sich mit seinem Selbst- und Weltverständnis in die sprachliche Äusserung einzubringen vermag. Kaspar Spinner hat vor diesem Hintergrund schon früh gefordert, dass Schreibprozesse im Deutschunterricht nicht nur die soziale Seite von Identität fokussieren sollten, sondern auch die persönliche, weil Sprache das entscheidende Medium für „Selbstreflexion und Selbstgewissheit“ (Spinner, 1980, S. 70) ist. Denn

das Selbst-Sein drängt nach Darstellung im kommunikativen Bezug, durch den erst Ich-Stärke gewonnen werden kann. Sprachliche Verständigung ist in solcher Perspektive nicht nur Reden über einen Sachverhalt oder Bewirken einer Reaktion beim Adressaten [...], sondern zugleich Medium des Ausdrucks von Subjektivität. (ebd., S. 73)

Im Selbstgeschriebenen tritt ein Inneres im Äusseren in Erscheinung und wird zugänglich. Schreiben ermöglicht in diesem Sinne „Selbstobjektivierung“ (ebd., S. 74) und führt zu einer Form der Selbstvergewisserung, die Kindern wie Heranwachsenden beim Aufbau der eigenen Identität helfen kann, insofern „das Subjekt in manifester Weise zum Adressaten der eigenen Äusserung“ wird und sich selbst im Medium der Schrift gegenübertritt (Spinner 1980, S. 74). Dies gilt natürlich auch für digitale Formen der schriftlichen Selbstvergewisserung in Blogs, Social Media-Einträgen etc., nur dass hier auch externe Leserinnen und Leser adressiert sind (vgl. Wampfler 2013). Analog wie digital können sich Schreibende der eigenen Gegenwart und Vergangenheit bewusst werden und sie so zum Teil ihrer Identität machen. Sowohl die personalen Schreibprozesse als auch die daran anschliessenden Leseprozesse ermöglichen Formen der Selbstreflexion und unterstützen die Arbeit am eigenen Selbstverhältnis. Ein identitätsorientierter Deutschunterricht sollte deshalb „unbelastet von stereotypen Stil- und Aufbauvorschriften“ immer wieder Gelegenheit geben, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen schriftlich zu berichten“ (Spinner 1980, S. 74).

Aber auch literaturdidaktisch ist die Bedeutung identitätsorientierter Schreibarrangements evident. Ein identitätsorientierter Literaturunterricht nutzt diese Potentiale in spezifischer Weise, indem er Kinder bzw. Jugendliche anregt, sich persönlich in die fiktionale Welt in Ich-Form einzubringen – „beispielsweise durch das Hineinschreiben in eine Szene, die Gestaltung einer fiktiven Begegnung mit einer literarischen Figur oder das Verfassen eines persönlichen Briefes an eine Hauptgestalt oder den Autor bzw. die Autorin“ (Frederking, 2013, S. 440). Hinzu kommen neue digitale Optionen wie das „Personascript“ (Frederking & Krommer 2003, S. 34), das „Digital Story Telling“ (Boelmann, König & Rymeš 2019) oder „Adaptable Books“ (Hauck-Thum 2017). Aber auch reflexiv-analytische Schreibenlässe wie persönliche Stellungnahmen zu einem Text, Rezensionen, fiktive Reden, Debattenbeiträge im Rahmen eines literarischen Chats, themenspezifische Blogs oder klassen- bzw. kursinterne digitale Foren zu einem literarischen Text eröffnen Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, um Literatur auch als Medium für die Auseinandersetzung mit dem

eigenen Selbst- und Weltverhältnis zu erfahren, als Spiegel, in dem Eigenes wie Fremdes zu entdecken ist und kulturelle wie geschlechtliche Facetten von Identität überprüft werden können .

Solche fiktional-poetisch oder faktual-biografisch ausgerichteten Schreibarrangements mit selbstreflexivem Fokus nutzen unterrichtlich, was die narrative Psychologie als prinzipielle Funktion von ‚Selbst-Narrationen‘ versteht: das „Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur physischen Umwelt [zu] organisieren und als sinnhaft aus[zu]legen“ (Polkinghorne 1998, S. 15). Identität wird in diesem Sinne als „geschichtenförmige Konstruktion“ bzw. als „Selbst-Erzählung“ (Polkinghorne 1998, S. 33) verstanden. Diese psychologischen Forschungsansätze lassen sich literaturdidaktisch nutzen: Indem Schülerinnen und Schüler einen Teil ihrer Geschichte erzählen, sich in eine Geschichte hineinerzählen oder persönliche Schlussfolgerungen aus einer Geschichte formulieren, interpretieren sie sich, ihre Erlebnisse und ihre Sichtweisen in Zeit und Raum und integrieren sie in ihre bestehende Sicht auf sich und die Welt im Sinne kultureller und ethisch-moralischer Selbstvergewisserung.

### 2.1.3 Identität und ästhetische Erfahrung

Weitere Begründungszusammenhänge für identitätsfördernde Potentiale von Literatur ergeben sich im Horizont der durch sie ermöglichten ästhetischen Erfahrung. So können literarische Texte oft nur hinreichend verstanden werden, wenn die Interpretation die ästhetische Erfahrung erfasst, die für den Entstehungsprozess wie die intendierte Wirkung wesentlich ist. Dazu Mead:

Der Lyriker hat eine Erfahrung der Schönheit in Verbindung mit einer emotionalen Erregung, und als Künstler, der Wörter verwendet, sucht er nach jenen Wörtern, die seinen emotionalen Haltungen entsprechen und die in anderen die eigenen Haltungen hervorrufen werden. (Mead 1927-30, S. 190)

Meads Analysen antizipieren, was Simone Winko als einen Kern literaturwissenschaftlicher Texttheorie herausgearbeitet hat: Literarische Texten enthalten oft literarisch kodierte Emotionen. Während Winko mit literaturwissenschaftlichem Fokus betont, dass diese „nicht nur als Rezeptions-, sondern auch als Textphänomene wissenschaftlich erforschbar“ (Winko 2003, S. 12) sind, hebt Mead auf die identitätstheoretischen Implikationen der emotionalen Grundlagen literarischer Produktions- und Rezeptionsprozesse auf Basis seiner Unterscheidung von ‚Me‘ und ‚I‘ als den beiden zentralen Polen bzw. Phasen der Identitätsentwicklung ab. Nach Mead ist auch der künstlerische Prozess durch das dynamische Wechselspiel zwischen ‚I‘ und ‚Me‘ geprägt. Lange vor der Tabuisierung der Autorperspektive (vgl. Barthes 1967) und ihrer ‚Wiederentdeckung‘ (vgl. Jannidis et al. 1999) versteht Mead das ‚I‘ als Zentrum des ästhetischen Prozesses, und zwar „sowohl im Augenblick der ästhetischen Erfahrung selbst, die per se eine Domäne des ‚I‘ ist, wie auch in ihrer künstlerischen Verarbeitung, die eigentlich durch ihre retrospektive Ausrichtung und soziale Einbettung eher im Horizont des ‚Me‘ erfolgt“ (Frederking 2004, S. 145). Die konventionellen Einflüsse und die Fixierung auf Vergangenes aber sind beim künstlerischen Schaffen zumeist auf ein Minimum reduziert, während „das Element der Neuheit bis zur äussersten Grenze betont“ (Mead 1927-30, S. 253) ist. Schliesslich ist der literarische Schaffensprozess des ‚I‘ zwar auch durch sozial eingebettetes Wissen über literarische Formensprache im ‚Me‘ beeinflusst. Zugleich ist das künstlerische ‚I‘ aber in besonderer Weise zu kreativen Veränderungen solcher Vorlagen fähig, weil seinem Tun ästhetische Erfahrung zugrunde liegt. Ein wesentliches Element identitätsorientierten Literaturunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler diese ästhetischen Erfahrungen und die mit ihr verbundenen und im Text präsentierten Emotionen aufspüren und reflexiv verarbeiten zu lassen. Auch das Erfassen literarisch-künstlerisch thematisierter, intendierter und evozierter Emotionen sind für Schülerinnen und Schüler erfassbar und überdies empirisch zugänglich (vgl. dazu Frederking et al., 2015; 2016).

Literaturdidaktisch interessant, weil für Lernende nachvollziehbar, ist auch die der ästhetischen Erfahrung zugrunde liegende ‚ästhetische Haltung‘ (Mead 1926, S. 351). Diese ist das Ergebnis eines anderen Blicks auf sich selbst und die Welt. Sie nimmt ein, „wer innehält“, um „bewusst zu erleben“ (Mead 1926, S. 351), was ihn gerade umgibt und geschieht. Die ästhetische Haltung ist mit anderen Worten allen Menschen möglich. Die Besonderheit künstlerisch Schaffender besteht allein darin, dass sie die mit der ästhetischen Haltung verbundenen ästhetischen Erfahrungen kreativ verarbeiten und so im Kunstwerk ihrem veränderten Selbst- und Weltverhältnis einen spezifischen Ausdruck verleihen. Ästhetische Erfahrung und ästhetischer Schaffensprozess können aber auch bei Rezipierenden ästhetische Prozesse auslösen, die deren Blick auf sich und die Welt verändern. In den Worten Meads:

„Wenn wir Werke grosser Künstler ästhetisch verstehen, ziehen wir daraus Genusswerte, die unsere eigenen Lebens- und Handlungsinteressen erfüllen und interpretieren.“ (Mead 1926, S. 353)

Wenn aber Produktion wie Rezeption literarischer Texte die Sicht von Menschen auf sich und die Welt nachhaltig zu beeinflussen vermögen, liegt die Schlussfolgerung nahe, diese Potenziale auch im Literaturunterricht fruchtbar zu machen. Ein identitätsorientierter Literaturunterricht, der bewusst die durch literarische Texte ausgelöste Auseinandersetzung mit der eigenen Identität aufgreift und Raum zur reflexiven und emotionalen Verarbeitung gibt, ist folgerichtig eine unmittelbare Konsequenz der besonderen Qualität des literarischen Gegenstandes und der evozierten literarästhetischen Verstehensprozesse.

Dabei sollten kognitive wie affektive Aspekte Berücksichtigung finden. Meads Hinweis auf den Genussaspekt verdeutlicht, dass ein bloss rationaler Zugriff die identitätsspezifischen Potentiale von Literatur verfehlt. Die Theorie der ästhetischen Erfahrung von Hans Robert Jauß (1982) liefert literaturwissenschaftliche Begründungszusammenhänge. Jauß nämlich weist ästhetischen Genuss als zentrales Element ästhetischer Erfahrung aus, um zugleich kognitive Verstehensaspekte in ihrer Bedeutung zu betonen (ebd. 1982, S. 55). In diesem Sinne etabliert er die Formel von der „Einheit von verstehendem Geniessen und geniessendem Verstehen“ (1982, S. 85). Dabei hat die Rezeption eines literarischen Textes nach Jauß fast zwangsläufig die Auseinandersetzung mit der eigenen Selbst- und Weltwahrnehmung zur Folge. Dies gilt für emotionale wie kognitive Seiten der Rezeption. Schliesslich ist ästhetischer Genuss „Selbstgenuss im Fremdgenuss“ (Jauß 1982, S. 85) und ästhetisches Verstehen mithin ein Phänomen, das „in den Prozess einer ästhetischen Bildung der Identität einbezogen werden [kann], wenn der Leser seine ästhetische Tätigkeit mit der Reflexion auf sein eigenes Werden begleitet“ (Jauß 1982, S. 90). Diese Erkenntnisse bestätigen: Einen literarischen Text im Literaturunterricht zu behandeln bedeutet in ästhetischer wie identitätsorientierter Perspektive, die genaue Analyse und Interpretation des Textes mit der Ermöglichung einer doppelten im Text angelegten ästhetischen Erfahrung zu verbinden: der geniessenden Reflexion einer fremden Gedankenwelt und der Möglichkeit eines durch Reflexion und Kommunikation veränderten Bezuges zu sich und zu anderen.

## 2.2 Das ‚Drei-Phasen-Modell‘ identitätsorientierten Literaturunterrichts

In den vorangegangenen Ausführungen wurden theoretische Grundlagen und Begründungszusammenhänge identitätsorientierten Literaturunterrichts aufgearbeitet und methodische Umsetzungen angedeutet. Wie aber sieht eine umfassendere und systematisch angelegte literaturdidaktische Modellierung identitätsorientierter Zielsetzungen aus? Während sich ‚traditioneller‘ Literaturunterricht zumeist auf die analytische Durchdringung und Erschliessung eines literarischen Textes beschränkt – zuweilen auch ergänzt durch handelnd-produktive, ebenfalls auf die Texterschliessung ausgerichtete Methodik -, besteht die Grundidee eines identitätsorientierten Ansatzes darin, die unterrichtliche Analyse bzw. Interpretation eines literarischen Textes und seine handelnd-produktive Erschliessung durch Phasen zu ergänzen, in denen das rezipierende Subjekt den eigenen persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Vorstellungshorizont in den Verstehensprozess mit einbringen kann. Auf Basis der Unterscheidung von funktionalen und personalen Formen fachlicher Bildung, die im Horizont allgemeiner fachdidaktischer Überlegungen entstanden ist (Frederking & Bayrhuber 2017; 2020; Bayrhuber & Frederking 2024), lässt sich mit Blick auf den identitätsorientierten Literaturunterricht feststellen, dass dieser zwei Zielperspektiven verbindet, die bislang oft als unvereinbar angesehen wurden:

- a) Die Orientierung an den Lerngegenständen bzw. Objekten des Lernprozesses im Rahmen funktional ausgerichteter literarischer Bildungsprozesse. Ziel ist die Förderung von Kompetenzen zum analytischen Verstehen literarischer Texte auf Basis gegenstandsbezogener *kognitiver Aktivierung*.
- b) Die Orientierung an den lernenden Subjekten im Rahmen personal ausgerichteter literarischer Bildungsprozesse. Ziel ist hier die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text *im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses* auf Basis *subjektiver, emotionaler und kognitiv-(selbst)reflexiver Aktivierung*.

Um diese doppelte Zielsetzung zu realisieren, hat sich das Drei-Phasen Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts, das in Weiterentwicklung der von Jürgen Kreft unterschiedenen vier Phasen der Literaturbegegnung (Kreft 1977, S. 379) entstanden ist, unterrichtspraktisch (Frederking 2000a; 2000b; 2001, S. 98; 2013, S. 456f.) wie empirisch (Frederking et al. 2021; Brüggemann et al. 2024) bewährt. Drei Phasen und ihre je eigenen Zielsetzungen werden unterschieden. Verortet im Horizont funktionaler und personaler literarischer Bildung ergibt sich das folgende Modell:



## Das Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts als didaktischer Dreischritt personaler und funktionaler literarischer Bildung

- Phase 1:** **Phase der subjektiven Annäherung**  
*Personal ausgerichtete literarische Bildungsprozesse in Form subjektiver, emotionaler und selbstreflexiver kognitiver Aktivierung*
- Erschliessung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses zu einem Text bzw. einem Grundproblem vor dem Hintergrund des persönlichen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnishorizontes der Schülerinnen und Schüler.
  - Individuelle Präzisierung der Interessenschwerpunkte und Fragehorizonte und gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.
- Phase 2:** **Phase der objektivierenden Texterschliessung und -analyse**  
*Funktional ausgerichtete literarische Bildungsprozesse in Form kognitiver Aktivierung (mit der Möglichkeit des Rückgriffs auf subjektive, emotionale und selbstreflexive kognitive Aktivierungsergebnisse aus Phase 1)*
- Erarbeitung inhaltlicher und formaler Grundmomente bzw. Spezifika des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Problemkomplexe in Auseinandersetzung mit den zuvor erkennbar gewordenen Interessenschwerpunkten und Fragehorizonten der Schülerinnen und Schüler.
  - Klärung biographischer, werkgeschichtlicher, historischer, gesellschaftlicher, kontextueller, geistes-, diskurs-, motiv-, mentalitäts- bzw. rezeptionsgeschichtlicher Hintergründe des Textes bzw. der in ihm verarbeiteten Grundprobleme.
- Phase 3:** **Phase der personalen und sozialen Applikation**  
*Personal ausgerichtete literarische Bildungsprozesse in Form subjektiver, emotionaler, selbstreflexiv-kognitiver Aktivierung (im Rückgriff auf Ergebnisse der Phasen 1 und 2)*
- Individuelle Reflexion, Überprüfung und Anwendung der Arbeitsergebnisse und ihrer allgemeineren Implikationen im Horizont des persönlichen Selbst- und Weltverhältnisses der Schülerinnen und Schüler.
  - Gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse und ihrer persönlichen Einschätzung im Horizont ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung.
  - Gemeinsame Planung des weiteren Vorgehens.

Dieses auf der Mikroebene einer einzelnen Stunde wie auf der Makroebene einer ganzen Reihensequenz einsetzbare Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts hat zum Ziel, für Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen, dass es sich bei einem zu behandelnden literarischen Text nicht nur um einen Lernstoff handelt, den Curricula vorgeben und den es möglichst fachkundig textanalytisch im Sinne funktionaler literarischer Bildungsprozesse zu erschliessen gilt, sondern dass in dem Text immer auch Themenfelder, Problemstellungen, Fragen etc. behandelt werden, die für sie ganz persönlich eine Bedeutung haben können und ihnen im Sinne personaler literarischer Bildung die Gelegenheit eröffnen, im Text literarisch verarbeitete Erfahrungen, Weltansichten, Werte, kulturelle Prägungen, emotionale Muster etc. im Horizont des eigenen Selbst- und Weltbildes zu durchdenken.

In der ersten Phase des didaktischen Dreischrittes, der Phase der subjektiven Annäherung, steht im Fokus, was Umberto Eco (1990, S. 43) die „naive Interpretation“ des ‚semantischen Modell-Lesers‘ genannt hat. Diese ist primär subjektbezogen und semantisch ausgerichtet und stark durch den Horizont der ‚intentio lectoris‘ geprägt. Während dieser von Eco skizzierte ‚natürliche‘, für ungeschulte Erstrezeptionen typische Interpretationsmodus im Rahmen des traditionellen Literaturunterrichts und seiner zumeist ausschliesslich funktionalen literarischen Bildungsziele weitestgehend ignoriert wird, rückt er im identitätsorientierten Literaturunterricht in das Zentrum der ersten Phase des Didaktischen Dreischrittes. Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler im Sinne personaler literarischer Bildung Raum, im Anschluss an eine individuelle Erstrezeption des literarischen Textes persönliche Gefühle, Assoziationen, Eindrücke, Fragen, Deutungshypothesen etc. festzuhalten – in einem ersten spontanen Zugriff als Brainstorming, Cluster,

Lesetagebuch (bei längeren Texten) etc. oder in komplexerer Form als Text-Bild-Collage, multimodale Collage etc. Ziel ist die subjektive, emotionale und kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Dabei können – je nach textuellem Stimulus – alle Identitätsfacetten aktuiert werden, die in Kapitel 1 genannt wurden: personale, soziale, geschlechtliche, körperliche, mediale, narrative, ethisch-moralische, kulturelle, interkulturelle, politische oder historische Aspekte im Selbst- und Weltverhältnis der Schülerinnen und Schüler. Diese textspezifischen Aktuiierungen von Identitätsfacetten stellen einen unmittelbaren Konnex zwischen zentralen Themen- und Problemfeldern des Textes und dem Erfahrungs-, Denk- und Interessenhorizont der Lernenden her. Lerngegenstand und Lernsubjekt rücken näher zusammen und lassen ein erhöhtes Interesse am Text und dessen Erarbeitung wahrscheinlich werden. Dass sich diese Vermutung empirisch in einem ersten Zugriff bestätigt hat, wird Kapitel 3 verdeutlichen.

Die zweite Phase des didaktischen Dreischrittes, die Phase der objektivierenden Texterschliessung und -analyse, wird durch alle wesentlichen Merkmale bestimmt, die Umberto Eco mit der ‚kritischen Interpretation‘ des ‚semiotischen Modell-Lesers‘ verbunden sieht. Dieser kritische semiotische Interpretationsmodus, der sich auf der Ebene der ‚intentio operis‘ bewegt (vgl. Eco 1990, S. 43), steht im Mittelpunkt eines auf die Förderung literarischer Verstehenskompetenz ausgerichteten Literaturunterrichts, der im Sinne funktionaler literarischer Bildungsziele die Entwicklung ausdifferenzierter und kritisch überprüfter Interpretationsansätze zum Ziel hat. Im Standardunterricht ist diese funktionale analytische Texterschliessung nicht nur das primäre, sondern oft auch das einzige Ziel der Lehr-Lern-Prozesse. Zwar ist auch der identitätsorientierte Literaturunterricht der Vermittlung funktionaler literarischer Bildungsziele verpflichtet und rückt diese in der zweiten Phase des Didaktischen Dreischrittes in den Fokus. Er verbindet sie allerdings mit Fragen, Beobachtungen, Deutungshypothesen etc. der ersten Phase. Diese werden entweder am Ende der ersten oder zu Beginn der zweiten Phase als Grundlage für die gemeinsame Planung der Textinterpretation und der dabei zu fokussierenden Schlüsselstellen, Themenfelder und Interessensschwerpunkte genutzt, oder sie leiten sogar, wie in dem in Kapitel 3 vorgestellten Beispiel, in sehr schülerzentrierter Form das Unterrichtsgeschehen. In diesem Fall müssen dann im Anschluss an die von den Lernenden ausgehenden Impulse zur Erschliessung des Textes zumeist gezielt formalästhetische Besonderheiten in einer stärker funktional-analytisch ausgerichteten Weise in den Blick genommen werden, weil diese von den Schülerinnen und Schülern zumeist noch nicht genannt werden. In höheren Klassen sollten überdies auch textexterne Aspekte wie biographische, werkgeschichtliche, historische, gesellschaftliche, motiv-, mentalitäts- oder rezeptionsgeschichtliche Hintergründe des Textes ergänzend einbezogen werden. Der Grad hängt natürlich von der Altersstufe, der Gattung und dem Anspruchsniveau des Textes ab.

Die dritte Phase des didaktischen Dreischrittes, die Phase der personalen und sozialen Applikation, gibt Raum für die individuelle Reflexion, Überprüfung und Anwendung der Arbeitsergebnisse der zweiten Phase im Horizont des Selbst- und Weltverhältnisses der Schülerinnen und Schüler. Auch die gemeinsame Diskussion der Arbeitsergebnisse und ihrer aktuellen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung könnte im Fokus der dritten Phase stehen. Dabei ermöglicht der Rekurs auf die Ergebnisse der individuellen Erstrezeption in der ersten Phase eine besondere Form der Selbstvergewisserung, insofern individuell oder gemeinsam geprüft werden kann, inwieweit die Gedanken, Gefühle, Eindrücke, Hypothesen etc. aus der Erstrezeption vor dem Hintergrund der kritischen Erschliessung des Textes in der zweiten Phase noch Bestand haben. Auf dieser Basis bieten sich abschliessende Diskussionsrunden zur ästhetischen Wertung oder kreative Verarbeitungen bzw. Gestaltungen eines persönlichen Fazits an. Die gemeinsame Planung der anschliessenden Unterrichtsstunden auf Basis neu konturierter Interessenshorizonte kann einen sinnvollen Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Text bilden und gleichzeitig Anschlussmöglichkeiten sichtbar machen.

### 3 Identitätsorientierter Literaturunterricht im empirischen Blick

Das im vorangegangenen Kapitel als strukturelles Kernelement identitätsorientierten Literaturunterrichts vorgestellte und erläuterte Drei-Phasen-Modell ist im Rahmen der von der Friedrich-Stiftung geförderten ÄSKIL-Studie („Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht“) zur Anwendung gelangt und als Bezugspunkt einer empirischen Erforschung der personalen Facetten des identitätsorientierten Ansatzes genutzt worden. Im Fokus standen dabei literarische Gespräche über Kurt Tucholskys 1930 veröffentlichtes Gedicht „Aus!“. 576 Schülerinnen und Schüler aus 29 bayerischen Gymnasialklassen der Jahrgangsstufe 10 wurden hierzu auf zwei Gesprächstypen - SEKOKIL<sup>1</sup> und KOKIL - verteilt, die dann empirisch untersucht wurden (vgl. Abb. 1; vgl. im Detail Albrecht 2022; Frederking & Albrecht 2016; Frederking et al. 2021). SEKOKIL steht für subjektiv, emotional und kognitiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht. KOKIL ist das Akronym für kognitiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht (KOKIL).

*AUS! (Kurt Tucholsky, 1930)*

- 1 Einmal müssen zwei auseinandergehn;
- 2 einmal will einer den andern nicht mehr verstehn – –
- 3 einmal gabelt sich jeder Weg – und jeder geht allein –
- 4 wer ist daran schuld?
  
- 5 Es gibt keine Schuld. Es gibt nur den Ablauf der Zeit.
- 6 Solche Straßen schneiden sich in der Unendlichkeit.
- 7 Jedes trägt den andern mit sich herum –
- 8 etwas bleibt immer zurück.
  
- 9 Einmal hat es euch zusammengespißt,
- 10 ihr habt euch erhitzt, seid zusammengesmolzen, und dann erkühlt –
- 11 Ihr wart euer Kind. Jede Hälfte sinkt nun herab –:
- 12 ein neuer Mensch.
  
- 13 Jeder geht seinem kleinen Schicksal zu.
- 14 Leben ist Wandlung. Jedes Ich sucht ein Du.
- 15 Jeder sucht seine Zukunft. Und geht nun mit stockendem Fuß,
- 16 vorwärtsgerissen vom Willen, ohne Erklärung und ohne Gruß
- 17 in ein fernes Land.

Abbildung 1: Kurt Tucholsky: Aus!

#### 3.1 Das Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts in SEKOKIL

Während das KOKIL-Konzept, nach dem 235 Schülerinnen und Schüler in der ÄSKIL-Studie unterrichtet wurden, ausschliesslich die funktionale, analytisch-textbezogene Erschliessung des Gedichtes im Rahmen eines klassischen, fragend-entwickelnden Literaturunterrichts zum Ziel hatte, folgte das Stundenkonzept des SEKOKIL-Treatments zentralen Prinzipien identitätsorientierten Literaturunterrichts und war im Horizont des Drei-Phasen-Modells angelegt. Allerdings stand im SEKOKIL-Konzept nur eines der beiden zentralen Elemente des identitätsorientierten Ansatzes im Fokus: die subjektive, emotionale und kognitiv-(selbst)reflexive Aktivierung der in SEKOKIL mitwirkenden 341 Schülerinnen und Schüler im Sinne personal ausgerichteter literarischer Bildungsprozesse.<sup>2</sup> Funktionale Bildungsziele, die auf die umfassende systematische Erschliessung des literarischen Textes ausgerichtet sind und im Konzept des identitätsorientierten Ansatzes in der zweiten Phase ebenfalls eine zentrale Rolle spielen, waren hingegen nicht Teil der empirischen Untersuchung. Sie sollten erst in der Folgestunde in den Fokus rücken. Für deren empirische Erhebung lag allerdings keine Genehmigung vor. Diese Limitierung des Erhebungsumfangs war für das Untersuchungsziel der Studie insofern akzeptabel, als dass mit dem SEKOKIL-Treatment primär überprüft werden sollte, inwiefern sich die mit der ersten Phase intendierte Aktivierung der Lernenden auf subjektiver, emotionaler und kognitiv-(selbst)reflexiver Ebene in ihren Effekten empirisch erfassen lässt und sich überdies die Bedeutung der ersten Phase für die Anbahnung von Interesse an dem zu behandelnden literarischen Text empirisch bestätigt.

<sup>1</sup> Im ÄSKIL-Projekt haben wir hier zunächst vom ÄSKIL-Typus gesprochen – abgeleitet von ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht –, sind dann aber in der Endphase des Projekts und in dem von der DFG geförderten und aktuell noch laufendem Anschlussprojekt SEGEL („Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht“) zum Akronym SEKOKIL gewechselt, weil auf diese Weise der subjektive, emotionale und kognitive Fokus konsequenter dem kognitiven Fokus des KOKIL-Treatments entgegengestellt wird.

<sup>2</sup> Weitere 123 Schülerinnen und Schüler waren einer Kontrollgruppe zugeordnet, die Unterricht zu dem Gedicht ohne spezielle Vorgaben erhielten.

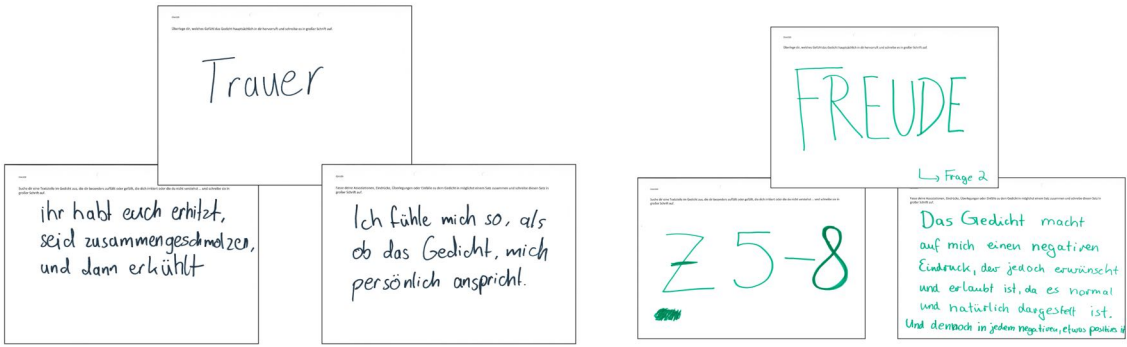
Phase 1 des SEKOKIL-Arrangements zielte in diesem Sinne darauf ab, Raum zur persönlichen Annäherung an das Gedicht ‚Aus!‘ zu geben. Im Anschluss an die individuelle Rezeption des Gedichts bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler der SEKOKIL-Klassen zu diesem Zweck einen Arbeitsauftrag, der gezielte Impulse zur subjektiven, emotionalen und kognitiv-(selbst)reflexiven Aktivierung enthielt und damit Raum zur Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses eröffnete (vgl. Abb. 2)

*Aufgabenstellungen*

1. Überlege dir, welches Gefühl das Gedicht hauptsächlich in dir hervorruft und schreibe es in großer Schrift auf ein DIN 4-Blatt.
2. Suche dir eine Textstelle im Gedicht aus, die dir besonders auffällt oder gefällt, die dich irritiert oder die du nicht verstehst... und schreibe sie in großer Schrift auf ein DIN 4-Blatt.
3. Fasse deine Assoziationen, Eindrücke, Überlegungen oder Einfälle zu dem Gedicht in möglichst einem Satz zusammen und schreibe diesen Satz in großer Schrift auf ein DIN 4-Blatt.

**Abbildung 2 Arbeitsaufträge für die 1. Phase im SEKOKIL-Treatment**

Diese Art der individuellen Textannäherung machte es den SEKOKIL-Schülerinnen und Schülern möglich, im Sinne der ästhetischen Semiotik Umberto Ecos (1990, S. 43) ihre spontanen, „naiven“, zumeist noch rein semantisch orientierten Erstrezeptionen im Horizont der *intentio lectoris* festzuhalten und zu artikulieren. Zwei Beispiele verdeutlichen das grosse Spektrum der dadurch evozierten Reaktionen:



**Abbildung 3 Beispiel 1 für subjektive Annäherung in Phase 1      Abbildung 4 Beispiel 2 für subjektive Annäherung in Phase 1**

Die Ergebnisse dieser Einstiegsphase dienten im Fortgang der Stunde als Ausgangs- und Bezugspunkte selbstgesteuerter Gespräche über das Gedicht ‚Aus!‘ in Phase 2 des Drei-Phasen-Modells. Dabei legten die Schülerinnen und Schüler im Stuhlkreis nacheinander ihre DIN A4-Blätter in die Kreismitte. In den meisten Gesprächen wurden dabei zunächst die individuell ausgelösten Emotionen vorgestellt und begründet, nicht selten verbunden mit der ausgewählten Textstelle. Erst dann schloss sich in der Regel die Vorstellung und Diskussion der Deutungshypothesen, Eindrücke, Assoziationen, Überlegungen an, die oft einen Bezug zwischen Textaussagen und persönlichem Selbst- und Weltverhältnis herstellten (vgl. im Detail Frederking et al. 2021). Auf diese Weise entwickelten sich in den SEKOKIL-Gruppen im Sinne der 2. Phase des Drei-Phasen-Modells selbstgesteuerte Prozesse einer auf ‚Objektivierung‘ zielenden Erschließung und Analyse des Gedichts (Kreft 1977, S. 379ff.; 2013, S. 456ff.). Allerdings erfolgte dabei zumeist keine systematische analytische Erschließung des Textes, weil die Reflexionen über den Text und die artikulierten Textdeutungen gemäss des SEKOKIL-Gesprächsrahmens stark durch die Verortung im Selbst- und Weltverhältnis der Schülerinnen und Schüler geprägt war. Mit anderen Worten: Textdeutungen gingen mit Selbst- und Weltdeutungen im Spiegel der Textwelt einher. Die dabei angestossenen Reflexionsprozesse konnten im Abschluss der Stunde vertieft werden, indem die Schülerinnen und Schüler Raum zur personalen und sozialen Applikation des Textes und der Gesprächserfahrungen in Form eines schriftlich festgehaltenen persönlichen Fazits im Sinne der 3. Phase identitätsorientierten Literaturunterrichts erhielten.



### 3.2 Empirische Befunde

Einige zentrale empirische Befunde der beiden untersuchten Gesprächstypen sollen nachfolgend unter besonderer Berücksichtigung des SEKOKIL-Typus und der in ihm realisierten Schwerpunkte des identitätsorientierten Ansatzes vorgestellt werden (vgl. dazu im Detail Albrecht 2022; Frederking & Albrecht 2016; Frederking et al. 2021).

#### 3.2.1 *Subjektive, emotionale und kognitiv-selbstreflexive Aktivierung im Sinne personaler literarischer Bildung*

Ausgehend von der Annahme, dass das SEKOKIL-Treatment die individuelle Auseinandersetzung mit den Verstehens- und Erlebnispotentialen des literarischen Textes in stärkerem Masse begünstigt als das KOKIL-Treatment, bestand ein erwarteter Befund der Untersuchungen darin, dass sich literarästhetische Bildungsprozesse unter den Bedingungen des SEKOKIL-Arrangements sowohl im Bereich subjektiver und emotionaler als auch kognitiv-(selbst)reflexiver Aktivierung stärker entfalten als in den KOKIL-Gesprächen und damit ein Grundanliegen identitätsorientierter Literaturdidaktik empirisch bestätigt wird.

Tatsächlich hat sich diese Erwartung in vollem Umfang erfüllt. Auf Basis der Fragebogen-Antworten der SEKOKIL und der KOKIL-Gruppen konnten unter Zugrundelegung der etablierten Effektstärkenskala von Cohen (1988), nach der ein kleiner Effekt ab  $d=0,2$  vorliegt, ein mittlerer Effekt ab  $d=0,5$  und ein grosser ab  $d=0,8$ , teilweise sehr grosse Vorteile des SEKOKIL-Arrangements in Bezug auf subjektive, emotionale und kognitiv-(selbst)reflexive Aktivierungsprozesse festgestellt werden:

- a. **Empathie gegenüber Figuren:** Grosser Effekt mit  $d=0,85$  (Beispielitem: „*Ich kann mich gut in das lyrische Ich im Gedicht ‚AUS!‘ einfühlen.*“).
- b. **Ästhetische Geschmacksurteile:** Kleiner Effekt mit  $d=0,48$  (Beispielitem: „*Ich finde, der Autor hat den Text inhaltlich gut gestaltet.*“).
- c. **Thematische Relevanz:** Mittlerer Effekt mit  $d=0,6$  (Beispielitem: „*Mit dem Thema würde ich mich in der nächsten Stunde gern noch einmal beschäftigen.*“).
- d. **Subjektive Involviertheit:** Mittlerer Effekt mit  $d=0,61$  (Beispielitem: „*Hat Sie eine Textstelle besonders angesprochen?*“).
- e. **Subjektive, emotionale und kognitive Aktivierung:** Sehr grosser Effekt mit  $d=1,11$  (Beispielitem: „*Das heutige Gespräch war deutlich anregender als sonstige Gespräche im Deutschunterricht.*“).

Die quantitativen Befunde zeigen mithin, dass das SEKOKIL-Treatment tatsächlich zu einer subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung der Lernenden geführt und damit personale literarische Bildungsprozesse im Sinne einer identitätsorientierten literaturdidaktischen Zielperspektive ermöglicht hat. Auf dieser Basis ist die Annahme plausibel, dass identitätsorientierte Unterrichtsarrangements, wie sie in SEKOKIL zum Einsatz gekommen sind, einen positiven Effekt auf das Interesse an Literatur und deren Reflexion im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses haben können und deshalb in stärkerem Masse im Literaturunterricht genutzt werden sollten.

#### 3.2.2 *Kognitive Aktivierung im Sinne funktionaler literarischer Bildung*

Neben den zu Projektbeginn vermuteten Vorteilen des SEKOKIL-Treatments in Bezug auf personale literarische Bildungsprozesse schien es gleichzeitig aus theoretischer Sicht vor Projektbeginn plausibel, dass das KOKIL-Treatment Vorteile im Bereich funktionaler literarischer Bildungsprozesse zeigt, weil der Leitfadens für die Lehrkräfte in den gelenkten KOKIL-Gesprächen die systematische Erschliessung semantischer und idiolektaler Aspekte des Textes vorsah. Demgegenüber war zu erwarten, dass die von den Schülerinnen und Schülern in den SEKOKIL-Treatments im ‚naiven‘ Erstlesemodus in der ersten Phase notierten Emotionen, Kernstellen und Deutungsansätze zwar semantische Verstehensaktivitäten einleiten, ohne dass damit allerdings bereits ein kritischer, auch Formfragen akzentuierender Interpretationsmodus im Sinne Ecos (1990, S. 43ff.) in Phase 2 initiiert werden würde. Aus diesem Grund war vorgesehen, im Nachgang zu den SEKOKIL-Stunden gezielte Lernimpulse in der Hausaufgabe oder in der Folgestunde zu setzen.

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen zu literarischen Verstehensleistungen, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des KOKIL- und des SEKOKIL-Arrangements erbracht haben, bestätigten diese Annahmen cum grano salis. Auf Basis von Testaufgaben aus der von der DFG geförderten LUK-Studie zur literarischen Urteils- und Verstehenskompetenz (vgl. Frederking 2012; 2022; Frederking, Brüggemann, Hirsch 2016) konnten semantische und idiolektale Verstehensleistungen im Zusammenhang mit dem Gedicht ‚Aus‘ sehr genau mit bewährten Test-Instrumenten überprüft werden. Dabei haben sich interessante Unterschiede feststellen lassen.

Im Bereich der *semantischen Verstehenskompetenz* - die durch Items wie „Das Gedicht endet in Zeile 23 mit den Worten „in ein fernes Land.“ Erkläre, was damit gemeint ist.“ untersucht wurde - hat sich mit  $d = 0,00$  kein messbarer Effekt ergeben. Die SEKOKIL- und die KOKIL-Gruppen haben mit anderen Worten in Bezug auf semantische Verstehensleistungen tatsächlich in nahezu identischem Umfang von den Unterrichtsgesprächen profitiert. Dieser Befund erklärt sich vor allem durch den Sachverhalt, dass in beiden Treatment-Typen semantische Aspekte behandelt wurden, auch wenn dies mit unterschiedlichen Schwerpunkten erfolgte. Bemerkenswert: Offensichtlich führten auch die aus dem subjektiven Erlebnis- und Reflexionshorizont der SEKOKIL-Schülerinnen und Schüler entwickelten Interpretationsansätze zu einem vertieften Textverständnis, das dem Leistungsniveau der KOKIL-Gruppe entsprach, obschon sie – gemäss der Gesamtanlage von SEKOKIL – in ihren semantischen Erschliessungsversuchen von der Lehrkraft nicht unterstützt wurden.

Im Bereich der *idiolektalen Verstehenskompetenz* – die mit Items wie „In Vers sechs lauten die ersten Wörter „solche Strassen schneiden sich“. Benenne das hier dominante Stilmittel und die damit verbundene Wirkungsabsicht“ erhoben wurden – zeigte sich hingegen mit  $d = 0,39$  ein kleiner Effekt zugunsten des KOKIL-Treatments. Im Hinblick auf idiolektale literarästhetische Textverstehenskompetenz wies die KOKIL-Gruppe mithin leichte Vorteile auf und bestätigte so die eingangs formulierten Annahmen. Schliesslich wurden im KOKIL-Arrangement idiolektale Aspekte explizit und konzentriert auf Basis von Fragen und Impulsen der Lehrkraft behandelt, während sich im SEKOKIL-Treatment die Gespräche vor allem auf die eigenen subjektiven, emotionalen und kognitiv-(selbst)reflexiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf das Gedicht konzentriert haben. Der sich in den quantitativen Befunden zum idiolektalen Bereich abbildende kleine Rückstand der Schülerinnen und Schüler im SEKOKIL-Arrangement ist also gut erklärbar und kann im Nachgang zu den Gesprächen relativ leicht ausgeglichen werden, z.B. durch eine Hausaufgabe zu idiolektalen Fragestellungen oder einen entsprechenden thematischen Schwerpunkt in der Folgestunde. Auf diese Weise würde die für das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts zentrale analytisch-kognitive Erschliessung von Formelementen und ästhetischen Wirkungsabsichten im Sinne funktionaler literarischer Bildungsziele auch für die SEKOKIL-Gruppe in sinnvoller Weise angebunden.

#### 4 Reflexion und Ausblick

In den vorangegangenen Ausführungen wurde – im Anschluss an die Zurückweisung identitärer und identitätspolitischer Usurpationen des Identitätsbegriffs – zunächst der Identitätsdiskurs der Gegenwart in einigen zentralen wissenschaftlichen Grundpositionen aufgearbeitet und der Zusammenhang von Identität, Literatur und Unterricht in einem ersten Zugriff reflektiert. (1). Auf dieser Basis sind Möglichkeiten der Identitätsförderung durch und mit Literatur in schulischen und ausserschulischen Bildungsprozessen im Grundansatz skizziert und mit Blick auf den identitätsorientierten Literaturunterricht und seine theoretischen und konzeptionellen Besonderheiten veranschaulicht worden (2). Die Darstellung von Möglichkeiten einer empirischen Überprüfung der Konzeption des identitätsorientierten Literaturunterrichts und der mit ihr verbundenen Annahmen schloss sich an (3). Mit dem SEKOKIL-Arrangement konnte hier im Rahmen der ÄSKIL-Studie im Grundansatz verdeutlicht werden, wie sich die Zielsetzungen identitätsorientierten Literaturunterrichts im Rahmen des Drei-Phasen-Modells nicht nur unterrichtspraktisch realisieren, sondern auch empirisch erforschen lassen. Um die theoretisch angenommenen Effekte subjektiver, emotionaler und kognitiv-(selbst)reflexiver Aktivierung im identitätsorientierten Ansatz präzise erfassen zu können, standen die erste und die zweite Phase des Drei-Phasen-Modells im Zentrum der empirischen Erforschung. Die zweite Phase wurde in SEKOKIL dabei fast vollständig durch die Impulse der Lernenden aus der ersten Phase gesteuert. Eine systematische analytische Erarbeitung des literarischen Textes erfolgte im Rahmen des SEKOKIL-Stundenarrangements mithin nicht. In einem vollständig durchgeführten identitätsorientierten Stundenkonzept zu Tucholskys Gedicht ‚Aus!‘ wäre diese allerdings zentral. Zwar haben sich in den kommunikativen Reflexionen der Schülerinnen und Schüler in der 2. Phase des Didaktischen Dreischrittes im SEKOKIL-Konzept Ansätze zu einer gemeinsamen „kritischen Interpretation“ (Eco 1990, S. 54) im Sinne von Ecos Interpretationstheorie realisiert, bei der die Ebenen der ‚intentio lectoris‘ und der ‚intentio operis‘ miteinander verbunden wurden. Allerdings zeigen die oben vorgestellten und erläuterten empirischen Daten aus der SEKOKIL-Studie zum idiolektalen Kompetenzbereich, dass eine nur den subjektiven Interpretationsinteressen Raum gebende Textbegegnung formale, strukturelle und wirkungsästhetische Aspekte des Textes nicht hinreichend erfasst. Hier hat sich das rein kognitiv ausgerichtete KOKIL-Arrangement als

effektiver erwiesen, allerdings um den Preis, dass in diesem – wohl der vorherrschenden Praxis im Literaturunterricht entsprechenden – Gesprächstypus die personale Seite von literarischen Bildungsprozessen weitestgehend ausgeklammert bleibt.

Die ÄSKIL-Studie hat damit implizit empirisch bestätigt, was in Kapitel 2 als konzeptionelles und theoretisches Grundcharakteristikum identitätsorientierten Literaturunterrichts ausgewiesen wurde: Die Verbindung funktionaler und personaler literarischer Bildungsziele, wie sie im Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts didaktisch gestaltet ist, erweist sich als entscheidende Grundlage, um das Bildungspotenzial von Literatur umfassend auszuschöpfen. Im Horizont identitätsorientierter Literaturdidaktik werden funktionale, kognitiv-analytische Formen der Aktivierung in Bezug auf einen literarischen Text mit personal ausgerichteten subjektiven, emotionalen und kognitiv-(selbst)reflexiven Aktivierungen verbunden, um den umfassenderen Bildungsgehalt eines literarischen Textes für Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. Nur auf diese Weise entsteht die Möglichkeit, das Potential von Literatur für die reflektierte Ausbildung von Identität im Rahmen ästhetischer Erfahrung kennenzulernen.

Allerdings kann die ÄSKIL-Studie nur den ersten Schritt einer empirische Überprüfung identitätsorientierter Literaturdidaktik darstellen. Zwei Gründe sind hierfür ausschlaggebend.

1. Die subjektiven, emotionalen und (selbst)reflexiv-kognitiven Aktivierungsschwerpunkte des SEKOKIL-Arrangements haben sich, wie gezeigt, in ihren positiven Folgen empirisch abgebildet, zugleich verdeutlichen die Nachteile beim idiolektalen Verstehen, dass ohne eine funktionale analytische Erschließung des Textes in der zweiten Phase des Drei-Phasen-Modells die Ziele identitätsorientierten Literaturunterrichts nicht vollständig realisiert werden. Zugleich machen die Ergebnisse der KOKIL-Gruppen deutlich, dass eine rein funktional-analytische Erschließung des Textes zwar effizient semantische und idiolektal-wirkungsästhetische Zusammenhänge abbildet, subjektive, emotionale und (selbst)reflexiv-kognitive Aktivierungen allerdings nur rudimentär erfolgen. Damit wird erkennbar: Die Verbindung funktionaler und personaler literarischer Bildungsziele, wie sie im identitätsorientierten Literaturunterricht durch die Einbettung der funktional-analytisch ausgerichteten zweiten Phase in eine vorgelagerte erste und eine abschliessende dritte Phase realisiert wird, ist eine Grundvoraussetzung, um die je eigenen Vorzüge der SEKOKIL- und der KOKIL-Arrangements didaktisch zu nutzen und so das Bildungspotenzial von Literatur durch die Aktivierung ihrer identitätsfördernden Möglichkeiten umfassend ausschöpfen zu können. Allerdings muss in einer nächsten empirischen Studie dieser Zusammenhang in einem quasi-experimentellen Design empirisch überprüft und bestätigt werden. Dazu ist es erforderlich, dass ein identitätsorientierter Literaturunterricht, der personale Bildungsziele in der ersten und dritten mit funktionalen Bildungszielen in der zweiten Phase verbindet, vollständig durchgeführt und empirisch in seinen Effekten erhoben wird. Als Vergleichskonzept könnte erneut ein Modell von Literaturunterricht fungieren, das rein funktional-analytisch auf die Interpretation eines literarischen Textes ausgerichtet ist.

2. Ein zweites Forschungsdesiderat wird mit Blick auf die ÄSKIL-Studie unter Zugrundelegung strenger empirischer Kriterien an die Durchführung erkennbar. Vier Limitierungen der Aussagekraft von ÄSKIL sind hier zu nennen:

- Die Zuordnung zu den beiden Gesprächstypen erfolgte nicht randomisiert.
- Der Einfluss der Sitzordnung wurde empirisch nicht erfasst.
- Aktivierungstyp und Interaktionsform konfundierten.
- In ÄSKIL bleibt unklar, ob es sich um Einmaleffekte einer Einzelstunde handelt.

Vor diesem Hintergrund untersuchen wir aktuell in der von der DFG geförderten SEGEL-Studie (= „Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht“) mit N=2400 Schülerinnen und Schülern in Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen die beiden Gesprächstypen SEKOKIL und KOKIL in einem zweifaktoriellen Erhebungsdesign. Dabei werden Gesprächstyp und Interaktionsform als separate Faktoren (SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S) erfasst, um zu prüfen, ob die Ergebnisse der ÄSKIL-Studie unter randomisierten Bedingungen repliziert werden können und sich die Wirkung der Treatments durch Wiederholung in einem Zeitraum von mehreren Wochen verändert (Brüggemann et al. 2024). Auf dieser Basis wird sich eine ausdifferenzierte Befundlage zum didaktischen Ertrag des identitätsorientierten Grundansatzes und der Möglichkeit ergeben, Schülerinnen und Schülern im Literaturunterricht Raum zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zu eröffnen und sie gleichzeitig zu befähigen, Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten aufzubauen und zu vertiefen. Ziel ist

es dabei, empirisch abgesichertes literaturdidaktisches Wissen über die Verbindung von funktionalen und personalen Bildungsprozessen im Zusammenhang mit literarischen Texten zu gewinnen und zu klären, welche Lerntypen von welchem Gesprächstyp am ehesten profitieren, welcher Einfluss sich jeweils auf das fachliche bzw. literarische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler feststellen lässt und inwieweit damit jeweils identitätsfördernde Impulse im Umgang mit Literatur verbunden sind.

## Literatur

- Abels, H. (2006). *Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund legt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Appiah, K. A. (2019). *Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit*. 4. Aufl. München: Hanser Verlag.
- Appiah, K. A. (2023). *The Ethics of Identity*. Princeton: Princeton University Press.
- Barthes, R. (1967). *Der Tod des Autors*. In F. Jannidis (Hrsg.), *Texte zur Theorie der Autorschaft* (S. 185–193). Stuttgart: Reclam.
- Bayrhuber, H., & Frederking, V. (2024). Subject didactic knowledge (SDK). A heuristic model based on a theory of functional and personal facets of subject-matter education (SME) and its empirical implications. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 246–265. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2318736>
- Benjamin, J. (1993). *Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boehm, O. (2022). *Radikaler Universalismus: Jenseits von Identität*. Berlin: Propyläen Verlag.
- Boelmann, J. M., König, L. & Rymeš, R. (2019). Vom Storyboard zum eigenen Film Schul- und Hochschulpädagogische Erfahrungen aus dem Teilprojekt „Digital Storytelling und intermediales Geschichtenverstehen“. In T. Junge & H. Niesyto (Hrsg.), *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Medienpädagogik interdisziplinär* (S. 43–56). München: kopaed.
- Brüggemann, J. (2008). *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem: eine Studie am Beispiel des Mittelalters*. Frankfurt am Main: Lang.
- Brüggemann, J. (2009). *Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. Didaktik Deutsch* 26, 12–30.
- Brüggemann, J. (2022). *Literarisches Verstehen instruieren und unterstützen: Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben*. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 178–211). Beltz.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2024). *Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL). Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung*. In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Literatur- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken*. (erscheint 2024 in der Reihe Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik SLLD-B).
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- de Levita, D. J. (1965). *Der Begriff der Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deusinger, I. M. (1986). *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN), Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Eco, U. (1990). *Die Grenzen der Interpretation*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Erikson, H. E. (1950). *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*. In H. E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (S. 55–122). Übersetzt von Käthe Hügel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, H. E. (1956). *Das Problem der Ich-Identität*. In H. E. Erikson, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (S. 123–215). Übersetzt von Käthe Hügel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ess, C. (2014). *Digital media ethics*. Cambridge: Polity.
- Fend, H. (1991). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. 4 Bände. Bern: Hans Huber Verlag.
- Fend, H. (1996). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frederking, V. (2000a). *Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs 'Andorra'*. In E. Blattmann & V. Frederking (Hrsg.), *Deutschunterricht konkret. Band I: Literatur und Medien* (S. 43–101). Baltmannsweiler: Schneider.



- Frederking, V. (2000b). Goethes ‚Faust I‘ – ein rezeptions-, motiv- und mediengeschichtliches Modell in produktiv-kreativer und identitätsorientierter Perspektive. In B. Lecke (Hrsg.), *Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht* (S. 355–389). Frankfurt am Main, Basel, New York: Lang.
- Frederking, V. (2001). Peter Härtlings ‚Ben liebt Anna‘ – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder – und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In C. Köppert & K. Metzger (Hrsg.), *„Entfaltung innerer Kräfte“*. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages (S. 92–109). Seelze: Friedrich.
- Frederking, V. (2003). „Es werde von Grund aus anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach ‚PISA‘ und ‚IGLU‘. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 249–278). Freiburg: Fillibach.
- Frederking, V. (2004). Identitätsorientierung, Medienintegration und ästhetische Bildung – eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In H. Jonas & P. Josting (Hrsg.), *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet (S. 141–162). München: kopaed.
- Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. (S. 427–470). 2. aktual. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V. (2016). Literarisches Verstehen und Emotionen. Von der Entwicklung eines empirisch abgesicherten Kompetenzmodells zur Interventionsforschung im Bereich der Literaturdidaktik. In BMBF (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 417–423). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frederking, V. (2022). Allgemeine Fachdidaktik. In M. Harring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 550–566). Münster, New York: Waxmann.
- Frederking, V. (2022c). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 146–177). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Frederking, V. & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch* (S. 57–81). Stuttgart: Fillibach.
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2017). Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer, *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1 (S. 205–247). Münster, New York: Waxmann.
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2020). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In D. Scholl, S. Wernke & D. Behrens (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019 (S. 10–29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V. & Brüggemann, J. (2012). Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme* (S. 15–40). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Frederking, V. & Krommer, A. (2003). Von der Persona zum Personascript. Virtuelle Theatralik im multimedialen Deutschunterricht am Beispiel von Ludwig Fels‘ ‚Soliman‘. *Deutschunterricht* 56(4), 34–43.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In J. Mayer, F. Heizmann & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch*. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien (S. 295–314). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S. & Göllitz, D. (2015). Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung In J. Brüggemann, M.-G. Dehrmann & J. Standke (Hrsg.), *Literarizität*. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und literaturwissenschaftliche Perspektiven (S. 87–132). Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Henschel, S., Burgschweiger, C., Stark, T., Roick, T., Göllitz, D., Marx, A. & Hasenstab, S. (2017). Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte. In *Rat für Kulturelle Bildung* (Hrsg.), *Befunde zu den Wirkungen kultureller Bildung* (S. 42–55). Essen: gilbert design druck werbetechnik.
- Frederking, V., Gerner, V., Brüggemann, J., Albrecht, C., Henschel, S., Roick, T., Meier, C. & Rieder, A. (2013). Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach*. Sprachlichkeit und fachliches Lernen (S. 13–147). Münster, New York: Waxmann.
- Fukuyama, F. (2018). *Identität*. Wie der Verlust der Würde unsere Demokratie gefährdet. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Gergen, K. J. (1991). *Das übersättigte Selbst*. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfis, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann.
- Habermas, J. (1974a). Moralentwicklung und Ich-Identität. In J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (S. 63–91). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1974b). Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In J. Habermas, *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (S. 92–126). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hauck-Thum, U. (2017). Adaptable Books – Inszenierungsräume für individuelle sprachliche und literarische Bildungserfahrungen. In U. Abraham & I. Brendel-Perpina (Hrsg.), *Kulturen des Inszenierens* (S. 197–210). Stuttgart: Fillibach/ Klett.
- Herwig, H. (1980). Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Identität und Deutschunterricht* (S. 15–32). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Höfer, R. & Keupp, H. (Hrsg.) (1997). *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M. & Winko, S. (Hrsg.) (1999). *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer.
- Jauß, H. R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joas, H. (1997). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp, H. (1988). Auf der Suche nach der verlorenen Identität? In H. Keupp (Hrsg.), *Riskante Chancen. Das Subjekt zwischen Psychokultur und Selbstorganisation* (S. 131–151). Heidelberg: Asanger.
- Keupp, H. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 11–39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge (2011). *KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25., durchgesehene und erweiterte Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Klett-Cotta / J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1988). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim, München: Juventa.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kreft, J. (1978). Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 30, 498–502.
- Kristeva, J. (1988). *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lemma, A. (2024). *Transgender-Identitäten: Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Lippmann, E. (2017). *Identität im Zeitalter des Chamäleons: Flexibel sein und Farbe bekennen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MacIntyre, A. (1991). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, James (ed.). *Handbook of adolescent psychology* (p. 159–187). New York: John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (eds.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (p. 161–171). London: Routledge.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story*. New York: Guilford.
- McAdams, D. P. (1993). Das bin ich. Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Aus dem Amerikanischen von Anni Pott. Hamburg: Kabel.
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16(1), 11–18. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.04mca>.
- Mead, G. H. (1926). Das Wesen der ästhetischen Erfahrung. In G. H. Mead, *Gesammelte Aufsätze*. Band 2. Hrsg. von Hans Joas (S. 347–359). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1927/30). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mounk, Y. (2024). *Im Zeitalter der Identität: Der Aufstieg einer gefährlichen Idee*. Klett-Cotta Verlag.
- Paulus, C. (2004). *Saarbrücker Persönlichkeits-Fragebogen (SPF)*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes. Online unter: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3343> [10.03.2024]
- Polkinghorne, D. E. (1998). *Narrative Psychologie und Geschichtsbewusstsein. Beziehungen und Perspektiven*. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 12–45). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Honneth, A. (1998). *Identität und kulturelle Praxis: Politische Philosophie nach Charles Taylor*. Frankfurt am Main, New York: Campus.

- Sandbothe, M. (1999) Virtuelle Temporalitäten. Zeit- und identitätsphilosophische Aspekte des Internet. In H. Willems & A. Hahn (Hrsg.), *Identität und Moderne* (S. 363–386). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sandbothe, M. (2001). *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Sen, A. (2006). *Die Identitätsfalle: Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Beck.
- Sen, A. (2020). *Identität und Gewalt*. München: C.H. Beck.
- Sennett, R. (1998). *Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Darmstadt: WBG.
- Spinner, K. H. (1980). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Identität und Deutschunterricht* (S. 67–80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, K. H. (1989). Literaturunterricht und moralische Entwicklung. Basisartikel. *Praxis Deutsch* 95, 13–19.
- Spinner, K. H. (1993). Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. *Diskussion Deutsch* 133, 1–6.
- Straub, J. (1991). Identitätstheorie im Übergang? *Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau* 23, 1–23.
- Straub, J. (1998a) (Hrsg.). *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Straub, J. (1998b). Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 81–169). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1989). *Quellen des Selbst. die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1992) *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Tugendhat, E. (1979). Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. *Sprachanalytische Interpretationen* (S. 282–292). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Turkle, S. (1995). *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*. Reinbek: Rowohlt.
- WAHRIG (2011). *WAHRIG. Deutsches Wörterbuch von Renate Wahrig-Burfeind*. 9., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Aufl. Gütersloh, München: wissenmedia in der inmedia ONE] GmbH.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wampfler, P. (2013). *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule: Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Welsch, W. (1989). Identität im Übergang. Philosophische Überlegungen zu aktueller Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In W. Welsch, *Ästhetisches Denken* (S. 168–200). Stuttgart: Reclam.
- Welsch, W. (1991). Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjektes. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 39, 347–365.
- Werani, A. (2023). *Sprache und Identität: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Winko, S. (2003). *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt.

## Autor

**Volker Frederking**, Prof. Dr., Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Forschungsschwerpunkte: Deutschdidaktische Bildungsforschung mit quantitativen und qualitativen Methoden, sprachliche, literarische, mediale und ästhetische Bildung im Deutschunterricht, personale und funktionale fachliche Bildung, Allgemeine Fachdidaktik, digitale (Text)Souveränität.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Enseignement de la littérature axé sur l'identité

## Modélisation théorique et résultats empiriques dans l'horizon de la formation littéraire fonctionnelle et personnelle

Volker Frederking

### Résumé

Le concept de l'enseignement de la littérature orienté vers l'identité est au centre de la présente contribution. En se démarquant des distorsions identitaires et politico-identitaires dans l'utilisation du terme, les bases théoriques sont tout d'abord présentées dans la perspective du discours scientifique sur l'identité. Le lien entre identité, littérature et enseignement est réfléchi dans un premier temps (1). Ensuite, l'accent est mis sur les points de départ fondamentaux de l'enseignement de la littérature axé sur l'identité : la compréhension littéraire, la production linguistique et littéraire et l'expérience esthétique. Des explications sur le modèle en trois phases, central dans la pratique de l'enseignement, sont ensuite données dans le cadre de processus de formation fonctionnels et personnels (2). Dans ce contexte, les approches d'une vérification empirique du concept de l'enseignement de la littérature axé sur l'identité dans le cadre de l'étude ÄSKIL sont présentées (3) et les besoins de recherche supplémentaires sont analysés (4).

### Mots-clés

Identité, enseignement de la littérature axé sur l'identité, éducation littéraire fonctionnelle et personnelle, recherche empirique

Cet article a été publié dans le numéro 2/2024 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# **L'insegnamento della letteratura orientato all'identità**

## **Modellizzazione teorica e risultati empirici nell'ambito dell'educazione letteraria funzionale e personale**

Volker Frederking

### **Riassunto**

Questo articolo è incentrato sul concetto di insegnamento della letteratura orientato all'identità. Nel tentativo di prendere le distanze da distorsioni identitarie e politico-identitarie nell'uso terminologico, vengono dapprima presentate le basi teoriche con uno sguardo al dibattito accademico sull'identità; si riflette inoltre sulla connessione tra identità, letteratura e insegnamento in un primo approccio (1). Segue un'analisi accentuata dei punti di partenza fondamentali per le lezioni di letteratura orientate all'identità: comprensione letteraria, produzione linguistico-letteraria ed esperienza estetica. Seguono spiegazioni del modello in tre fasi, centrale nella pratica didattica, nel contesto dei processi educativi orientati alla funzione e alla persona (2). Su questo sfondo, vengono presentati i primi approcci a un'analisi empirica del concetto di insegnamento della letteratura orientato all'identità nell'ambito dello studio ÄSKIL (3) e si riflette sulla necessità di svolgere ulteriore ricerca sull'argomento (4).

### **Parole chiave**

Identità, insegnamento della letteratura orientato all'identità, educazione letteraria funzionale e personale, ricerca empirica

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2024 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# Identity-oriented literature teaching: Theoretical modelling and empirical findings in the context of functional and personal education in literature

Volker Frederking

## Abstracts

At the heart of this article lies the concept of identity-oriented literature teaching. In order to avoid possible distortions found in language use around identity and identity politics, we start by establishing a theoretical basis. This first part of the article directs our gaze to academic discourse around identity, making clear the connections between identity, literature, and teaching. Next comes a focused reappraisal of key points of departure in identity-oriented literature teaching: literary understanding, literary-linguistic production, and aesthetic experience. Explanations of the three-phase model central to classroom practice follows in the context of functional and personalised learning processes. A third section following this contextualisation outlines initial attempts at an empirical examination of the concept of identity-oriented literature teaching in the form of the 'ÄSKIL' study. A fourth and final section considers areas where further research is needed.

## Keywords

Identity, identity-orientated literature teaching, functional and personal literary education, empirical research

This article was published in the 2/2024 issue of leseforum.ch