

CLAUDIA VORST

Literarisches Lernen im sozialen Raum der Klasse

Abstract

Spinners elf Aspekte enthalten ausdrücklich Leerstellen, so etwa das soziale Lernen, obwohl das literarische Gespräch, das in seinem Ansatz eine exponierte Position einnimmt, im Literaturunterricht hierfür prädestiniert scheint. Der Beitrag diskutiert mögliche Verortungen des sozialen Lernens im modernen Literaturunterricht, gibt einen Überblick über affine empirische und theoretische Forschungsansätze sowie unterrichtsmethodische Adaptionen und schließt mit einem Ausblick auf ein hochschulisches Lehrkonzept, in dem angehende LiteraturvermittlerInnen dazu angehalten werden, genaue Textanalysen und Ergebnisse zur literarischen Sozialisation in Beziehung zu setzen zu den Inszenierungsmustern, die sie video-grafierten Unterrichtssituationen entnehmen.

1 | Soziales Lernen im Literaturunterricht – Versuch einer pragmatischen Annäherung

Literaturunterricht ist ein soziales Unterfangen. Eine Schulklasse ist kein Ort für fortwährendes kontemplatives Lesen, sondern hier geschieht literarisches Lernen im sozialen Raum, ergänzt und erweitert somit das (auch: soziale) Lernen der Lesenden im fiktionalen Raum. Im Literaturunterricht wird an literarischen und medialen Gegenständen gearbeitet, dabei fördert er Prozesse der Individuation, Sozialisation und Enkulturation auf Seiten seiner Subjekte (Abraham/Kepser 2009, vgl. auch den Beitrag von Abraham in dieser Ausgabe), denen die Auseinandersetzung mit realen Gesprächspartnern einerseits, mit literarisch gespiegelter gesellschaftlicher Wirklichkeit andererseits eingeschrieben ist. Die Gegenstände des Literaturunterrichts halten welthaltige Entwürfe bereit, laden dazu ein, den imaginären Raum der Dichtung zu betreten und sowohl individuell als auch gemeinsam beispielsweise über die Sozialität ihrer Figuren zu reflektieren, die Handlungsmotive und die Verfasstheit einer Figur vor dem Hintergrund eines historischen Gesellschaftsmodells zu untersuchen oder aktuelle gesellschaftliche Phänomene zu diskutieren.

Dies geschieht mit in der Regel gleichaltrigen Interaktionspartnern, initiiert und begleitet durch Lehrerin oder Lehrer. Viele fachdidaktische Unterrichtsmethoden setzen auf Gespräch und Kooperation im sozialen Raum der Schulklasse. Von 17 Methodentypen, die Kaspar Spinner in einem jüngeren Beitrag einmal für den Literaturunterricht gruppiert hat, enthalten fast alle, sogar die Stillarbeit zum Lesebuch, Angebote zum gemeinsamen Sprach-

handeln bzw. zu Anschlussgesprächen.¹ Das gemeinsame Gespräch über Literatur oder das literarische Gespräch (zur Unterscheidung vgl. Haueis 2014), Partner- und Gruppenarbeit als Sozialformen auch im Literaturunterricht, beispielsweise in Lesekonferenzen, dienen nicht nur der Texterschließung, sondern stellen auch Gelegenheiten zum sozialen Lernen dar. Texte werden gemeinsam gelesen, entweder individuell nach einem an alle ergangenen Leseauftrag oder es wird jemandem gemeinsam zugehört; im Unterrichtsgespräch über Literatur werden erste individuelle Eindrücke ausgetauscht, generieren neue Lesarten, die gemeinsam ausgehandelt werden können. In anschließenden Phasen werden Lehrerfragen, Aufgaben aus Unterrichtsmaterialien oder eigene Forschungsfragen bearbeitet, die Ergebnisse der individuellen Vertiefung werden wiederum vorgelesen und diskutiert. Das literarische Gespräch als methodische Hochform (vgl. Publikationen von Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner und anderen seit 2004) nutzt Formate, in denen die Lehrperson ihre auch soziale Rolle reflektieren und dafür Sorge tragen muss, dass beim gemeinsamen Aushandeln von Bedeutungen die Gleichrangigkeit der Äußerungen garantiert ist.² Leseanimierenden Verfahren wie Buchvorstellungen u. ä. ist es per definitionem eingeschrieben, dass sie coram publico für die Lektüre spannender, emotional anrührender oder informativer Bücher werben. Unübersehbar nutzen die meisten Verfahren des handlungsorientierten Literaturunterrichts die Ko-Konstruktion von Interpretation bei der Partner- und Gruppenarbeit oder der Präsentation der Ergebnisse: bei szenischen Interpretationen (Scheller 2004), visuellen oder klanglichen Gestaltungen usw. Soziales Lernen im Literaturunterricht soll hier also einerseits als Identitätsentwicklung und Alteritätserfahrung des lesenden Subjektes im Umgang mit literarisch-sozialen Gegenständen, hier: vor allem Figuren, begriffen werden, andererseits als Ergebnis sozialen Handelns wie auch der gemeinsamen Reflexion über Literatur im Raum der Schulklasse.

Die pragmatische Aufzählung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass soziales Lernen als *Zieldimension* und seine Umsetzung im Literaturunterricht in einem unklaren Verhältnis zueinander stehen. So läuft die *Behandlung sozialer Themen in Texten* wie überhaupt der Versuch, Literatur als Abbild anstatt als Konstruktion von Wirklichkeit zu interpretieren, immer Gefahr, das je Eigene des Textes zu negieren und den Weg zum poetischen Verstehen zu erschweren; Werner Wintersteiner hat einmal mehr entsprechende literaturdidaktische Risiken wie die „Dominanz des Pädagogischen gegenüber dem Literarischen“ oder die Fokussierung auf den Stoff anstatt auf die ästhetischen Valenzen von Texten benannt (2010, 31 ff.). Und der *Einsatz von Unterrichtsmethoden und Sozialformen*, die (in Entlehnung eines Begriffs von Gundel Mattenklott 1979) „literarische Geselligkeit“ ermöglichen, garantiert nicht, dass sich soziales Lernen quasi naturwüchsig einstellt. Vor dem Hintergrund der immer noch aktuellen Kompetenzorientierung schulischer Bildung wirft der Begriff des sozialen Lernens Fragen nach seiner aktuellen Verortung auf. Sie sollen nachfolgend mit Blick auf Spinners Basisartikel „Literarisches Lernen“ von 2003 und die Kontextuierung seiner elf Aspekte im fachdidaktischen Diskurs der Jahrtausendwende angerissen werden, möchte doch diese Ausgabe von „Leseräume“ auch anschlussfähige Forschungsperspektiven nach mehrjähriger Rezeption dieses bereits klassisch zu nennenden didaktischen Grundlagentextes benennen.

Nachfolgend wird davon ausgegangen, dass Spinners „Aspekte“ zwar das soziale Lernen als *Zieldimension* aussparen, dass sie aber auf der Ebene der *Unterrichtsmethoden* (vgl. das literarische Gespräch) und auf der Ebene der mannigfach angesprochenen individuellen *Rezeptionsprozesse* und *-handlungen* der Schülerinnen und Schüler implizit Gelegenheiten für lernförderliche interpersonelle Prozesse mitdenken, die auszusprechen und auszudifferenzieren sich lohnt. Einzelne Beispiele seien hier benannt; der Beitrag versteht sich jedoch weniger als Neudeklination mit dem Fokus des sozialen Lernens denn als Brücke zwischen einem didaktischen Klassiker und aktuellen Positionen der Literaturdidaktik mit Ausblick auf verwandte bildungspolitische Diskurse.

¹ Aufgaben aus Unterrichtsmaterialien werden oft zunächst allein bearbeitet, führen dann aber „in der Regel zur Besprechung im Unterrichtsgespräch“, was auch nötig ist, da schriftliche Aufgabensets allein schwerlich zum Textverstehen führen (Spinner 2010, 206).

² Zur zentralen Rolle der Peers vgl. Abschnitt 3.

2 | Soziales Lernen und Kompetenzorientierung

Soziales Lernen ist nach Spinner weder Gegenstand noch Methode, sondern eine *Zielsetzung des Literaturunterrichts*. Seine Konzeption des literarischen Lernens, darauf weist er selbst hin, berücksichtigt das soziale Lernen allerdings nicht (Spinner 2006, 7) oder nicht systematisch, weshalb er den Begriff hier auch nicht mehr genauer expliziert.³

Dies ist nur folgerichtig in einer Zeit, in der auch andere gesellschaftlich umfassendere *Ziele* des Literaturunterrichts, u. a. die Erziehung zur Kritikfähigkeit, zugunsten der Ausbildung individueller (dabei gesellschaftlich nützlicher) *Kompetenzen* in den Hintergrund rücken und erst allmählich wiederentdeckt werden (vgl. Dawidowski/Wrobel 2013; vgl. hierzu auch den Beitrag von Jens Birkmeyer in dieser Ausgabe).

Vor dem Hintergrund der Fachgeschichte ist Spinners knapp zehn Jahre alter Beitrag als Differenzierung des um die Jahrtausendwende dominanten Kompetenzbegriffs zu verstehen, der pragmatische nicht von ästhetischen Texten differenzierte (Spinner ebd., 6); Kompetenzerwerb nach PISA – vor allem bei den Leseleistungen – geht einher mit der Abprüfbarkeit individueller Leistung, deren (partieller) Fehlen durch die Schulleistungsstudien insbesondere bei den SekundarstufenschülerInnen ja gerade festgestellt worden war.

Spinner hat deshalb „Anliegen und Aufgaben des literarischen Lernens ausbuchstabiert“ (Dawidowski/Wrobel 2013, 16) und dabei im Vergleich zu seiner älteren, viel beachteten Zusammenstellung der Ziele des Literaturunterrichts (1999) einen anderen Blickwinkel eingenommen. Seine prospektiven Kompetenzentwürfe gehen zwar in vielem über den rudimentären Literaturbegriff der PISA-Studie hinaus, bleiben aber in dessen grundsätzlicher Spur: der Förderung individueller Kompetenzen.

Etwas anders gelagert ist die Tatsache, dass auch die normativen bildungspolitischen Papiere den Kompetenzbegriff wenig konsequent anwenden. Zwar beinhaltet der im aktuellen Bildungsdiskurs präsente Kompetenzbegriff nach Weinert nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung, sondern auch „die damit verbundenen motivationalen und *sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten*“ (Hervorhebung C. V.), diese dienen aber letztlich wieder der individuellen Qualifikation unter gesellschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen, nämlich „um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001, 27 f.). Die unscharfe Formulierung „soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ spiegelt sich in den KMK-Bildungsstandards (hier stellvertretend nur für den Primarbereich) insofern wider, als es dort – in Anlehnung an viel ältere Zielbeschreibungen ganzheitlichen Lernens – zwar heißt, „[s]achbezogenes, methodenbezogenes und *soziales Lernen*“ seien „im Deutschunterricht der Grundschule untrennbar miteinander verbunden.“ (KMK Deutsch Grundschule 2004, 8, Hervorhebung C. V.) Danach bleibt aber von der „reichen Kompetenzdefinition [...], die den Bildungsstandards zugrunde liegt“ und die auch „die Dimension Motivation, Volition, soziale Bereitschaften und Verantwortung zentral enthält“, so stellt Ursula Bredel (2014, 7) fest, „in der Kompetenzstufenmodellierung praktisch nichts mehr übrig.“ Für alle anderen Lernbereiche, nicht aber den Literaturunterricht, wird die bei Weinert noch vorhandene „soziale Bereitschaft“ lernbereichsspezifisch äußerst knapp konkretisiert: Kinder nehmen *sprechend* die Äußerungen anderer auf, denken über *Geschriebenes* gemeinsam nach (KMK 2004, 8) oder reflektieren in Kommunikationssituationen über Sprache und *Sprachgebrauch* (ebd., 9). In den grundlegenden Ausführungen zum „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ wird aber nicht ausdrücklich auf soziales Lernen verwiesen: Lesen ermögliche „eine Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd., 9) und bereite Vergnügen, heißt es da; inhaltliche Kriterien für die Textauswahl oder gar eine Ermunterung, solche Texte auszuwählen, welche die Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen der Wirklichkeit literarisch gestalten, gibt es nicht. Dies geschieht aus gutem Grund (die KMK macht nur schlanke Vorgaben; die Textauswahl soll vor Ort nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden) und ist m. E. an dieser Stelle auch sinnvoll, da sich sonst schnell das Missverständnis einstellen könnte, dass eine pädagogische Funktionalisierung der Texte impliziert wäre. Al-

³ Hierzu lohnt sich ein Blick auf ältere Publikationen Spinners zur Entwicklung von Identität und Fremdverstehen. Vgl. etwa Spinner (1989, 1999 und 2003).

lerdings wäre zu diskutieren, ob zumindest auf den Bildungsservern der Länder ein genereller Hinweis auf problemhaltige (nicht automatisch: problemlastige) Kinderliteratur angebracht wäre. Themen wie Dystopien, Umbrüche in einer demographisch veränderten Gesellschaft, Krankheit und Tod werden in der modernen Kinder- und Jugendliteratur mannigfach thematisiert.⁴ Ein Deutschunterricht, der zur Identitätsentwicklung und zum Fremdverstehen beitragen und den sozialen Lernraum der Schulklasse für Diskussionen wie auch für die gemeinsame textproduktive Entwicklung von alternativen Perspektiven auf Wirklichkeit nutzen möchte, sollte auch solche Texte berücksichtigen, die zur gemeinsamen Reflexion von Umwelt und Gesellschaft einladen: im ganzen Buch (als so genannte Ganzschrift), nicht (nur) als Häppchen im Lesebuch, das sowohl alle Lernbereiche als auch die Methodenkompetenz abzudecken verspricht. Um eine Rückkehr zu einem literarischen Kanon oder um einen einseitigen Fokus auf problemorientierte Literatur in der Spur der 1970er Jahre geht es mir hier nicht, wohl aber um die Ermutigung, auch scheinbar schwere Themen und deren (möglicherweise, aber nicht notwendigerweise je nach sozialer Herkunft der Kinder) divergierende Lesarten gemeinsam im Literaturunterricht zu behandeln respektive auszuhandeln.⁵

In den KMK-Standards wird auch der Aspekt des sozialen Lernens durch die Auswahl von *Unterrichtsmethoden* allenfalls mittelbar angesprochen: Lektüre ist hier trotz aller explizit erwähnten Textumgangsformen, welche die Anwesenheit von Lernpartnern voraussetzen, letztlich ein einsames Geschäft, nur einmal wird „mit anderen über Texte sprechen“ (KMK 2004, 12) als Standard genannt. Dass mindestens die Förderung interpretierenden oder kritischen Lesens (vgl. ebd.) nicht ohne die Gemeinschaft der Mitlernenden gelingen kann, leuchtet ein, wird jedoch auch in den Aufgabenbeispielen zur Umsetzung der Bildungsstandards negiert. Dort wiederholt sich die Missachtung des sozialen Lernens insofern, als dort beispielsweise zum Literaturunterricht nie Partner- oder Gruppenarbeit vorgeschlagen wird. Wenn die Bildungspläne den Kompetenzbegriff bis auf den nackten Kern überprüfbarer kognitiver Aktivitäten reduzieren, verwundert dies allerdings nicht.

Anders als die weidlich kritisierten Aufgabenbeispiele der KMK (vgl. Spinner 2005) nennen die ministeriellen Bildungsinstitute vieler Bundesländer eine Fülle von unterrichtspraktischen Beispielen für den Literaturunterricht, in denen noch sehr selbstverständlich das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen vorbereitet und praktiziert wird.⁶ Hier fehlt allerdings in der Regel ein Verfahren, das für das soziale Lernen im Literaturunterricht prädestiniert erscheint, nämlich das literarische Gespräch (in den von Härle, Steinbrenner und anderen seit rund zehn Jahren entwickelten Formaten⁷), stattdessen werden vielerlei Verfahren vorgestellt, welche die Erhöhung der Lesemotivation und die Effektivierung des Lesetrainings versprechen.

Das mag verschiedene Gründe haben. Zum einen wird in der Praxis das literarische Gespräch möglicherweise mit dem (für scheinbar voraussetzungslos durchführbar gehaltenen) Unterrichtsgespräch über Literatur verwechselt und deshalb nicht eigens genannt.⁸ Zum anderen könnte die Ausklammerung dieses Verfahrens der immer noch in vielen Köpfen verankerten Reihenfolge von basalem Lesekompetenzerwerb (wenn auch erweitert um Lesemotivation und Erwerb von Lesestrategien) und Literaturerwerb geschuldet sein, sprich: einer problematischen Vorstellung von einer ästhetisch komplexen schulischen Beschäftigung mit Literatur erst nach dem Schriftspracherwerb (Erstlesen vs. ‚weiterführendes‘ Lesen). Dabei werden all diejenigen Studien zur literarischen und medialen Sozialisation ausgeklammert,

⁴ Vgl. beispielsweise Themenhefte der Zeitschrift *kj&m* der letzten zehn Jahre zu Gewalt, Dystopien, Behinderung, Russlandbild(ern), NS-Zeit, Landschaft oder Stadt als Lebensraum; vgl. für jüngere Kinder auch Bilderbücher zu Themen wie Alter, Demenz und Tod.

⁵ Den Lehrerinnen und Lehrern sollte wenigstens eine Auswahl angeboten werden, evtl. mit exemplarischen methodischen Angeboten und didaktischen Kommentaren, welche die antizipierten Leistungen und Chancen des jeweiligen Textes benennen, in der Spur von Spinners „Aspekten“ allerdings mit deutlich literarischen Lernschwerpunkten, so dass die Besonderheiten des einzelnen Werkes zu ihrem Recht kommen und dies nicht als reiner Stichwortgeber für thematisch akzentuierte Unterrichtseinheiten funktionalisiert wird.

⁶ Vgl. etwa die Materialien des Landesinstitutes für Schule und Medien in Berlin-Brandenburg 2005, dort: <<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseprozesse.html>> (Letzter Zugriff am 31.3.2015).

⁷ Vgl. etwa die vielfältigen Vorschläge in Härle/Steinbrenner (2014b) oder Steinbrenner et al. (2014).

⁸ Vgl. oben: Die Unterschiede hat Haueis (2014) sehr deutlich herausgearbeitet; die Frage stellt sich jedoch, ob seine Analyse (und wann) in der Ausbildungspraxis – und erst recht in der Unterrichtspraxis – ankommt.

welche die vielfältigen und weit zurückreichenden literarästhetischen Bild-, Text- und Schrif-
terfahrungen von Kindern lange vor Schuleintritt nachgewiesen haben (vgl. die Beiträge in
Pompe 2014). Mit Blick auf den vorliegenden Beitrag müsste man ergänzen: Auch das soziale
Lernen mit und an Literatur beginnt nicht erst am Tag der Einschulung, sondern viel früher –
beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern oder Filmen, beim Nachsprechen von Kin-
derreimen im Elternhaus, dort und im Kindergarten beim gemeinsamen Nachspielen von
literarischen und medialen Stoffen bzw. der Verkörperung literarisch-medialer Helden.

Die nachfolgend vorgestellten Studien und methodischen Adaptionen berücksichtigen
das soziale Lernen durch Literatur wie auch das soziale Lernen durch lese- und literaturdidak-
tische Konzepte und Methoden.

3 | Aktuelle Forschungsergebnisse und methodische Adaptionen

Die exemplarisch genannten Forschungsergebnisse mit Blick auf soziale Lernprozesse im
weiteren Sinne im näheren und weiteren Umkreis der wissenschaftlichen Literaturdidaktik
stehen erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit zur Verfügung; der Überblick muss hier notwen-
digerweise lückenhaft bleiben.

Die meisten Studien sind eher lese- als literaturdidaktisch relevant, obwohl daraus auch
Konsequenzen für den Literaturunterricht gezogen werden (könnten), so etwa die Studien zur
Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten (Pieper/Rosebrock/Volz/Wirthwein 2004)
oder zu kooperativen Lernformen beim Lesetraining, beispielsweise bei leistungsheterogen
zusammengesetzten Lerntandems (Rieckmann et al. 2012).

Die Ansätze werden im Folgenden zweifach gruppiert – solche, bei denen der Fokus auf
das lesende Subjekt sowie dessen soziales Lernen durch literarische Gegenstände mit ent-
sprechenden identitätsorientierten Angeboten gerichtet wird, und solche mit Fokus auf die
lese- und literaturdidaktische Adaption bzw. die fachdidaktischen Unterrichtsmethoden.
Überschneidungen sind dabei unvermeidlich; Kriterium der Zuordnung ist die dominante
Blickrichtung bei der jeweiligen Zieldimension.

3.1 | Forschungen zum sozialen Lernen durch Literatur

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über subjekt- und erwerbsbezogene Prozesse
des sozialen Lernens an bzw. durch Literatur (mit Blick auf Zieldimensionen wie Identitäts-
orientierung und Alteritätserfahrung) ebenso wie über Studien zu den hierfür als einschlägig
eingeschätzten literarischen Gegenständen und didaktischen Impulsen.

Worum es bei vielen empirischen Studien nicht geht, ist das „im engeren Sinne litera-
turbezogene Selbstkonzept“ (das unter Umständen relevant wäre für den Mut sich zu äußern
sowie für die Akzeptanz der sozialen Position im literarischen Unterrichtsgespräch), hierauf
weist Irmgard Nickel-Bacon zu Recht hin (2014, 132); es geht auch nicht um soziales Lernen
im literarischen Kontext. Vielmehr geht es um Lesen als habitualisierte Tätigkeit, um Viel-
oder Weniglesen, um Leseflüssigkeit usw. Nur vereinzelt weisen Leseforscher auf solche Phä-
nomene hin wie das Nebeneinander von habitualisiertem Freizeitlesen und dem gleichzeitig
auftretenden Widerwillen, in der Unterrichtssituation über Texte zu sprechen, was möglich-
erweise durch die damit einhergehenden Leistungsbewertungen bedingt ist (vgl. Graf 2007,
149 ff., nach Nickel-Bacon 2014, 132).

Die literarische Sozialisationsforschung, für die Namen wie Christine Garbe oder Petra
Wieler stehen, benennt explizit die Bedeutung der „Kommunikation als Basis literarischen
Lernens“ (Garbe 2014, 76). Die am besten erforschten Sozial- und Interaktionspartner des in
die literarische und mediale Umwelt hineinwachsenden Kindes, welches gemeinsam z. B. mit
dem erwachsenen Vorleser bei der Bilderbuchrezeption Bedeutungen aushandelt (Wieler
1997), sind hierbei die Eltern resp. die Familie; einen ebenfalls gut erforschten Komplex stel-
len die geschlechtsspezifischen Lektüreinteressen und Lesestrategien dar (zusammenfassend

Garbe 2007). Gerhard Härle hat mehrfach die Anschlussfähigkeit seiner eigenen Arbeiten an die Forschungen insbesondere von Wieler zum „Ereignis Vorlesegespräch“ hervorgehoben (vgl. Härle 2014, 14 f.).

Anders als die gerade genannten subjekt- bzw. erwerbsbezogenen Studien untersuchen literatur- sowie sozial- und kulturwissenschaftlich geprägte Forschungen geeignete literarische Gegenstände mit Angeboten zur Selbstvergewisserung und Thematisierung von Ausgrenzung und Isolation oder messen perspektivisch deren diskursiven Raum aus. Die inter- oder transkulturelle Literaturdidaktik diskutiert über angemessene Gelegenheiten, Fremdheitserfahrungen jeder Art zu reflektieren (Rösch 2004) oder Fremdverstehen zu entwickeln (Wintersteiner 2006). Singuläre wie auch thematisch gruppierte Studien zur modernen Kinder- und Jugendliteratur thematisieren vielfältig die darin geschilderten Alteritätserfahrungen ihrer jugendlichen ProtagonistInnen, so dass Fremdheit lesend individuell nachempfunden, aber auch zum Gegenstand der Verständigung im Unterricht werden kann.⁹

Solche Studien bereiten den theoretischen Grund für die Entwicklung von Unterrichtskonzepten, welche die genannten Inhalte thematisieren. Die identitätsorientierte Literaturdidaktik jüngerer Prägung entwickelt beispielsweise Unterrichtseinheiten zu aktuellen gesellschaftlich relevanten Themen wie Mobbingprävention (Bauer 2014) oder zur ‚Migrantenerliteratur‘ (Drewes 2014); die Autorinnen achten sensibel darauf, literarische Inhalte nicht bloß als Themenlieferant oder Stichwortgeber zu funktionalisieren. Ein (zweifelloser sehr komplexer) Forschungsdesiderat wäre die empirische Untersuchung der durch die Lektüre wie auch den Umgang damit initiierten – oder nicht initiierten – sozialen Lernprozesse. Allerdings fehlen hier bereits vortheoretische Erfahrungsberichte, die sich zur Entwicklung erster Hypothesen nutzen ließen, die beiden letztgenannten Beiträge stellen lediglich Unterrichtseinheiten vor. Dass gerade ein Thema wie Mobbing im sozialen Raum der Schulklasse lebhaft diskutiert werden wird, steht jedoch außer Frage.

Dies leitet über zu den einschlägigen Forschungsergebnissen zur Rolle der (auch: schulischen) Peers für die Ausbildung einer habituell verankerten Lesemotivation.¹⁰ Die Leseforschung hat sich nach Jahren der vertieften Beschäftigung mit dem lesebezogenen Selbstkonzept (vgl. etwa Groeben/Schröder 2004), den Engels- und Teufelskreisen des Lesens, als Reaktion auf die großen Schulleistungsstudien auch der Bedeutung der Peers zugewandt, die vor allem in der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle bei der Ausprägung eines stabilen Selbstkonzepts als Leserin oder Leser spielen, so etwa bei bildungsfeindlichen Peer-Groups, in denen gerade das Nicht-Lesen positiv sanktioniert wird (vgl. den exemplarischen Forschungsüberblick in Nickel-Bacon 2014, 131 f.) – ein Umstand, der im Lese- und Literaturunterricht bearbeitet sein will. Mit der fachdidaktischen Adaption solcher und anderer Forschungsergebnisse beschäftigt sich der nachfolgende Abschnitt.

3.2 | Soziales Lernen durch (literatur-)didaktische Konzepte und Methoden

Prinzipiell beinhalten die nachfolgend geschilderten Arrangements sowohl lese- als auch literaturdidaktische Aspekte. So scheint das an erster Stelle genannte „Hattinger Modell“ zur Leseförderung durch die Betonung der individuellen Lektürewahl vor allem auf die Ausprägung einer stabilen Lesemotivation und die Förderung der Lesekompetenz ausgerichtet, aber durch die vertiefte individuelle und diskursive Beschäftigung mit dem Gelesenen wird auch literarische Bildung angebahnt; Ähnliches gilt für eine Methode wie die Lesekonferenz, bei der mitunter offen gelassen wird, ob im sozial strukturierten Reglement der Texterarbeitung jenseits der Vermittlung von Lesestrategien überhaupt noch literarästhetische Zielsetzungen

⁹ Vgl. hierzu exemplarisch Beiträge über Gewalt in Jugendromanen (Freudenberg 2014) oder Dystopien in der Jugendliteratur (Rank 2014).

¹⁰ Peers sind nicht einfach Gleichaltrige, hier: gleichaltrige Schülerinnen und Schüler, sondern in peer groups finden sich einander als ebenbürtig beurteilende Gruppenmitglieder zusammen (vgl. Philipp 2008, 35–38); sie haben „die gleiche Stellung gegenüber (Bildungs-)Institutionen und ihren Repräsentanten“, sind „in der kognitiven und sozio-moralischen Entwicklung ähnlich weit“; vor ihnen liegen „gleiche Entwicklungsaufgaben und Lebensereignisse“ (Philipp 2008, 36).

angestrebt werden – oder ob es eher darum geht, zur Selbstständigkeit und zum sozialen Miteinander (so etwa in der flexiblen Schuleingangsphase mit ungleich alten und sehr leseleistungsheterogenen Grundschülerinnen und -schülern) zu erziehen. Umgekehrt wirkt das literarische Gespräch wie die Verkörperung des maximal differenzierten Umgangs mit Literatur, aber selbstverständlich kann auch die gemeinsame Besprechung eines ästhetisch polyvalenten Gedichtes zur individuellen Lektüre von Lyrik in der freien Lesezeit motivieren.

Lesefördernde Unterrichtsorganisation im sozialen Raum der Schulklasse

Stellvertretend für didaktische Adaptionen solcher Forschungsergebnisse sei hier Dieter Wrobels „Hattinger Modell“ genannt (Wrobel 2009a), dessen theoretische Prämissen und zugehörige empirische Forschungsmethoden er auch andernorts (Wrobel 2009b) beschrieben hat. Für den Leseunterricht der Sekundarstufe I hat er eine neue Form der lesefördernden Unterrichtsgestaltung als Alternative zur Klassenlektüre entwickelt, welche auf individuelles Lesen mit Anschlusshandlungen im sozialen Raum der Schulklasse setzt.¹¹ Das Modell ist vor allem für heterogen zusammengesetzte Sek I-Klassen geeignet, da es konsequent die Problematik bearbeitet, dass das vorherrschende Prinzip von Literaturunterricht als Klassenlektüre in den weiterführenden Schulen zu wenig Rücksicht auf individuelle Lektüreinteressen und divergente Leistungsvoraussetzungen nimmt, ebenso auf die große Bedeutung der oben erwähnten Peers.

Neu daran ist nicht die methodische Schrittfolge (in vielen Bildungsplänen der Grundschule ist eine solche freie Lesezeit, auch mit explizit genannten sozialen Anschlussaktivitäten wie Buchvorstellungen, seit über zehn Jahren bereits fest verankert), auch nicht die Orientierung an den Lektüreinteressen der Jugendlichen, wenngleich diese hier auch quantitativ besonders viel Raum beansprucht, sicherlich mehr als im Unterricht der Regelklasse üblich. Vielmehr adaptiert Wrobel bei der theoretischen Verankerung seines Modells Grundzüge der interaktionistisch orientierten Sozialisationstheorie, welche davon ausgeht, dass sich „die Selbstdarstellung jedes Einzelnen innerhalb eines sozialen Gefüges als Inszenierung“ begreifen lässt, „die nach ausgehandelten Rollen erfolgt“ (Wrobel 2009b, 258). Analog hierzu sieht Wrobel auch im Literaturunterricht dreierlei „Inszenierungsmuster“ miteinander verschränkt – individuelle, soziale und didaktische – und leitet daraus seine ungewöhnlich zeitaufwändigen, letztlich aber offenbar wirkungsvollen Maßnahmen ab, um wirksam Leseförderung auch bei solchen Jugendlichen zu betreiben, die noch über kein Selbstkonzept als habituelle/r Leser/in verfügen und in der Schule aufgrund individueller Vermeidungsstrategien durchs Raster fallen würden (Wrobel 2009b). So ist z. B. die individuelle stille Lektüre (mit anschließendem Lesetagebucheintrag) Garant dafür, dass die (möglicherweise sanktionierenden) Peers nicht zu früh ins Spiel kommen und die Ausprägung von Lektüreinteressen verhindern, sind doch innerhalb einer Lerngruppe mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlich akzeptierte soziale Inszenierungsmuster des (auch: literarischen) Lesens vorzufinden. Das Modell kann somit die Frage lösen helfen, die oben aufgeworfen wurde, warum sich nämlich jemand, der in der Freizeit gerne liest, im Unterrichtsgespräch über Texte unter Umständen trotzdem nicht äußern mag – weil möglicherweise Peers ein lesefeindliches Inszenierungsmuster dominant vertreten und die sprachlich differenzierte, literarisch kompetente Darstellung des Gelesenen mit entsprechenden Ausgrenzungshandlungen sanktionieren. Zur Evaluation des Modells nutzt Wrobel die ethnographische Sozialforschung nach Clifford Geertz; vom Ansatz der „dichten Beschreibung“ wird in Kap. 4 noch die Rede sein.

¹¹ Zwei Unterrichtsstunden pro Woche sind jeweils organisiert in Form einer methodischen Abfolge aus 1. Lesen (Lektüreauswahl, freie Lesezeit), 2. Schreiben (Eintrag ins Lesetagebuch), 3. Sprechen (Nutzung der Sozialität der Klasse bzw. der Peers als Gesprächspartner, als Adressat von Buchvorstellungen usw.) (Wrobel 2009a).

Das literarische Gespräch der „Heidelberger Schule“: Empirische Studien und didaktische Adaptionen

Anders als das gerade dargestellte Unterrichtskonzept, das auf umfangreiche stille Lesezeiten setzt, bevor die individuell ausgewählte Lektüre den Mitschülerinnen und Mitschülern vorgestellt, empfohlen, vor ihnen verteidigt wird, forciert die nachfolgend genannte und auch in Spinners Grundlagentext prominent hervorgehobene diskursive Methode die gemeinsame Aushandlung von Bedeutung im sozialen Raum.

Vielversprechend in unserem Zusammenhang sind die neueren empirischen Untersuchungen oder theoretischen Reflexionen zum literarischen Gespräch insbesondere nach dem Heidelberger Modell Gerhard Härles (Beiträge in Steinbrenner u. a. 2014) insbesondere deshalb, weil sie unter der Perspektive des sozialen Lernens gut noch einmal neu befragt werden können oder diese selbst integrieren. Während ältere Untersuchungen oder Erfahrungsberichte (Beiträge in Christ u. a. 1995; Andresen 2004) eher die ästhetische Polyvalenz der besprochenen Texte, die Kriterien der Textauswahl, die Formate der Methode oder die unterschiedlichen Gesprächsstrategien von Mädchen und Jungen thematisieren, beziehen jüngere qualitative Studien – zumindest auf der Metaebene – auch soziales Lernen mit ein. So stellt Felix Heizmann (2014) eine instruktiv zu lesende aktuelle Studie zum Alteritätsverständnis von Grundschulkindern vor, welches sich im literarischen Gespräch zu dem Gedicht „Zirkuskinder“ von Rose Ausländer widerspiegelt: ein literarischer Gegenstand, der dazu einlädt, personale und soziale Erfahrungen zu thematisieren. Heizmann weist anhand ausgewählter Ankerbeispiele nach, dass die Kinder „sowohl personal als auch thematisch aufeinander Bezug nehmen“; er macht dies an den „besonders elaborierte[n] Gesprächskompetenzen“ dieses vierten Schuljahres fest sowie an der entsprechend entwickelten Gesprächsatmosphäre (Heizmann 2014, 323). Heizmann belegt am Beispiel eines Jungen namens „Marco“, „[d]ass die Rezeptionsmodi jedoch keinesfalls statisch, sondern eher beweglich und wechselhaft sind“ (ebd., 326): „Marco“ liefert viele Gesprächsbeiträge; nachdem er daran gescheitert ist, das literarisch komplexe Gedicht mit Hilfe einer außertextuell gewonnenen, naturwissenschaftlich-logischen Sicht auf die Welt zu entschlüsseln, deuten seine nachfolgenden Äußerungen darauf hin, dass er zunächst geneigt ist, es als absurdes Sprachgebilde komplett in Frage zu stellen. Das literarische Gespräch mit den Anderen löst danach aber erstaunliche neue Denk- und Suchbewegungen bei ihm aus: Er ist schließlich bereit, die Polyvalenz des Textes zu erkennen, zuzulassen und diese sogar als positiv zu bewerten (vgl. ebd., 326 f.).

Hier ist meines Erachtens auch einer der „elf Aspekte“ Spinners angesprochen, nämlich der Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, aber in einer Variante sozialen Lernens im literarischen Gespräch, bei der die Beeinflussung individueller Rezeptionsprozesse durch die Anderen, die mit ihm gemeinsam Bedeutung aushandeln, deutlich wird. Dabei ist nicht direkt zu eruieren, ob tatsächlich ein bestimmter Redebeitrag, eine poetische Spur sein Denken beeinflusst hat oder ob nur die überaus positive Lern- und Gesprächsatmosphäre dazu beigetragen hat, etwas zu entwickeln, was bereits angelegt war. Der Beitrag liest sich doppelt interessant, unter empirischer wie auch didaktischer Perspektive, weil er die oben bereits erwähnte Ebene der „didaktischen Inszenierung“ (Wrobel 2009b) ausführlich schildert.

Im gleichen Sammelband entwickelt Nele Ohlsen (2014) „Stolper- und Meilensteine“ der Hinführung von Schulklassen zum literarischen Gespräch, aus der Erfahrung heraus, dass diese Hochform literarischer Kommunikation gerade in gesprächsungeübten Klassen, also in solchen, die nicht derart günstige Voraussetzungen mitbringen wie die von Heizmann beschriebenen, erst vorbereitet werden muss. Die Transkription eines literarischen Gesprächs, das im Anschluss an die von ihr geschilderten, sorgfältig geplanten didaktisch-methodischen Unterrichtsbausteine und Modifikationen wiedergegeben wird, zeigt, dass es sich gelohnt hat; Ohlsens Kommentare deuten die Kinderäußerungen einerseits im sozialen Kontext (viele Äußerungen nehmen aufeinander Bezug), andererseits ordnet sie diese schlüssig in die Forschungsergebnisse zur geschlechterdivergenten literarischen Sozialisation ein. Sie sieht hier auch deutliche Effekte auf das Selbstkonzept von Kindern hinsichtlich ihres Gesprächsverhaltens.

Die Lesekonferenz – Adaption des literarischen Unterrichtsgesprächs in der Spur der Leipziger Reformpädagogik

Bisher wenig erforscht scheinen mir die mittlerweile sehr beliebten Lesekonferenzen. Sie ähneln der vor Jahren entwickelten Schreibkonferenz nach Gudrun Spitta, bei der drei bis vier Kinder gemeinsam den Textentwurf eines Gruppenteilnehmers nach einem festgelegten Ablauf durchsprechen. Das Verfahren, das sich gut für heterogene Lerngruppen, so etwa die altersgemischte Flexible Schuleingangsphase, eignen soll, ist eine Anleitung zum selbstständig durchzuführenden literarischen Gespräch¹² unter Kindern nach festgelegten Regeln.

Die Wurzeln dieser Methode sind sehr alt; bereits 1922 hat die Leipziger Reformpädagogin Lotte Müller die selbstständige „Erklärungsarbeit an deutschen Lesestücken“ durch Fünftklässler beschrieben, welche „sich in besonderem Maße zur Schulung der Kinder in freier geistiger Arbeit“ (Müller 1922, 95) eignen. Trotz des eher trockenen Namens ist die Methode ebenso subjektorientiert wie gegenstandsnah; emotionale, kognitive und soziale Lernprozesse sind miteinander verschränkt; die Lehrerin ist gleichberechtigte Partnerin beim Aushandeln von Bedeutung und wird in gut eingeübten Klassen – Müllers Konzept bezieht sich auf die Klasse als Ganzes, nicht auf Kleingruppen – unter Umständen gar nicht gebraucht. Ihr Kollege Hugo Eberwein schildert „Die freie Arbeit der Gruppe bei der Behandlung eines Lesestückes“ (Eberwein 1922, 217 ff.), wobei jeweils zuvor eingeteilte Kleingruppen vor dem Rest der Klasse „*Einzelgedanken* aus dem Lesestück“ herausstellen, „den *Gedankengang* eines Lesestückes“ zusammenstellen und „*Teilüberschriften* zum Gesamtinhalte“ verfassen; er betont dabei die Arbeitsteilung zwischen „Gutbegabten“ und „Wenigerbegabten“, also die leistungsheterogene Zusammensetzung der Kleingruppen. Die vierte und letzte Arbeitsgruppe „darf eine ganz *freie Aussprache* über das Lesestück führen“ (ebd., 218, alle Hervorhebungen im Original).

Das adaptierte Konzept in seinen diversen Varianten seit der Jahrtausendwende verspricht Gelegenheiten zum selbstständigen, sozialen und literarischen Lernen und zieht eine breite Erfolgsspur durch die Schulpraxis, wobei diverse Varianten umgesetzt werden. Kennzeichnend für alle Lesekonferenzen sind auf der Ebene der Texterschließung das gemeinsame Gespräch über Texte, Textstellen oder Textsortenmerkmale, die Strukturierung in Sinninhalte, die mit eigenen Worten zusammengefasst werden sollen, und die Antizipation. Dabei werden jeweils in Kleingruppen unterschiedliche Rollen eingenommen. Je nachdem, ob ein Grundschüler in Berlin-Brandenburg, Bayern oder Nordrhein-Westfalen an einer Lesekonferenz teilnimmt, wird er darüber hinaus einen durchaus verschiedenen Ablauf und eine unterschiedlich stark vorstrukturierte Rollenverteilung wahrnehmen. Während in Berlin ausschließlich der „Konferenzleiter“ bestimmt wird, der zum Schluss die gemeinsam formulierten Ergebnisse zusammenfasst (vgl. LISUM 2005), sind in NRW bis zu fünf Rollen vorgesehen – neben dem „Gesprächsleiter“ die „Fragende, Zusammenfassende, Erklärende, Vorhersagende“ (letztere Rolle soll den Inhalt des jeweils nächsten Abschnitts antizipieren). Hier wird explizit empfohlen, als Gesprächsleiter ein Kind auszuwählen, das „über thematische und Gesprächskompetenzen“ verfügt (MSW NRW 2004, 9). Dafür ist das Ende hier offen. In Bayern wiederum wird ein Ablauf vorgeschlagen, bei dem eine gewählte Gesprächsleitung eine leistungsheterogene Gruppe (aus Lesern und Nichtlesern der Schuleingangsphase) leitet; diese Konferenz endet mit einer von vier alternativen Leseaufgaben (ISB 2015, 5), die von der Lehrerin zuvor ausgewählt wird.

Maik Philipp zitiert in einem Forschungsüberblick einen angelsächsischen Beitrag von Antonio und Guthrie, der unterrichtliche Handlungen rund ums Lesen mit Peer-Aktivitäten verknüpft; sie schlagen zum Beispiel „offene Diskussionen [vor], in denen den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben wird, die Bedeutung des Textes zu entdecken, von Schülern geführte Diskussionsgruppen, die freie Interaktionen ermöglichen, und das gemeinsame Razonieren über Textinhalte, in welchem man von den unterschiedlichen Ansichten der anderen profitie-

¹² Müller beschreibt zwar den Ablauf dieser Lesestunden, es liegen aber keine mir bekannten Transkripte vor. So lässt sich nicht abschließend klären, ob sie eher Vorläufer des „literarischen Gesprächs“ (im Sinne der oben genannten ergebnisoffenen gemeinsamen Aushandlung von Bedeutungen) oder von Lesestrategietrainings (oder von beiden) sind.

ren kann“ (Philipp 2010, 100).¹³ Vermutlich liegt hier mit „Räsonieren“ eine nicht ganz glückliche Übersetzung des englischen Terminus „reasoning“ (logisches Denken, Kombinieren) vor; die Methode selbst scheint eine Variante des selbstständig geführten Unterrichtsgesprächs – nicht notwendigerweise ausschließlich zu literarischen Texten – zu sein. In der Praxis mag sich die Konzeption bzw. deren Umsetzung auf den ersten Blick kaum von einer Lesekonferenz nach dem oben geschilderten Ablauf unterscheiden, aber die Hervorhebung der Rolle der Peers verweist auf eine deutliche theoretische Fokussierung des sozialen Lernens im Literaturunterricht.

4 | Exkurs: Literarische Gespräche in der LehrerInnenausbildung – das Gmünder Drehtür-Modell

Kaspar Spinners *Aspekte literarischen Lernens*, deren verbindlich-ressourcenorientierter Duktus sicher zum großen Erfolg dieses Modells beigetragen hat, schließen mit einem Anhang, in dem das literarische Gespräch als besonders bedeutsame Unterrichtsmethode vorgestellt wird. Analog sei hier mit einem hochschuldidaktischen Modell verfahren.

Seit nunmehr zwei Jahren läuft an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd in Kooperation mit der benachbarten Grundschule ein hochschuldidaktisches ‚Drehtür-Modell‘ zur Evaluation literarischer Rezeptionsprozesse. ‚Drehtür‘ bezieht sich hier auf die Perspektive der Studierenden, die ihr hochschulisches Umfeld zugunsten einer Phase praxisbezogener Forschung kurzfristig verlassen und mit neuen Eindrücken an die Hochschule zurückkehren. Einmal wöchentlich gehen wir mit ihnen in die benachbarte Grundschule oder laden Kinder ins neu eröffnete Bilderbuchzentrum BUFO (für BUchFORScher oder Bücher-UFO, wegen der futuristischen Form der Fenster) ein. Bei der Durchführung selbst geplanter Unterrichtssequenzen erhalten Kleingruppen von Studierenden die Gelegenheit, literarästhetische Rezeptionsprozesse bei Kindern zu beobachten; sie spiegeln an deren Umgang mit zeitgenössischer Kinderliteratur, Bilderbüchern und Medien fest verankerte eigene Seh- und Rezeptionsgewohnheiten und erweitern diese (vor allem Vorstellungen von kindgemäßen Bilderbüchern oder vom Motivationsgehalt von Literatur für Jungen können so nachhaltig revidiert werden). Vor- und nachbereitet werden die intensiven, 60–90 Minuten langen Praxisphasen teilweise von den Studierenden selbst, teilweise in einem der beiden assoziierten Seminare, von denen eines ein Forschungsseminar mit dem Schwerpunkt literarische Rezeptionskompetenz ist. Das Seminar als Großgruppe nutzt anschließend das Datenmaterial, bestehend aus Videografien, Transkripten, Ergebnissen produktiven Textumgangs und Lesetagebüchern, um literarästhetische Rezeptionsprozesse bei Kindern zu untersuchen. Forschungsmethodisch verwenden wir die Methode der „dichten Beschreibung“ (Wrobel 2009b) zur Aufbereitung und Interpretation der gewonnenen Daten. Die Studierenden erhalten so einen exemplarischen Einblick in den aktuellen Stand der empirischen Forschung im Lese- und Literaturunterricht. Neben den oben erwähnten Forschungsergebnissen zur literarischen Sozialisation von Jungen und Mädchen, die sich auch bei den eigenen Untersuchungen nachdrücklich bestätigen, werden hier auch Aspekte wie Lesekompetenzförderung und interkulturelle Literaturdidaktik angesprochen; forschungsmethodisch gibt es Einblicke insbesondere in qualitative Forschungsdesigns und Untersuchungsmethoden, die für jüngere Kinder deutlich entlastender sind als beispielsweise schriftliche Befragungen. Behandelt werden v.a. genuin literaturdidaktische Fragen wie die Verstehensvoraussetzungen von Kindern und die genutzten Unterrichtsmethoden bzw. deren Effektivität. Wir beschränken uns hierbei auf das im Rahmen des vorliegenden Beitrags immer wieder thematisierte literarische Gespräch¹⁴ und auf szenische Verfahren der Textinterpretation, ergänzt um ein „Buchforscher-Tagebuch“, in dem die Kinder ihre Leseindrücke festhalten können. Diese reduzierte Auswahl ist einerseits zeitökonomisch bedingt und berücksichtigt andererseits, dass die Gesprächsführung im Unterricht und

¹³ Vgl. Antonio, Dee/Guthrie, John T. (2008): Reading is Social: Bringing Peer Interaction to the Text.

¹⁴ In der Praxis wird daraus, je nach ausgeprägten Gesprächskompetenzen der Studierenden, oft ein deutlich weniger komplexes Unterrichtsgespräch über Literatur – aber auch aus Fehlern kann man lernen.

die Gestaltung szenischer Unterrichtssequenzen Studierenden am Anfang ihrer fachdidaktischen Professionalisierung oft noch schwerfallen.

Für den hier gesteckten Rahmen des sozialen Lernens ergeben sich immer wieder Diskussionsansätze, so etwa zu den lese- und literaturbezogenen Selbstkonzepten von Grundschulern; sie können hier nur kasuistisch angedeutet werden. Da ist beispielsweise Lina (alle Kindernamen geändert), die auf die Frage, was sie von der Kinderbuchreihe *Cowboy Klaus* (Muszynski/Teich 2007 ff.) halte, antwortet: „Das ist halt so ein richtig schöner Kinderklassiker.“ Ihr Experten-Wissen, das sich hier in der Verwendung des Begriffs „Kinderklassiker“ andeutet, kann sie nicht immer erklären, aber sie vermittelt den anderen, die zum großen Teil aus buchfernen Familien stammen, dass es Instanzen der literarischen Wertung gibt, welche Urteile über Kinderliteratur fällen. Michele fasst den szenischen Umgang mit Literatur unter dem Event-Aspekt auf: Wenn er als Wolf verkleidet eine Nebenfigur aus Kathrin Schärers *Johanna im Zug* spielt, ist nicht ganz klar, ob er die vertrackte metaleptische Anlage des Buches (er wird als Wolf von einer Zeichnerin erst erschaffen) richtig verstanden hat, aber er ist in dessen Welt und interagiert mit den anderen. Samira weist im Kleingruppengespräch immer wieder auf ihre Beobachtungen zur Physiognomie des arbeitslosen Vaters in *Stimmen im Park* (von Anthony Browne; hierzu Ritter 2008) hin, bis auch Michele endlich diese „Textspur“ (Heizmann) aufnimmt und um subjektive Erfahrungen ergänzt: „Mein Kopf hängt auch immer so runter, wenn die anderen mich nicht mitspielen lassen beim Fußball.“ Markus wählt Texte zum einen pragmatisch aus: nach ihrer Länge bzw. Kürze, zum anderen in der Hoffnung, darin etwas Komisches zu entdecken („Michael Ende“ wird nicht als Autornamen, sondern als „Michael. Ende.“ interpretiert). An Bülent wird offenbar, dass der schulische Umgang mit Literatur nicht allein von der didaktischen Inszenierung abhängt, sondern dass auch blitzartig individuelle und soziale Inszenierungsentscheidungen getroffen werden, dies ein Theorieansatz bei Wrobel (2009b), der hier Erving Goffman für die empirische Literaturdidaktik adaptiert hat (vgl. oben). Der Junge agiert beständig am literarischen Text vorbei; seine nachhaltige Aufmerksamkeit erregt das Bilderbuch *Schnipselgestrüpp* (Duda/Friese 2013) erst, als die Studentin das Wort „Geldscheißer“ vorliest, das von ihr selbst nicht recht goutiert wird (dies zeigen unfreiwillig ihre Mimik und Intonation trotz aller Bemühungen, den Text angemessen vorzutragen): Diese Art von Literatur sprengt offenbar das Korsett aus sprachlicher Vorbildlichkeit, Harmlosigkeit und Langeweile, welches Bülents bisherigen Lese- und Literaturunterricht – in seiner subjektiven Wahrnehmung – ausgezeichnet hat.

Bei solchen und ähnlichen Szenen erwerben und vertiefen die Studierenden, die in der Regel nach dem Praxissemester zu uns kommen, literarästhetisches Urteilsvermögen und reflektieren Kompetenzen und Inszenierungsmuster des Literaturunterrichts, der immer auch – hier bin ich wieder am Anfang dieses Textes angelangt – ein soziales Unterfangen ist.

5 | Spuren sozialen Lernens in der aktuellen Literaturdidaktik – Resümee und Ausblick

Der deutschdidaktische Diskurs um Inhalte und Zieldimensionen literarischen Lernens täte gut daran, unter dem Blickwinkel des sozialen Lernens als Zieldimension des Literaturunterrichts auch das Verhältnis von fachspezifischen Unterrichtsmethoden, Sozialformen des Unterrichts und den heute weit verbreiteten überfachlichen Unterrichtsmethoden zur Förderung von Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft¹⁵ zu diskutieren. Gerade letztere erfahren sowohl in der oben geschilderten Routine der weitgehend selbstständigen Texterschließung als auch in Methodenratgebern für die Unterrichtspraxis weite Verbreitung, werden von der Forschung jedoch, da schwer fassbar und Fachgrenzen überschreitend, kaum zur Kenntnis genommen.

¹⁵ Vgl. stellvertretend Titel wie Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis (Müller 2011), Methodenlernen in der Grundschule: Bausteine für den Unterricht (Klippert/Frank 2007) oder – verräterisch – Kooperatives Lernen in der Grundschule: Aktive Kinder lernen mehr (Bochmann 2006). – Eine bedenkenswerte Aufzählung einschlägiger Publikationen zum Lesetraining bzw. zur Vermittlung von Lesestrategien vgl. Spinner 2005.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass es zwar verstreute Ansätze gibt, soziales Lernen, insbesondere als identitätsorientierte Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen, als Zieldimension des Literaturunterrichts erneut in den Blick zu nehmen oder methodisch zu fördern, ohne dies explizit zu thematisieren, vor allem das literarische Gespräch als Anschlusskommunikation an Gelesenes scheint hierfür prädestiniert. Eine umfassende theoriebasierte Diskussion zum sozialen Lernen innerhalb des Faches gibt es jedoch nicht: Der individualisierend geförderte, in klaren Kompetenzniveaus beschreibbare „standardisierte“ Schüler (Spinner 2005) ist immer noch das dominante Bild.

In der Praxis wird dieses Bild allmählich durch ein anderes abgelöst – ich erinnere an die UNESCO-Grafik zur Inklusion mit ihren vielen bunten Punkten.¹⁶ Der bildungspolitische Diskurs verlagert sich zu einer neuen gesellschaftlichen Aufgabe, für die Stichworte wie Heterogenität und Inklusion stehen. Hierzu ist die Anzahl literaturdidaktischer Forschungsbeiträge noch sehr überschaubar, die vorhandenen Beiträge zeigen meines Erachtens jedoch, dass imaginationsfördernde Aspekte literarischen Lernens wie auch die individuelle Lernstandsdiagnostik und Förderung keinen Widerspruch darstellen (Hennies 2014). Die empirische Fachdidaktik der letzten 10 Jahre hat ehrgeizig daran gearbeitet, die 2004 prospektiv herausgegebenen Bildungsstandards zu evaluieren und Kompetenzniveaus zu beschreiben, die hoffentlich in die anstehende Überarbeitung der KMK-Papiere Eingang finden. Sie sollte darüber jedoch nicht die Diskussion gesellschaftlich relevanter Fragen wie die nach den Möglichkeiten sozialen Lernens auch außerhalb messbarer Lernzuwächse vernachlässigen. Soziales Lernen ist empirisch schwer zu überprüfen, aber hier gilt, was Spinner bereits in einem anderen Zusammenhang gesagt hat: „Die Grenzen der Überprüfbarkeit dürfen [...] nicht zum Argument werden, diesen Aspekt im Unterricht auszuklammern.“ (Spinner 2006, 9)

¹⁶ Siehe <<http://www.tag-der-inklusion.de/images/1b-die-neue-grafik-inklusion-kopie-kopie.jpg>> (zuletzt aufgerufen am 31.3.2015).

Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Schmidt. – 1. Auflage 2005
- Antonio, Dee/Guthrie, John T. (2008): *Reading is Social: Bringing Peer Interaction to the Text*. In: J. T. Guthrie (Hg.): *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin, S. 49-63
- Andresen, Ute (2004): *Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim: Beltz. – 1. Auflage 1992
- Bauer, Jule-Marie (2014): *Literaturdidaktik und Mobbingprävention*. In: *Frederking/Krommer (2014)*, S. 291–309.
- Bochmann, Reinhard (2006): *Kooperatives Lernen in der Grundschule: Aktive Kinder lernen mehr*. Essen: Verlag Neue deutsche Schule.
- Bredel, Ursula (2014): *Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards*. In: *Didaktik Deutsch*, 19, H. 36, S. 5–8.
- Browne, Anthony (2010): *Stimmen im Park*. Übersetzt von Peter Baumann. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Christ, Hannelore / Fischer, Eva / Fuchs, Claudia / Merkelbach, Valentin / Reuschling, Gisela (1995): *„Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Dawidowski, Christian / Wrobel, Dieter (2013): *Aspekte und Dimensionen einer brisanten Relation*. In: Dieselle (Hg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 1–22.
- Drewes, Jana (2014): *„Migranteliteratur“ im identitätsorientierten Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. In: *Frederking/Krommer (2014)*, S. 341–362.
- Duda, Christian / Friese, Julia (2013): *Schnipselgestrüpp*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Eberwein, Hugo: *Die freie Arbeit der Gruppe bei der Behandlung eines Lesestückes*. In: Hugo Gaudig (Hg.) (1922): *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Hirt. S. 217–219.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel (Hg.) (2014): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Freudenberg, Ricarda (2014): *„Und es war alles, alles gut“? – Gewalt in den Jugendromanen von Antonia Michaelis*. In: *kjl & m*, H. 4, S. 13–23.
- Garbe, Christine (2007): *Lesen – Sozialisation – Geschlecht: geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung*. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer. S. 66–82.
- Garbe, Christine (2014): *„Kein endgültiges Wort“: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik*. In: *Steinbrenner u. a. (2014)*, S. 67–97.
- Groeben, Norbert / Schröder, Sascha (2004): *Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.) (2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa. S. 306–348.
- Härle, Gerhard (2014a): *Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens*. In: Pompe, Anja (Hg.) (2014): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 9–25.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2014b): *Kein endgültiges Wort: die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. – 1. Auflage 2004
- Haueis, Eduard (2014): *Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept*. In: *Steinbrenner u. a. (2014)*, S. 99–108.
- Heizmann, Felix (2014): *„... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“: Literarisches Lernen durch Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern*. In: *Steinbrenner u. a. (2014)*, S. 305–336.
- Hennies, Johannes (Hg.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion: auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach.
- Klippert, Heinz / Müller, Frank (2007): *Methodenlernen in der Grundschule: Bausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- KMK 2004 = Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.3.2015)

- LISUM 2005 = Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (2005): Lesekonferenz. Online unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Lesecurriculum/Leseprozesse/lesekonferenz_leitfaden_kv.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.3.2015)
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler.
- MSW NRW 2008 = Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2008): *Fachdidaktische Hinweise Deutsch Grundschule: Lesen – Umgang mit Texten und Medien*. Online unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdaten/bank/upload/2052/332152_klp_gs_deutsch_material_Fachdidaktische_HinweiseLesen.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.3.2015)
- Müller, Andreas (2011): *Kooperatives Lernen im Deutschunterricht: 10 Methoden aus der Praxis für die Praxis*. Paderborn: Schöningh, Westermann
- Müller, Lotte (1922): *Erklärungsarbeit an deutschen Lesestücken*. In: Gaudig, Hugo (Hg.) (1922): *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Ferdinand Hirt, S. 95–97.
- Muszynski, Eva / Teich, Karsten (2007 ff.): *Cowboy Klaus und sein Schwein Lisa*. Berlin: Tulipan. [diverse Folgebände; Medienverbund aus einer bisher achtbändigen Buchreihe für Erstleser, einem Weihnachtsbilderbuch, zwei Hör-CDs und zwei Animationsfilmen, online verfügbar über die Seite der „Sendung mit der Maus“]
- Nickel-Bacon, Irmgard (2014): *Authentizität in der literarischen Kommunikation: Anthropologische, poetologische und didaktische Aspekte*. In: Steinbrenner et al. 2014, S. 117–138.
- Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“: Probleme und Chancen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner et al. 2014, S. 337–360.
- Philipp, Maik (2008): *Zeig mir deine Clique, und ich sag dir, wie gern du liest: Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie zur peer-group-Relevanz für die Lesemotivation zu Beginn der Sekundarstufe I*. In: *Didaktik Deutsch*, 14, H. 25, S. 32–51.
- Philipp, Maik (2010): *Leseförderung auf Augenhöhe. Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser*. In: *Didaktik Deutsch*, 16, H. 28, S. 98–115.
- Pieper, Irene / Rosebrock, Cornelia / Volz, Steffen / Wirthwein, Heike (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).
- Rank, Bernhard (2014): *Zum Beispiel die jugendliterarische Dystopie. Über die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bei der Analyse eines aktuell erfolgreichen Genres*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1, H. 1. Online unter: www.leseraeume.de (zuletzt aufgerufen am 5.6.2015).
- Rieckmann, Carola / Behrendt, Silke / Lauer-Schmaltz, Marie (2012): *Im Team trainieren – das Programm Lautle-setandems*. In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 88–99.
- Ritter, Alexandra (2008): *Stimmen und Stimmungen im Park. Zum ästhetischen Umgang mit einem Bilderbuch in der vierten Klasse*. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung in Sachsen-Anhalt (LISA): *Lesefutter 2008. Literatur aus Sachsen-Anhalt*. Halle an der Saale. Online unter: http://www.schreibritter.de/pdf/texte/artikel_stimmen_und_stimmungen_im_park.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.3.2015)
- Rösch, Heidi (2004): *Migrationsliteratur als neue Weltliteratur?* In: *Sprachkunst*, 35, S. 89–109.
- Schärer, Kathrin (2012): *Johanna im Zug*. 4. Aufl. Zürich: Atlantis.
- Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Spinner, Kaspar H. (1989): *Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung*. In: *Der Deutschunterricht*, 41, H. 4, S. 19–23.
- Spinner, Kaspar H. (1999): *Lese- und literaturdidaktische Konzepte. Methoden des Literaturunterrichts*. In: Franzmann, Bodo u. a. (Hg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur 1999, S. 593–604.
- Spinner, Kaspar H. (2003): *Intifada aus palästinensischer Sicht. Ghazi Abdel-Qadirs Die sprechenden Steine*. In: Petra Bükler / Clemens Kammler (Hg.): *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa. S. 140–149.
- Spinner, Kaspar H. (2005): *Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004*. In: *Didaktik Deutsch*, 11, H. 18, S. 4–14.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen. Basisartikel in: Praxis Deutsch*, 33, H. 200, S. 6-16.

- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kaspar H. Spinner / Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Band 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele – Methoden und Unterrichtsmaterialien – Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 190–242.
- Spinner, Kaspar H. (Hg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ISB 2015 = Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Bayern (2015): Aufgabenbeispiele für Klassen der Flexiblen Grundschule. Online unter:
https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/2_End_Deu_Les_LeseKonferenz.pdf (zuletzt aufgerufen am 29.3.2015)
- Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard / Heizmann, Felix (Hg.) (2014): Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. – 1. Auflage 2011
- Vorst, Claudia (2007): Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Lang.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Derselbe (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17–31.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung: Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag.
- Wintersteiner, Werner (2010): Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In: Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 23–36.
- Wrobel, Dieter (2009a): Individuell lesen lernen: das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wrobel, Dieter (2009b): Dichte Beschreibung: eine Methode für die empirische Literaturdidaktik. In: Christian Dawidowski / Hermann Korte (Hg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang. S. 257–287.

Prof. Dr. Claudia Vorst

Abteilung Deutsch
 Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
claudia.vorst@ph-gmuend.de