

MARCO MAGIRIUS / DANIEL SCHERF / MICHAEL STEINMETZ

Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns

Abstract

Die Frage, welche Rolle eine Lehrperson idealerweise in der gesprächsförmigen Begegnung mit Literatur im Unterricht einnehmen sollte, ist in der literaturdidaktischen Diskussion von elementarer Bedeutung. Im vorliegenden Beitrag wird ein zentraler Qualitätsaspekt des Lehrerhandelns in lernförderlichen Gesprächen zu Literatur theoretisch konturiert: Lernunterstützung. Hierzu modellieren wir zunächst Klärungswürdigkeit als Kategorie, mit der jene Fragen an literarische Texte identifiziert werden können, deren Beantwortung im Unterrichtsgespräch der textbezogenen Erkenntnisstiftung dient. Anschließend beschreiben wir in dieser Hinsicht qualitativvolles Lehrerhandeln, indem wir an Erkenntnisse der literaturdidaktischen Aufgabenforschung anknüpfen.

1 | Ausgangslage

Ertragreiches literarisches Verstehen ist in schulischen Zusammenhängen an die Bewältigung von Verstehensherausforderungen gebunden. Wie wir aus der Aufgabenforschung wissen (vgl. Köster 2016; Winkler 2010; Heins 2017; Steinmetz 2020), bedarf die Bewältigung konkreter Verstehensanforderungen literarischer Texte – je nach textseitigem Anforderungsniveau und schülerseitigen Lernvoraussetzungen – häufig lernunterstützender Hilfestellungen. Dieser Befund ist auf gesprächsförmigen Literaturunterricht übertragbar (Zabka 2015; 2020). Eine wichtige didaktische Aufgabe der Lehrperson besteht folglich darin, auf diesen Unterstützungsbedarf mit geeigneten Gesprächsimpulsen zu reagieren und so die Bewältigung konkreter Verstehensherausforderungen konstruktiv zu begleiten. Hier setzen wir mit unserer Studie „Lernunterstützung im Literaturgespräch“ (vgl. Magirius et al., i. Dr.) an.

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie eine erfolgreiche Begleitung des Verstehensprozesses durch die Lehrperson im gesprächsförmigen Literaturunterricht gelingen kann. Wir beziehen unsere Argumentation dabei auf einen konkreten literarischen Text – *Der blaue Falke* von Jürg Schubiger. Wir erklären an dessen Verstehensanforderungen einerseits, welche davon aus welchen Gründen in ein lernförderliches Gespräch Eingang finden sollten, und modellieren andererseits, welches Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandeln in einem solchen Gespräch als lernunterstützend gelten kann.

Wir setzen dabei voraus, dass Lernunterstützung an die Verstehensanforderungen von literarischen Texten gebunden ist, und fokussieren vor diesem Hintergrund das Unterrichtsgespräch in erster Linie als *Lernmedium*, weniger als *Lernform* (vgl. Zabka 2015). Das Gespräch als Lernmedium ist nicht gleichzusetzen mit der Fehlform des *fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs über Literatur*, die ein gemeinsames Sprechen über Kunsterfahrung verhindert (vgl. hierzu Fritzsche 1994, 184). Im Gegenteil: Wir wollen mit diesem Beitrag zeigen, dass eine lehrerseitig unterstützte Bewältigung von Verstehensanforderungen nicht mit der Reduktion von Textkomplexität, mit der Entproblematisierung von Textproblemen, mit der Vereindeutigung von literarischer Polyvalenz oder mit der Beschneidung individueller Verstehenswege einhergehen muss (vgl. ebd.), sondern im besten Fall das gemeinsame Sprechen über Kunsterfahrung befruchtet, vielleicht sogar erst ermöglicht (vgl. Harwart/Scherf 2018). Dazu führen wir den Begriff der *Klärungswürdigkeit* ein, der uns hilft, jene Fragen an den Text zu identifizieren, deren textangemessene Erörterung in lernförderlichen Gesprächen naheliegt (s. Kap. 2). Anschließend zeigen wir, welche kategorial unterscheidbaren Aspekte des Unterstützungshandelns von Lehrpersonen wir in solchen Gesprächen als wichtig erachten (siehe Kap. 3).

2 | Modellierung: Lernunterstützung im Literaturgespräch

Die grundlegende Idee unserer Modellierung besteht darin, Lernunterstützung nicht (allein) auf Grundlage der Lernendenbedürfnisse, sondern (auch) auf Grundlage der Verstehensanforderungen literarischer Texte zu denken. Dabei gehen wir vom Prinzip der *Klärungswürdigkeit* aus, das sich in erster Linie an den Verstehenspotenzialen des konkreten zu verstehenden literarischen Textes orientiert. Im Folgenden erläutern und exemplifizieren wir in einem ersten Schritt das Prinzip der Klärungswürdigkeit zunächst theoretisch (Kap. 2.1). In einem zweiten Schritt wenden wir es auf den Kurzprosatext *Der blaue Falke* von Jürg Schubiger an und zeigen, wie sich lernunterstützendes Lehrerhandeln im Umgang mit klärungswürdigen Textstellen konkret vollzieht (Kap. 2.2).

2.1 | Lernunterstützung theoretisch: Das Prinzip der Klärungswürdigkeit

Schüler- oder lehrerseitige Fragen zu einem literarischen Text können, so die Kernannahme unserer Modellierung, mehr oder weniger klärungswürdig sein. Vom Grad der Klärungswürdigkeit hängt ab, wie sich die Lehrperson im Unterrichtsgespräch verhalten sollte, um die Lernenden in ihren Verstehensprozessen zu unterstützen. In unserem Konzept bemisst sich die Klärungswürdigkeit einer textbezogenen Frage nach den folgenden drei Kriterien: 1) *Strittigkeit*, 2) *Überprüfbarkeit* und 3) *Klärungsbedarf*.¹

1 | Strittigkeit

Wir definieren eine Frage an den Text als strittig, wenn sie einen Wettstreit konkurrierender Antworten ermöglicht, der durch eine irreduzible Ambiguität des literarischen Textes ausgelöst wird. Das Kriterium lautet: *Lässt die Frage konkurrierende Antworten zu, die sich nicht als eindeutig richtig oder eindeutig falsch qualifizieren lassen?*

Mit *Strittigkeit* meinen wir demnach eine Form von textseitiger Interpretationsbedürftigkeit, die dort beginnt, wo die literalen Bedeutungspotenziale des Textes überschritten werden – und zwar in dem Sinne, wie es beispielsweise Stefan Matuschek (2013) konzeptualisiert.

Interpretation beginnt, wo der Leser eine Entscheidung trifft: die Entscheidung, etwas, was nicht mehr eindeutig ist, so oder so zu sehen. Besser lesen können heißt, sich darüber klar zu werden, was alles

¹ Im Folgenden erläutern wir unseren Begriff der *Klärungswürdigkeit* vor allem im Hinblick auf die *-würdigkeit*. Was wir unter *Klärung* verstehen, wird dabei implizit mitverhandelt. Explizit meinen wir mit *Klärung* das Herbeiführen von gedanklichen, mündlichen oder schriftlichen Verstehensprodukten, die eine textangemessene Antwort auf die gestellte Frage darstellen und von einem Verstehensfortschritt zeugen.

unstrittig über einen Text festzustellen ist und wo dieses Unstrittige aufhört und Entscheidungen des Lesers hinzukommen. (Matuschek 2013, 21)

Was sich beispielsweise auf Grundlage der literalen Bedeutungspotenziale als unstrittig erweist – unabhängig davon, ob Lernende einen Klärungsbedarf auf dieser Ebene haben oder nicht –, erfüllt nicht das Kriterium der *Strittigkeit*.² Die Frage, ob das sterbende Kind im *Erlkönig* ein Junge oder ein Mädchen ist, lässt sich durch die erzählerische Bezeichnung „Knabe“ oder durch die väterliche Anrede „Mein Sohn“ *eindeutig* auflösen. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler hier abweichende Vorstellungen entwickeln, liegt keinerlei *Strittigkeit* vor. *Strittigkeit* im hier verstandenen Sinne ist schließlich an einen auf Grundlage der literalen Bedeutungspotenziale nicht eindeutig auflösbaren Deutungsbedarf geknüpft.

Wir sprechen folglich von *Strittigkeit*, wenn eine *res dubia* vorliegt, also unterschiedliche interpretatorische Entscheidungen möglich sind: Auf die Frage, warum im *Erlkönig* nur der Knabe den Erlenkönig sieht (und nicht der Vater), gibt es unterschiedliche Antwortmöglichkeiten; z. B. weil das kranke Kind im Fieber halluziniert oder weil nur Kinder als empfindsame Wesen die numinosen Mächte des Waldes wahrzunehmen imstande sind. Wie angemessen derartige Antworten sind, wird mit dem Kriterium der *Strittigkeit* nicht berührt. Wichtig für die Erfüllung dieses Kriteriums ist vielmehr, dass eine Antwort – zumindest potenziell – mit anderen (nicht eindeutig als richtig oder falsch bestimmbar) Antwortmöglichkeiten konkurriert. Das heißt auch, dass jede Antwort vor dem Hintergrund der anderen Antwortmöglichkeiten begründungspflichtig ist.

Strittigkeit setzt voraus, dass zur Beantwortung der entsprechenden Textfrage die Bildung von Hypothesen erforderlich ist: Warum der Knabe den Erlenkönig sieht, sein Vater aber nicht, provoziert das Anstellen von Vermutungen. Wie man aber zu solchen Hypothesen kommt, ist ein literaturdidaktisch überraschenderweise unzureichend geklärtes Phänomen. Das Bilden einer Hypothese wird in verschiedenen Disziplinen mit dem logischen Schluss der *Abduktion* erklärt (vgl. Eco 1987/2008; Kelle 2009). Dieser auf Charles Sanders Peirce zurückgehende Begriff bezeichnet einen Vorgang, in dem eine (überraschende) Beobachtung durch die Anwendung einer Regel mittels einer aus der Beobachtung und der Regel hervorgehenden Hypothese erklärt wird: Dass z. B. hohes Fieber die Wahrnehmung beeinträchtigen kann, gehört als regelhafter Zusammenhang zu unserem Weltwissen. Auf der Grundlage einer Textbeobachtung (Nur der Knabe sieht den Erlenkönig.) und durch Zuhilfenahme dieses regelhaften Zusammenhangs aus unserem Weltwissens (Kranke Kinder im Fieber neigen zu Halluzinationen.) lässt sich abduktiv auf die Hypothese schließen, dass es sich beim Knaben wohl um ein krankes Kind im Fieber handelt.

Sobald die Frage an den Text angesichts einer Textbeobachtung formuliert ist, kann mehreres strittig sein. So zunächst, welche Regel zu ihrer Klärung zu verwenden ist: Eignet sich eine Regel bezüglich der Fantasiebegabung von Kindern? Sind Regeln applikabel, die auf mythologische Gestalten verweisen, welche den Tod ankündigen? Zur Debatte steht also die Passung zwischen Regel, Beobachtung und Gegenstand. Ist man sich über die Beobachtung und

² Mit der Setzung, dass sich die *Strittigkeit* nicht auf die Textoberfläche und ihr literales Bedeutungspotenzial bezieht, folgen wir einer in Literaturwissenschaft (vgl. Weimar 1995), Textlinguistik (vgl. Schwarz-Friesel 2005), Lesepsychologie (vgl. Grzesik 2005) und Literaturdidaktik (vgl. Frederking 2008) oft getroffenen Unterscheidung (vgl. Steinmetz 2013, 82 ff.): nämlich zwischen (automatischem) Verstehen und (bewusst herbeigeführtem) Interpretieren bzw. zwischen „inhaltlicher Kontinuitätsetablierung und interpretativer Textsinnauslegung“ (Schwarz-Friesel 2005, 64). Unsere parsimonische Setzung ist gewiss nicht alternativlos (zu einem umfassenderen Interpretationsbegriff: Magirius 2020b, 47). Sie funktioniert auch, wenn eine Interpretation keine von der Erstbedeutung abweichende Zweitbedeutung expliziert, sondern Erst- und Zweitbedeutung (im Verweisungsmodus der Wörtlichkeit [vgl. Zabka 2005, 39]) in eins fallen. Beispielsweise könnte man selbst bei einer Parabel dafür argumentieren, gar nicht nach einer von der Erstbedeutung abweichenden Zweitbedeutung zu suchen. Auch dann kann es vorkommen, dass sich das wortwörtliche Verstehen methodisch kontrolliert rekonstruieren und zur Debatte stellen lässt. Auch deshalb ist die irreduzible Ambiguität des Gegenstands das entscheidende Merkmal für die Bestimmung (potenzieller) Strittigkeit. Auf einer anderen Ebene berührt die von uns verwendete Unterscheidung den höchst umkämpften Interpretationsbegriff, wenn man zum Beispiel mit Fish (1980) behaupten würde, dass selbst „die Dekodierung von Wortbedeutung abhängig von einer interpretative community“ (Magirius 2020b, 43) sei. Dann wären einige Bedeutungszuschreibungen, die wir anhand der hier vorgelegten Begriffsbestimmung als unstrittig einordnen würden, „nicht objektivierbar“ (ebd.). Ohne diese literaturtheoretischen Debatten hier abschließend klären zu können, halten wir dennoch am großen heuristischen Potenzial obiger Unterscheidungen fest.

die Regel einig – nur der Knabe sehe den Erenkönig und kranke Kinder halluzinieren –, garantiert das wiederum noch keinen korrekten Schluss, da bei einer Abduktion das Resultat nicht zwingend aus seinen Prämissen folgt.³ So kann mit Blick auf den Text gewiss auch ein anderer, womöglich treffenderer Grund dafür gefunden werden, warum nur der Knabe den Erenkönig sieht. Er muss kein Fieber haben. Auch wenn sich also zwei Leserinnen oder Leser über die Geltung der Prämissen einig sind, kann es einen Widerstreit zwischen konkurrierenden Erklärungsansätzen geben.

Fragen an den Text können aus den genannten Gründen strittig sein. Der Abduktionsbegriff lenkt unser Augenmerk auf eine weitere Herausforderung deutender Textzugriffe. Eine strittige Frage setzt voraus, zu interpretierende Textelemente auszuwählen, um ihnen eine Bedeutung zuzuweisen, die über die literale Bedeutungsebene hinausgeht.⁴ Diese Auswahl kann zum Beispiel dann herausfordernd ausfallen, wenn die potenziellen Bedeutungsträger stark text- oder textsortenspezifisch sind und deshalb insbesondere von weniger erfahrenen Leserinnen und Lesern die Deutungsrelevanz von Textelementen entweder über- oder unterschätzt wird.

Literaturdidaktisch sind hier aus unserer Sicht zwei Folgerungen besonders zentral: Erstens sind Abduktionen als schlussfolgernde Formen der Bedeutungszuschreibung kreative Prozesse.⁵ Zwar kann auch ein Schließen, bei dem alle Prämissen bereits vorliegen und „nur“ logisch verbunden werden müssen, ein kreativer Prozess sein – man denke an komplexe mathematische Beweise.⁶ Die eben erläuterten Momente der *Strittigkeit* verweisen jedoch in noch deutlich größerem Maße auf Wahlmöglichkeiten seitens der Interpretinnen und Interpreten. Damit verbunden ist zweitens, dass dieser Prozess höchst voraussetzungsreich ist. Alle drei Stufen – Identifizieren der Textsignale, Wählen einer Regel, Schluss (vgl. Jannidis 2004, 79) – bedürfen des substantivischen und/oder syntaktischen Wissens (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008). Dies umfasst neben Kontextwissen (Borkowski 2015; Magirius 2020a; 2020b) u. a. auch Wissen über die Spezifika literarischer Kommunikation sowie über Konventionen der (schulischen) Interpretationsgemeinschaft (vgl. Klausnitzer 2015). All dies wird nicht nur benötigt, um Abduktionen zu bilden, sondern auch, um gelungenere von weniger gelungenen Erklärungen zu unterscheiden. Damit kommen wir zum zweiten wichtigen Kriterium, nämlich der *Überprüfbarkeit*.

2 | Überprüfbarkeit

Wir definieren eine Frage an den Text als *überprüfbar*, wenn die Möglichkeit besteht, potenzielle Antworten⁷ anhand inhaltlicher und formensprachlicher Bedeutungspotenziale als mehr oder weniger textangemessen zu qualifizieren. Das Kriterium lässt sich so präzisieren: *Besteht die Möglichkeit, potenzielle Antworten anhand des Textes zu verifizieren, zu stützen, anzufechten oder gar zu widerlegen?*

³ Die Fieberhypothese dient hier nur als – möglicherweise wenig glückliches – Beispiel für eine abduzierbare Hypothese. Dass im Text nirgendwo etwas von einer Krankheit steht, macht diese Hypothese möglicherweise nicht sehr plausibel. Sie lässt sich aber auch nicht falsifizieren. Sie steht im Wettstreit mit anderen Hypothesen, die sich nicht als eindeutig richtig oder eindeutig falsch qualifizieren lassen.

⁴ Diese Auswahl kann auch in der Frage an den Text thematisch werden: „Steht X nicht für etwas?“

⁵ Unsere Kategorien spezifizieren allgemeinpädagogische Facetten kognitiver Aktivierung in literaturdidaktischer Hinsicht, die bezüglich Winklers (2017) Kategoriensystem insbesondere mit der Kategorie „Verarbeitungstiefe“ Schnittmengen aufweisen. Neben dem Bewältigen komplexer „Problemlöseprozesse“ liegt unser Augenmerk vor allem auf dem Auflösen oder Aushalten „kognitive[r] Konflikte“ (Stürmer/Fauth 2019, 18). Da sich der Individualität des Einzeltextes nicht durch bereits „vorhandene Konzepte“ gerecht werden lässt und der Text nicht alle „Informationen“ (ebd.) zur Erfassung des Textsinns bereitstellt, ist Elaboration und Abduktion zur Problemlösung notwendig. Der Fokus auf *klärungswürdige Fragen* trägt darüber hinaus dazu bei, „Verständnisprobleme transparent zu machen“ (ebd.), und die Modellierung diesbezüglicher Lernunterstützung zielt darauf, den Verstehensfortschritt der Schülerinnen und Schüler adaptiv zu begleiten (vgl. ebd.).

⁶ Ferner kann auch das Etablieren eines mentalen Situationsmodells bspw. via konkretisierender Vorstellungsbildung von mehr oder weniger Kreativität geprägt sein.

⁷ Das Kriterium der *Überprüfbarkeit* bezieht sich auf potenzielle Antworten, die auf eine Frage gefunden werden können, und nicht auf die Frage selbst.

Viele Fragen, die Lernende an literarische Texte stellen, sind zwar strittig, aber mithilfe des Textes nicht gewinnbringend zu bearbeiten (vgl. hierzu auch Frank/Lösener 2020). In Gesprächen, die als Lernmedium fungieren, sollten u. E. keine Fragen dominieren, die vom Text in dem Sinne wegführen, dass sie für die Handlung und ihre literarische Darstellung eine lediglich vernachlässigbare Rolle spielen. Dazu zählen Fragen über Umstände, die in der Handlung und im Setting des Textes nicht vorkommen, z. B. „Wo ist die Mutter des Knaben?“, „Wo kommen Vater und Sohn her?“, „Was passiert nach der Ankunft von Vater und Sohn?“ oder „Was passierte vor dem Ritt?“. So kreativ die Antworten auf derartige Fragen auch sein mögen,⁸ der Text liefert weder Indizien noch Belege, die zu einer *Klärung* der Fragen (in unserem Sinne) beitragen könnten. Das Kriterium der *Überprüfbarkeit* verlangt, dass die Möglichkeit besteht, die (abduzierten) Hypothesen anhand des literarischen Textes zu prüfen, d. h. auf der Grundlage der inhaltlichen und formensprachlichen Bedeutungspotenziale des Textes zu stützen oder zu widerlegen.⁹

Ein solches Vorgehen der Hypothesenprüfung mag an die hypothetisch-deduktive Methode erinnern, wie sie insbesondere in der quantitativen Empirie Verwendung findet und von Føllesdal, Walløe und Elster (1988) auf das Interpretieren literarischer Texten übertragen wurde. In beiden Fällen müssen sich Hypothesen sowie die aus ihnen abgeleiteten Konsequenzen vor einer Datenbasis bewähren. Die damit verbundene Gleichsetzung der hypothetisch-deduktiven Methode und dem Interpretieren literarischer Texte ist nicht unproblematisch. So weist Zabka (2013, 63 f.) darauf hin, dass erstens Hypothesen bei der hypothetisch-deduktiven Methode „nicht im Prozess der Prüfung selbst verändert werden“ dürfen und dass sich zweitens die Interpretation nicht mit Falsifikation „begnügt“. Er bilanziert: „Interpretation prüft und bilanziert Aussagen in einem Zuge“ (ebd.) – im Gegensatz zur hypothetisch-deduktiven Methode. Aus diesen Gründen liegt es uns fern, den hermeneutischen Zirkel als Abfolge von Abduktionen und Hypothesentests reformulieren zu wollen.¹⁰ Stattdessen möchten wir lediglich Äußerungen von Lehrpersonen dahingehend befragen, ob sie einem Gespräch als Lernmedium (Zabka 2015) zuträglich sind. Hierfür ist aber anhand des Textes zwischen gelungenen und weniger gelungenen Deutungen zu unterscheiden. Zu diesem Zweck überträgt Eco (1987/2008, 128) das „Popper-Prinzip“ der Falsifikation vom Methodenrepertoire des Kritischen Rationalismus auf literarische Deutungsprozesse. Mit diesem Prinzip wird – durchaus kompatibel mit poststrukturalistischen Literaturtheorien (ebd., 126) – zwischen gelungenen und weniger gelungenen Deutungen in dem Sinne unterschieden, dass „schlecht[e]“ (ebd.) Deutungen anhand der Textbasis falsifiziert werden können.¹¹

Dabei sind unterschiedliche Grade der Überprüfbarkeit denkbar, von *nicht überprüfbar* (s. o.) über *eingeschränkt überprüfbar* bis hin zu *vollständig überprüfbar*. Die stärkste Form, also *vollständige Überprüfbarkeit*, besteht dann, wenn über die Geltung einer Hypothese anhand der literalen Bedeutungspotenziale via Deduktion entschieden werden kann. Beispielsweise ist die Hypothese nicht haltbar, nach der sich in der Ballade *Der Erbkönig* das Ringen mit dem Tode nur in einem Alptraum des Knaben abspiele, aus dem er mit Erreichen des Hofes heil erwachen würde. Dies konfliktiert mit den letzten beiden Versen des Textes.¹²

⁸ Vgl. hierzu bereits Kreft (1977, 378): „Häufig aber ist jenes betont kreative Verstehen, daß [sic!] zugleich auch durch einen Überschuss von ‚Assimilation‘ (Piaget) oder Phantasie den vorgegebenen Text so umgestaltet oder durch einen eigenen ersetzt, wie kreativ und bedeutsam der immer sein mag, daß es damit auch wieder hinter dem Text potentiell zurückbleibt. In dem Maße nämlich, in dem der Text ein ‚Lehrpotential‘ enthält, das die Rezeption nicht ausschöpft, weil sie den Text phantasievoll überspringt, bleibt sie hinter ihm zurück.“ Laut Zabka (2004, 257) ist beim „ästhetischen Verstehen“ stattdessen ein Überschuss an Akkommodation gefragt.

⁹ Vgl. in diesem Zusammenhang die Feststellung von Frank/Lösener (2020), dass ein Teil der Fragen, die Schülerinnen und Schüler an Texte richten, als unbeantwortbare Fragen zu kategorisieren sind (ebd., 81).

¹⁰ Das versucht Føllesdal tatsächlich, wogegen Danneberg/Müller (1984, 197 f.) weitere Einwände vorlegen.

¹¹ Das mag derart konsensfähig sein, weil das Verfahren der Falsifikation nicht die Existenz einer einzig richtigen Deutung voraussetzt. Der Konsens bröckelt allerdings leicht, sobald textexterne Kontexte zur Falsifizierung herangezogen werden, da es dabei stark auf die Bedeutungskonzeption ankommt. Diese regelt, „was als Bedeutung gelten“ und Textelementen oder dem Text zugewiesen werden kann (Danneberg 1999, 101; vgl. auch Magirius 2020b, 249; 2018, 286). Danneberg/Müller (1984, 218) zeigen, dass kein positives Angemessenheitskriterium als Teil einer Methodologie gefunden werden kann, das mit allen denkbaren Bedeutungskonzeptionen kompatibel ist (vgl. auch Limpinsel 2013).

¹² Vollständige Überprüfbarkeit einer Hypothese ist allerdings keineswegs per se wertvoll. Es ist schließlich möglich, dass die Falsifikation einer Hypothese keinen auf den literarischen Text bezogenen Erkenntnisgewinn ermöglicht. Hierzu ein

Inbesondere im Falle *strittiger* Fragen an den Text werden häufig Hypothesen gebildet, die sich nicht eindeutig, sondern nur eingeschränkt überprüfen lassen. Wenn man die Traumhypothese in der Gestalt verallgemeinert, dass die *gesamte* Handlung vom Knaben geträumt werde – einschließlich des tragischen Schlusses –, dann ist auch diese Hypothese am Text überprüfbar. Gegen sie spricht unter anderem, dass die direkten Reden von Vater und Sohn nicht figural perspektiviert sind. Ferner sind die Verse ohne direkte Rede an den Wahrnehmungshorizont des Vaters gebunden. Obwohl die Hypothese angesichts dieser inhaltlichen und formensprachlichen Textpotenziale wenig plausibel oder gar abwegig erscheint, lässt sie sich aber nicht mit völliger Bestimmtheit ausschließen. Dennoch ist sie mit guten Gründen abzulehnen. Im Falle eingeschränkter Überprüfbarkeit fungieren verschiedene Textelemente – in Verknüpfung mit leserseitigen Wissensbeständen – als Indizien für oder wider eine Hypothese, weshalb man über deren eindeutige Gültigkeit zwar einerseits keine Auskunft geben, sie andererseits als mehr oder weniger angemessen qualifizieren kann (vgl. Weimar 1995).¹³ Einer solchen Qualifizierung geht zumeist eine Inferenzbildung und/oder eine Reflexion des Zusammenhangs verschiedener Textelemente untereinander sowie mit der Hypothese voraus. Solche Elaboration der Textbasis – ein Lesen zwischen den Zeilen – dürfte der häufigste Fall einer herausfordernden unterrichtlichen Klärung sein. Lassen sich textseitige Indizien weder für noch wider eine Hypothese finden, dann gilt sie unserem Kriterium nach als *nicht überprüfbar*.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Wenn Fragen als *nicht überprüfbar* erscheinen, bedeutet das nicht, dass ihnen nicht nachgegangen werden darf oder soll, im Gegenteil: Vor dem Hintergrund bestimmter didaktischer Zielstellungen – etwa der Vorstellungsbildung – sind z. B. bestimmte Konkretisierungen, die sich mithilfe textseitiger Indizien nicht weiter erörtern lassen, überaus sinnvoll. Das Prinzip der *Klärungswürdigkeit* zielt vielmehr auf eine bestimmte Form von Textbesprechung und Lernunterstützung im Rahmen des Gesprächs als Lernmedium. Und für diese Form sind die Kriterien *Strittigkeit* und *Überprüfbarkeit* grundlegende Säulen. Eine dritte Säule unseres Konzepts ist der *Klärungsbedarf*.

3 | Klärungsbedarf

Als leserbezogenes Kriterium tritt der *Klärungsbedarf* hinzu.¹⁴ Damit ist gemeint, dass diejenigen, die die zugrunde liegende Frage oder das textseitige Phänomen klären sollen, es auch klären wollen. Es muss also für die Lernenden ein subjektiver *Klärungsbedarf* bestehen. Lernpsychologisch kann vor allem dann von einem Klärungsbedarf gesprochen werden, wenn ein *kognitiver Konflikt* vorliegt, der auf Lösung bzw. Bearbeitung eines Verständnisproblems drängt. Das Kriterium betrachtet tatsächlich hervorgebrachte Äußerungen von Leserinnen und Lesern und nicht (wie die beiden anderen Kriterien) im Text angelegte Potenziale. Es lässt sich so formulieren: *Geht die textbezogene Frage und der Drang, diese zu klären, von den Schülerinnen und Schülern aus?* Aus lernpsychologischer Perspektive ist einsichtig, dass dort, wo bei den Lernenden kein Klärungsbedarf besteht, Klärung nur schwer möglich ist. Wenn es sie z. B. schlichtweg nicht interessiert, warum nur der Knabe den Erenkönig sieht oder warum er am

konstruiertes Beispiel: Auf die Frage, wo die Mutter des Knaben in der Ballade *Der Erlkönig* sei, ließe sich die (kaum erwartbare) Antwort geben: Sie liegt in den Armen des Vaters. Diese Antwort lässt sich klar widerlegen, womit das Kriterium der Falsifikation anhand der literalen Bedeutungspotenziale erfüllt wäre. Dennoch erachten wir die zugrunde liegende Frage nicht als *klärungswürdig*. Einerseits lässt sich ein Großteil der antizipierbaren Antworten („sie ist tot“ oder „sie ist zu Hause“) nicht mithilfe des Textes prüfen. Andererseits trägt die Antwort nichts zur Klärung der Frage bei.

¹³ Der Begriff „Angemessenheit“ wird ebenso wie „Plausibilität“ uneinheitlich verwendet. Zabka (1999, 9 f.) nennt in sich und mit dem literarischen Text konsistente Äußerungen von Interpretinnen und Interpreten „plausibel“. Sind diese darüber hinaus mit dem Entstehungskontext des Textes kompatibel, spricht er von Angemessenheit (vgl. auch Magirius 2020b, 82). Davon abweichend können laut Winko (2015a, 22; 2015b, 508) „Hypothesen, Argumente und argumentative Zusammenhänge“ für die Interpretierenden bzw. die Interpretationsgemeinschaft „in Bezug auf einen intra- oder extratextuellen Kontext“ plausibel sein (Magirius 2020b, 209). Eine systematische Studie zum Begriff der „Angemessenheit“ liefert Limpinsel (2013).

¹⁴ Die zuvor erläuterten Kriterien – *Strittigkeit* und *Überprüfbarkeit* – lassen sich unabhängig von konkreten Unterrichtssituationen als Elemente von *task as plan* (vgl. Winkler 2011, 17 f.) abschätzen. Mit dem Kriterium des *Klärungsbedarfs* kommt etwas ins Spiel, dass sich nur mit Blick auf konkrete Unterrichtssituationen als Elemente von *task in process* (vgl. ebd.) bestimmen lässt. Ob Schülerinnen und Schüler einen bestimmten Klärungsbedarf haben, lässt sich nicht unabhängig von der Lernsituation entscheiden.

Ende stirbt, wird es schwer, die Klärung herbeizuführen. Bestimmte Fragen, die für Schülerinnen und Schüler irrelevant erscheinen, können allerdings aus einer literaturdidaktischen Perspektive überaus wichtig erscheinen, z. B. weil sie klärungswürdig im engeren Sinne sind (d. h. strittig und klärungsfähig) und/oder weil sie für das Gesamtverständnis eines Textes unverzichtbar sind.¹⁵ In manchen Lernsituationen kann es daher sinnvoll sein, dass der Klärungsbedarf von den Lehrenden vorgegeben wird, wenn er nicht von den Lernenden selbst ausgeht. Die Aufgabe der Lehrperson besteht dann darin, den aus fachlicher Sicht vorliegenden Klärungsbedarf in einen tatsächlichen Klärungsbedarf der Lernenden zu transformieren. Es wird nicht zuletzt Fälle geben, in denen es notwendig ist, eine strittige Textfrage ohne einen bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Klärungsbedarf zu klären. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn eine bestimmte Einsicht erreicht werden muss, um zur Beantwortung einer übergeordneten Frage kommen zu können.

Ausgehend von den bereits erläuterten Begriffen *Strittigkeit*, *Überprüfbarkeit* und *Klärungsbedarf* können wir nun – in Bezug auf Unterrichtsgespräche als Lernmedium – bestimmen, welche Fragen als *klärungswürdig* gelten und welche nicht. Eine Frage ist klärungswürdig, wenn a) *Überprüfbarkeit* vorliegt, also potenzielle Antworten auf die Frage anhand des Textes gestützt oder widerlegt werden können, und wenn b) Strittigkeit vorliegt, also ein Wettstreit konkurrierender Antworten auf die Frage möglich ist, der auf der irreduziblen Ambiguität des Textes selbst beruht, oder c) ein Klärungsbedarf vorliegt, also aufseiten der Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis besteht, die Frage zu klären.

2.2 | Lernunterstützung praktisch: Unterrichtsgespräch zu *Der blaue Falke*

Im Folgenden werden wir die oben ausgeführten Überlegungen zur *Klärungswürdigkeit* auf Jürg Schubigers *Der blaue Falke* anwenden. Dabei plausibilisieren wir die Relevanz unserer Begriffe am Beispiel einer Unterrichtsstunde, die im Rahmen der GeföLit-Studie (vgl. Harwart/Scherf 2018) videografisch aufgezeichnet und transkribiert worden ist.¹⁶ Diese Unterrichtsstunde steht deshalb im Zentrum der folgenden Ausführungen, weil das Gesprächshandeln der leitenden Lehrkraft forschers- wie schülerseitig als gelungen eingeschätzt wurde (vgl. Magirius et al., i. Dr.). Ziel ist es, an empirischem Material zu zeigen, wie Lernunterstützung in Bezug auf klärungswürdige Fragen an den in der betreffenden Unterrichtsstunde behandelten literarischen Text mit Gewinn vollzogen werden kann. Bei diesem Text handelt es sich um moderne Kurzprosa – Jürg Schubigers *Der blaue Falke*. Aus lizenzrechtlichen Gründen kann dieser Text hier nicht abgedruckt werden, weswegen wir nun dessen Handlungsverlauf skizzieren.

Ein namenloses Mädchen sucht (s)einen blauen Falken. Es bittet drei Personen, die gleiche Frage wiederholend („Haben Sie meinen blauen Falken gesehen?“ [Schubiger, 1995, S. 76]), um Hilfe. Die als erste befragte Frau sowie der an zweiter Stelle befragte Mann leisten diese nicht; beim dritten Mal erfolgt sie durch eine Ausländerin, die auf einen Vogel in der Nähe zeigt, sodass ein glückliches Ende als möglich erscheint.

Allerdings verweigert sich das Ende dieser Erwartung – zumindest auf den ersten Blick: Der gefundene Vogel entspricht nicht dem gesuchten, er ist „eher schwarz“ und „sieht eher aus wie ein Rabe“ (ebd.). Das Mädchen kann daher erst auf Hinweis des Vogels „Aber ich bin’s!“

¹⁵ Umgekehrt kann logischerweise auch dort Klärungsbedarf bestehen, wo keine Klärungswürdigkeit im engen Sinne vorliegt. Siehe dazu die untenstehende Tabelle und die nachfolgende Diskussion.

¹⁶ Die Studie „Qualitätsdimensionen gesprächsförmigen Literaturunterrichts bestimmen: Eine videobasierte Studie zur Wirkung von Unterrichtsgesprächen zu Literatur (GeföLit)“ wurde im Jahr 2016 von Miriam Harwart, Julia Sander und Daniel Scherf (damals alle an der Goethe-Universität Frankfurt angestellt) initiiert. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 15 Unterrichtsstunden in Gymnasial- und Gesamtschulklassen der Jahrgangsstufen 6 bis 9 videografisch aufgezeichnet. Zu den ca. 80-minütigen Unterrichtsstunden, die einen von drei vorgegebenen literarischen Texten zum Gegenstand hatten, entstanden außerdem Fragebogen- sowie Testdaten der Schülerinnen und Schüler, die Auskunft über deren Textverstehen sowie Lernerleben in der Unterrichtsstunde geben. Für unser Vorhaben nutzen wir die Daten von vier Unterrichtsstunden in den Jahrgangsstufen 6 und 7 zu Schubigers *Der blaue Falke*.

(ebd., 77) „ihren“ Falken erkennen, der erst zum Ende auch vom Erzähler als blauer Falke bezeichnet wird. Sowohl die Leserinnen und Leser als auch das Mädchen müssen insofern zum Ende begreifen, dass der schwarze Rabe der gesuchte blaue Falke ist (sofern man dem Erzähler vertraut) – und hierbei anerkennen, dass das Gesuchte nicht immer der eigenen Vorstellung des Gesuchten entspricht.

Zur Veranschaulichung unseres Konzepts tragen wir die drei Kriterien an die uns vorliegenden Gesprächstranskripte¹⁷ heran. So können wir folgende Beispielfragen unterscheiden, die sich auf *Der blaue Falke* beziehen.

Strittigkeit	Überprüfbarkeit	Klärungsbedarf	Klärungswürdigkeit = 1. Überprüfbarkeit und entweder 2. Strittigkeit oder 3. Klärungsbedarf (oder beides)	Beispiele
x			nein (Überprüfbarkeit fehlt)	Frage 1: LMe: [...] Warum sucht denn jemand 'nen blauen Falken um Himmels Willen? Was könnte das denn sein? Ich hab noch nie jemanden gesehen, der einen blauen Falken gesucht hat [...] (LMe_Falke, Pos. 334)
	x	x	ja (Überprüfbarkeit und Klärungsbedarf sind gegeben)	Frage 2: Jam: Einmal hat mich irritiert, das Mädchen ging in den Wald und „niemand wusste von <u>seinem</u> Vogel“. Heißt das nicht <u>ihren</u> Vogel? (LJo_Falke, Pos. 7)
x	(x)	x	ja (Strittigkeit und Klärungsbedarf sind gegeben sowie eingeschränkte Überprüfbarkeit)	Frage 3: LJo: Was sind die Gedanken der Person in dem Moment, als das Mädchen sie fragt (...) Was denkt diese Person – Frau, Mann, Ausländerin – in diesem Moment? (LJo_Falke, Pos. 142)
x	x	x	ja (Überprüfbarkeit und Strittigkeit und Klärungsbedarf sind gegeben)	Frage 4: Hem: Ich weiß jetzt auch nicht: Ist das jetzt der Falke oder ist das ein Rabe? (LJo_Falke, Pos. 35)

| Frage 1: „Warum sucht denn jemand 'nen blauen Falken [...]?“

Die lehrerseitige Frage, warum jemand einen blauen Falken sucht, ist zwar *strittig*, weil jede potenzielle Antwort auf streitbaren Entscheidungen des Interpreten beruht und die Antworten (bis auf wenig ergiebige Inferenzen)¹⁸ über das literale Bedeutungspotenzial des literarischen Textes hinausgehen. Potenzielle Antworten sind aber *nicht überprüfbar*, weil es nicht möglich ist, auf der Grundlage des Textes über ihre Angemessenheit zu befinden. Zunächst einmal zielt die Frage genau genommen nicht auf den Text, sondern auf einen lebensweltlichen Zusammenhang jenseits des Textes: Warum sucht wohl *jemand* einen blauen Falken? Die Frage lässt sich allein auf der Grundlage vorhandener Weltwissensbestände ohne Textbezug beantworten. Aber auch unter der Annahme, dass die Frage intentional auf eine textbezogene Antwort zielt, mangelt es an Überprüfbarkeit, denn der Text bietet weder Anhaltspunkte noch Informationen darüber, aus welchen Gründen das Mädchen nach dem Falken sucht. Die Erzählung bleibt ausnahmslos in der Außensicht, das Geschehen wird extern fokalisiert erzählt. Von der Suche des Mädchens erfahren wir nur durch die Dialogpassagen zwischen dem Mädchen und den anderen

¹⁷ Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die in Scherf (2013, 75 ff.) dargelegten Regeln. Die Namen der Beforschten wurden durch Pseudonyme ersetzt. Die Namen der Schülerinnen und Schüler werden in den Transkripten mit den ersten beiden Buchstaben ihres Pseudonyms sowie einem „w“ bzw. „m“ für das Geschlecht angegeben (Ewv für das Pseudonym Evmarie; sofern diese Kürzel sich doppelten, wird ein weiterer Buchstabe hinzugenommen); die Lehrpersonen werden mit einem „L“ für ihre Rolle und ebenso den ersten zwei Buchstaben des Pseudonyms (LJo für das Pseudonym Herr Jonas) angegeben.

¹⁸ Auf die Frage ließe sich trivial antworten: „Weil er weg ist.“ Diese Antwort erklärt aber nur, warum man etwas sucht, nicht aber, warum man einen blauen Falken sucht.

Figuren („Haben Sie meinen blauen Falken gesehen?“) bzw. aus der berichteten Rede („Das Mädchen ging weiter, immer fragend, doch niemand wußte etwas von seinem Vogel.“). Wir erfahren, *dass* sie ihren blauen Falken sucht (und findet); *warum* sie ihn sucht, bleibt offen. So sehr der Text auch zu dieser Frage drängt – schließlich ist mit ihr eine zentrale Unbestimmtheit des Textes berührt –, so wenig Anhaltspunkte bietet er für die Stützung oder Widerlegung potenzieller Antworten. Das Spektrum relevanter Antworten liegt außerhalb des mit dem Text Klärbaren; die Frage lädt zu einer textfernen Antwort ein.¹⁹

| Frage 2: „Heißt das nicht ihren Vogel?“

Anders ist das bei Frage 2. Die Schülerin stellt die Frage, warum auf eine weibliche Figur mit einem neutralen (oder maskulinen) Possessivpronomen referiert wird. Die Frage ist zwar in unserem Sinne nicht *strittig*, weil die Klärung eindeutig im Rahmen der literalen Bedeutungspotenziale erfolgen kann: Es geht um „das Mädchen“ und „seinen Vogel“; das sächliche grammatische Genus von „Mädchen“ verlangt ein sächliches Possessivpronomen. Dennoch ist die Frage *klärungswürdig*, weil sie einerseits von einem schülerseitigen *Klärungsbedarf* herrührt und andererseits textseitig *überprüfbar* ist. Mit unserem Konzept der *Klärungswürdigkeit* geht es uns aber nicht nur um Fragen, die auf der literalen Ebene beantwortbar sind. Vor allem mit Blick auf *literaturspezifische Lernunterstützung* sind für uns Fragen interessant, für die – wie bei den folgenden beiden Fragen – auch das Kriterium der *Strittigkeit* erfüllt ist. Denn insbesondere dort befinden wir uns auf der Ebene des literaturspezifischen Deutungsgeschehens.

| Frage 3: „Was sind die Gedanken der Person?“

Neben der zentralen Frage nach dem ontologischen Status des Vogels (s. Frage 4) stellt vor allem das Figurenhandeln die Leserinnen und Leser des Textes vor Rätsel. Warum sucht ein Mädchen einen blauen Falken (s. Frage 1)? Wieso antworten die Frau und der Mann so knapp und abweisend auf die Frage des Mädchens? Und was hat es wiederum mit der Antwort der als Ausländerin bezeichneten Figur auf sich? Über die Handlungsmotivationen der vier namenlosen Figuren wird nichts expliziert, über den situativen Kontext der Handlungen erfahren Rezipientinnen und Rezipienten jeweils nichts (s. Frage 1) oder recht wenig. Da es sich bei den Handlungsmotiven der Figuren um Unbestimmtheitsstellen handelt und diese ganz verschieden gefüllt werden können, sind all diese Fragen *strittig*.

Dass dem leserseitigen Erörtern dieser Fragen eine Funktion für ein angemessenes Verstehen des Textes zugeordnet werden kann, liegt auf der Hand. Als *klärungsbedürftig* hat die Frage auch deshalb zu gelten, weil sich im Unterricht schülerseitig Klärungsbedarf gezeigt hat: Fragen und Aussagen zu den Bedingtheiten des Figurenhandelns finden sich sehr früh im Unterricht. Über die Aufforderung des Lehrers Herr Jonas (LJo), „Stellen“ zu nennen, über die man beim Lesen „gestolpert“ sei (Pos. 6), finden sie Eingang in den Unterricht.

Transkript 1

18 Ewv: Mich hat noch ein bisschen gewundert, weil- Das Mädchen unterhält sich ja mit dem Mann und dann fragt der Mann „Gibt es denn das?“ und dann geht das Mädchen einfach weiter. Das ist ja voll unhöflich. Warum beantwortet sie denn nicht einfach seine Frage?

Die Schülerin Zorica (Zow) bewertet die Frage des Mannes im Anschluss als „blöde“ und erklärt sie sich damit, dass er nicht zugehört habe.

Zweifellos sind die Bedingtheiten des Figurenhandelns *strittig*. Obschon nun zu den Figurenmotivationen von Mann, Frau und Ausländerin ebenfalls nichts berichtet wird – so wie zur Motivation des Mädchens –, halten wir die diesbezüglichen hypothetischen Überlegungen allerdings insofern für *überprüfbar*, als sie durch Indizien gestützt resp. entkräftet werden

¹⁹ Darauf deuten auch jene Schülerantworten hin, die auf die Frage der Lehrerin folgen, wie das folgende Beispiel zeigt: „Also, ich hab ja die Theorie aufgestellt, dass er vielleicht als er JUNG war noch blau war. Und es kann ja sein, dass sie ihn gefunden hat, als er noch ganz jung war und kein NEST hatte, wo er war. Und sie den vielleicht aufgenommen hat und dann so eine BeZIEHUNG zu dem hergestellt hat und dann ist er halt irgendwann weggefliegen und dann sucht sie den.“ (LMe_Falke, Pos. 342)

können. So kann man die knappen Antworten der Frau und des Mannes auf die Frage des Mädchens nach ihrem Vogel auf Grundlage der explizierten Kommunikationssituation zwar nicht letztgültig erklären, aber indizienbasiert einordnen: Die Frau, die als erste Person vom Mädchen nach einem blauen Falken gefragt wird, steht vornübergebeugt in einem Garten. Leserinnen und Leser, die über entsprechendes Erfahrungswissen verfügen, werden sich vorstellen, die Frau sei in Gartenarbeit vertieft. Ihre einsilbig verneinende Antwort auf die Frage nach dem blauen Falken, die sie offensichtlich gibt, ohne aufzuschauen, kann dann mit Beschäftigtsein sowie mit einem Desinteresse am Anliegen des Mädchens assoziiert werden (vgl. Harward/Scherf 2018, 153). Ähnliches gilt für den gefragten Mann: Wenn jemand mit dem Oberkörper unter einem Auto liegt (s. o.), etwa, um etwas zu reparieren, ist ein blauer Falke nicht zu erspähen, und ein Interesse am Anliegen des fragenden Mädchens erscheint schon dadurch nicht wahrscheinlich, dass diese Lage im Raum trotz der Frage des Mädchens offenbar nicht verändert wird.

Auf der Grundlage einiger Indizien können Lesende also annehmen, dass beide Befragten sich dem Problem des Mädchens nicht mit Engagement widmen, weil sie (so kann man, muss man aber nicht schließen) kein Interesse daran haben, dem Mädchen bei seiner Suche behilflich zu sein. Fragen zur Bedingtheit des Handelns des Mannes und der Frau sind insofern *eingeschränkt überprüfbar*. Noch weniger erfährt man über die Handlungsmotive der von der Erzählinstanz als „Ausländerin“ bezeichneten Figur. Auf die Frage des Mädchens verweist sie darauf, nicht von hier zu sein, und zeigt auf eine Bushaltestelle, an der sich ein rabenartiger, schwarzer Vogel befindet (sofern man als Leser, als Leserin dem Mädchen glaubt), der sich letztlich als der gesuchte erweist. Es bleibt ungeklärt, ob die Ausländerin den Vogel als den gesuchten blauen Falken erkennt oder auf einen beliebigen Vogel im Zeigefeld reagiert – versteht sie als einzige, was das Mädchen sucht? Bedeutsam wird ihr zugewandtes Handeln in erster Linie dadurch, dass es in Opposition zum Handeln der beiden anderen Figuren steht. Für Fragen zur Bedingtheit des Handelns der „Ausländerin“ besteht aus unserer Sicht insofern eine *noch eingeschränktere Überprüfbarkeit*.

Nach einer längeren Phase des Gesprächs, das sich der Frage nach der Richtigkeit der Vogelbezeichnung widmet (s. o.), nimmt der Lehrer das schülerseitige *Klärungsbedürfnis* zu Bedingtheiten des Figurenhandelns wieder auf: Er stellt die Aufgabe, arbeitsteilig die Gedanken der Figuren Frau, Mann, Ausländerin zu imaginieren und schriftlich festzuhalten (Pos. 143).

Der Lehrer versucht im Anschluss an die Schülerpräsentationen zunächst jeweils, die Schülerinnen und Schüler zu Elaborationen der präsentierten Schülergedanken zu bewegen – beispielsweise über weitergehende Fragen im Hinblick auf das Präsentierte („Der Mann, der Mann bei Thw sagt: Ich hoffe nicht, ich muss ihr helfen. Was denkt er, wenn er die Frage hört? [...] Wie reagiert er dann, nachdem was Thw vorhin, was Thw vorhin in seinen Gedanken vermutet hat?“ [Pos. 148]). Der Lehrer unterstützt die weitergehende Sinnbildung, indem er zur Explikation von Figurengedanken anregt und indem er diese Gedanken mit (möglichen) Indizien im Text verknüpft. Beides ist seines Erachtens notwendig, um das Figurenhandeln zu verstehen („Ne, das wär dann, müssten wir überlegen, ob sie in dem Moment, ob sie da hinschauen, oder ob sie gebückt im Garten weiterarbeiten und gar nicht hingucken, dann würden sie sie nicht sehen, ne? Interessante, ne, interessante Beobachtung, was im Text dann steht, unter dem Auto liegend fällt auch vielleicht schwer zu sehen.“ [Pos. 153]).

Schließlich fordert der Lehrer in einem weiterführenden Gespräch Schlussfolgerungen von den Schülerinnen und Schülern ein, die sich auf die Figurenhandlungen und deren (imaginierte) Bedingtheiten beziehen, indem er die Schülerinnen und Schüler um die vergleichende Betrachtung der Figuren wie deren imaginierten Gedanken bittet:

Transkript 2

- 160 LJo: [...] Wir gucken jetzt auf alle drei Figuren. Wenn ihr euch jetzt noch mal die drei Figuren, ihr habt sie nebeneinander hintereinander denken gehört, wenn ihr die nochmal euch vor's innere Auge ruft und miteinander vergleicht, was sind Dinge, die euch auffallen im Verhalten der drei Figuren?
- 161 Maw: Die Ausländerin ist sehr hilfsbereit, also sie möchte gerne helfen, obwohl sie nicht so gut Deutsch versteht.
- 162 LJo: Das wär, wenn du sie allein anguckst. Wenn du es mit den anderen vergleichst, wie ist es [da?]
- 163 Maw: [Und] der Mann, der ist also, der ist nicht so hilfsbereit, also der will ihr nicht unbedingt helfen.
- 164 LJo: Aha. ((S murmelt noch etwas)) Also ein Unterschied. Niw. [...]
- 169 Mam: Also ich finde die, äh, die Ausländerin ist die bes- der beste Charakter, weil [...] die nämlich freundlich ist und versucht zu helfen und die anderen sagen einfach nur nein und wollen sich sofort wieder mit sich beschäftigen. Nur die Frau versucht ihr zu helfen und dann hilft die, hilft sie ihr ja auch und sie findet ihren Falken wieder. Und dann kann man sich bei ihr eigentlich bedanken.
-

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten – infolge des Lehrerimpulses – den Sonderstatus heraus, der der „Ausländerin“ am ehesten im Vergleich mit dem Handeln der Figuren Frau und Mann zukommt (s. Pos. 161 ff.), was sich wiederum als (eingeschränkt überprüfbare) textbezogene Klärung erweist, die es den Lernenden ermöglicht, den Text als sinnhaft zu erleben, obschon er so wenig mitteilt (s. o.).

| Frage 4: „Ist das jetzt der Falke oder ist das ein Rabe?“

Klärungswürdigkeit liegt unserer Einschätzung nach im besonderen Maße bei der Frage „Ist das jetzt der Falke oder ist das ein Rabe?“ vor. Um nachzuvollziehen, warum das der Fall ist, empfiehlt sich ein noch näherer Blick auf die Unterrichtsstunde von Herrn Jonas (LJo). Die folgenden Transkriptausschnitte dienen auch der Veranschaulichung dessen, was wir als wünschenswertes lehrerseitiges Gesprächsverhalten bei der Bearbeitung einer klärungswürdigen Frage erachten (vgl. auch Kap. 3).

Transkript 3:

- 32 LJo: [...] Wir waren weiter bei irritierenden Stellen. [...]
[...]
- 34 LJo: Hem.
- 35 Hem: Ich weiß jetzt auch nicht: Ist das jetzt der Falke oder ist das ein Rabe?
- 36 LJo: Tja. Das ist ne gute Frage. Ist es der Falke oder ist es nicht der Falke? Irritierende Stelle. Ich glaube, einigen ging es so, dass sie ein bisschen verwundert waren. Nom hatte gesagt: Wenn sie ihn so sucht, müsste sie ihn doch eigentlich ganz gut kennen. Hem ist auch verwundert.
-

Herr Jonas (LJo) regt die Lernenden nach der Erstrezeption des Textes zunächst an, für sie irritierende Textstellen zu benennen. Ein Schüler (Hem) fragt in diesem Rahmen, ob es sich am Ende der Erzählung um den blauen Falken oder einen Raben handelt (Pos 35). Der Lehrer greift diese Schülerfrage, also einen schülerseitigen *Klärungsbedarf*, auf und initiiert – indem er die Frage an die Schülerinnen und Schüler weitergibt – einen „globalen Zugzwang“ (Morek/Heller 2021, 56).²⁰

Dass die Frage *strittig* ist, zeigt sich an den von den Schülerinnen und Schülern gebildeten Hypothesen, die von der Lehrperson im Anschluss an die gestellte Frage gesammelt werden.

²⁰ Nach Morek/Heller (2021) zeichnen sich globale Zugzwänge dadurch aus, „dass sie ein längeres Äußerungspaket (beispielsweise explanativen oder argumentativen Typs) erwartbar machen“ (ebd., 388 f.). Lokale Zugzwänge sind dagegen darauf gerichtet, „komplexe Äußerungspakete (Erklärungen, Begründungen) sequenziell einzufordern und Unterstützung bei deren Kontextualisierung und Vertextung zu liefern“ (ebd., 390).

Transkript 4:

- 37 Thw: Also ich glaube, für sie ist das, also sieht das aus wie der Falke, aber für sie ist es der Falke. [...]
- 43 Siw: Also ich glaube schon, dass es der Falke ist, aber- Also es ist schon komisch, dass er auf einmal schwarz ist und ein Rabe, aber wenn es nicht der Falke wäre, von woher soll der denn wissen, dass sie den gesucht hat und dass sie genau den meinte und so, also ... [...]
[...]
- 47 Phm: Ich würd' denken, dass es nicht der Falke ist, sondern dass der Rabe bestimmt dem Falken über den Weg gekommen ist, als der Falke das Mädchen gesucht hat, und deswegen trickst er jetzt das Mädchen aus. [...]
[...]
- 50 Law: Also ich denke, dass das Mädchen- dass es ihr Rabe ist, aber dass sie den Raben als Adler sieht - ääh was sage ich da? - als Falken sieht und dass sie den schwarzen Raben als blauen Falken sieht. Das ist schon ihrer, aber sie stellt sich das so einfach vor.
[...]
- 55 EvTw: Also es könnte ja sein, dass sie sich auch den Falken nur vorstellt, also dass sie sich den ausgedacht hat. Und dann am En- also fragt sie viele Leute nach ihm, obwohl es ihn vielleicht noch gar nicht gibt und dann findet sie eben einen Raben und dann hat sie eben das gefunden, was sie sich teilweise vorgestellt hat. Also- (...)
[...]
- 59 EvHw: Also ich denke, dass es ihr Rabe ist. Nur- Weil es ist ja jetzt schon Nacht und da blau ja eher eine dunkle Farbe ist. Weil es wurde ja jetzt gesagt, dass es ein ganz helles Blau ist. Dass man- Dass sie den vielleicht einfach mit schwarz verwechselt und vielleicht sieht der Falke jetzt 'nem Raben irgendwie ein bisschen ähnlich und dann hat sie ihn einfach mit 'nem Raben verwechselt, weil es so dunkel ist. Und dass der Rabe- also dass der Falke sie auch wirklich gesucht hat und dass er sich nur [...]
[...]
- 63 Niw: Also vielleicht ist ihr auch eigentlich egal, wie ihr Rabe oder ihr Falke aussieht, Hauptsache, die sind wieder zusammen, also, naja, dass sie sich halt wiedergefunden haben.
[...]
- 65 Flm: Es könnte ja auch sein, dass das wirklich der blaue Falke ist und dass er sozusagen ein- Der war ja auch den ganzen Tag sozusagen unterwegs und es könnte ja auch sein, dass der auch (1) dreckig geworden ist sozusagen, also dass er einfach über den ganzen Tag halt immer schmutziger wurde oder dass da irgendwas passiert ist in dem Tag, was jetzt da nicht drin steht, dass er da halt (1) dunkel geworden ist.
-

Die Schülerinnen und Schüler generieren Antworten auf die gestellte Frage nicht (allein) auf der Grundlage der propositionalen Textbasis. Vielmehr abduzieren sie vor allem auf der Grundlage ihres Weltwissens *und* textseitiger Hinweise unterschiedliche Hypothesen zur Plausibilisierung der irritierenden Textstelle. Das Spektrum an Antworten auf die Frage ist durchaus breit. Es gibt Lernende, die sagen, es sei eher ein Rabe (Phm, Law, EvTw, EvHw), und Lernende, die sagen, es sei eher ein Falke (Siw und Flm). Ein Lernender vermutet, es sei „vielleicht [...] eigentlich egal“ (Niw). Die mehrheitliche Tendenz neigt aber zur These, dass es am Ende eher ein bzw. der Rabe sei. Diese Hypothese wird zumeist verknüpft mit der epistemischen Unterscheidung zwischen Erscheinung und Wirklichkeit (Thw, Phm, Law, EvTw, EvHw): Nur in der Erscheinung ist es am Ende der blaue Falke, in Wirklichkeit ist es ein Rabe oder etwas Ähnliches. Die dominante Strategie der Lernenden besteht also darin, den blauen Falken als Fantasie oder Täuschung ins Bewusstsein der Protagonistin zu verschieben und das eigentliche Textproblem entsprechend zu übergehen.²¹

Dieser Tendenz, den blauen Falken als bloße Erscheinung aufzuklären bzw. zu „verein-deutigen“, lässt sich aber ein wichtiges textseitiges Phänomen entgegenhalten. Denn der blaue Falke, der dem Mädchen ihrer eigenen Aussage nach zunächst als Rabe erscheint, wird von der heterodiegetischen Erzählinstanz selbst als „blaue[r] Falke“ tituliert. Diese Titulierung ist nicht perspektivisch markiert, etwa als zitierte Figurenrede oder als Attribuierung im Rahmen einer internen Fokalisierung. Dass die Lernenden mehrheitlich den blauen Falken ins Bewusstsein des Mädchens verlegen, ist zwar verständlich, schließlich ist es an allen anderen Textstellen

²¹ Allerdings muss auf die davon abweichende und durchaus textangemessene Aussage, es sei „eigentlich egal, [...] Hauptsache, die sind wieder zusammen“ (Niw), hingewiesen werden.

das Mädchen selbst, das den Vogel einen „blauen Falken“ nennt – d. h. die Benennung ist fast ausschließlich perspektivisch markiert. Die perspektivisch unmarkierte Benennung am Ende durch die Erzählinstanz spricht aber dafür, dass der Vogel als tatsächlich blauer Falke – nicht als Erscheinung – zur ontologischen Ausstattung der erzählten Welt gehört.²² Dieses Formmerkmal wird von den Schülerinnen und Schülern nicht eigenständig erkannt. Zugleich aber ist es vor dem Hintergrund der strittigen Hypothesen von großer Bedeutung. Denn dass „jedes Element einer Deutung mit allen Elementen des fraglichen Textes vereinbar sein muss“ (vgl. Zabka 2005, 31), gilt als konsensfähiges Postulat der Interpretation. Wenn der blaue Falke zum ontologischen Inventar der erzählten Welt gehört, weil die Erzählinstanz mit der Bezeichnung „blau[e]r Falke“ wohl nicht die Perspektive des Mädchens einnimmt, steht der Status als bloße Erscheinung – gelinde gesagt – infrage.

Die Lehrperson greift diesen Gedanken auf, indem sie im Gespräch auf die unterschiedlichen Vogelbenennungen narratologisch fokussiert (Pos. 68). Damit überführt sie die gemeinsame Sinnsuche ausgehend von abduzierten Hypothesen in einen textseitigen Überprüfungsprozess:

Transkript 5:

- | | |
|----|--|
| 68 | LJo: Aha. (2) [...] Wir haben jetzt alle möglichen Varianten eigentlich schon gehört. Vielleicht kann uns da ja etwas helfen. (2) Wir gucken uns mal den Text an, was der Text uns vielleicht für Hinweise gibt. (1) Ihr habt das mit den anderen Texten auch gemacht: Textdetektive sein, Text genau angucken. Was gibt es da für (1) versteckte Hinweise, vielleicht irgendwas, was man mit Wörtern verbindet. Das werden wir gleich für den gesamten Text machen. Erstmal frage ich euch: Guckt mal in euren Text und ich frage euch: Sucht mal nach den Stellen, an denen von Raben, Falken und Farben gesprochen wird. Wer spricht wovon? Guckt mal im Text nach! [...] |
| 69 | So einige haben schon was gefunden. Die anderen sind noch auf der Suche, vielleicht, oder haben auch was gefunden, wollen's aber geheim halten. (3) Wie ist das mit dem blauen Raben oder dem schwarzen Falken oder „schwarzenblauen Rabenfalken“? Wo habt ihr ihn entdeckt? (8) Lem. |
-

Die Antwort auf diese fokussierende Frage („Wer spricht wovon?“ [Pos. 68]) hilft, den innerfiktiven ontologischen Status des Falken zu klären. Wie gesagt, anfänglich spricht tatsächlich nur die Figurenstimme vom blauen Falken, während die Erzählerstimme mehrheitlich (d. h. bis auf die letzte Benennung) von einem „Vogel“ spricht. Das ließe sich *prima facie* als Indiz für die schülerseitige Mehrheitsthese lesen. Genau dieser Verlauf wird im Gespräch von den Schülerinnen und Schülern dank der Unterstützung der Lehrperson am Text linear von oben nach unten nachvollzogen.

Transkript 6:

- | | |
|----|--|
| 71 | Lem: Also zum Beispiel ganz am Anfang steht ja "Haben Sie meinen blauen Falken gesehen?", als das Mädchen die Frau fragt, die "breitbreinig und gebückt in ihrem Garten stand". |
| 72 | LJo: Mh-hm. (5) Niw. |
| 73 | Niw: Hier wurde auch was erwähnt von einem Vogel. |
| 74 | LJo: Wo wurde was erwähnt von einem Vogel? |
| 75 | Niw: Zum Beispiel hier, das Mädchen ging weiter immer fragend, doch niemand wusste etwas von seinem Vogel. |
| 76 | LJo: Wer spricht denn da? Wer ist das, der das sagt? |
| 77 | Nw: Das Mädchen? |
| 78 | LJo: (5) niemand wusste etwas von seinem Vogel – wer gibt uns diese Information gerade? Die erste, hatte Lem gesagt, da spricht das Mädchen. Jetzt sind wir eine Stelle weiter, Yam. |
| 79 | Yam: Der Erzähler vielleicht? |
-

²² Der Argumentation liegt die Annahme zugrunde, dass wir es mit einem zuverlässig berichtenden Erzähler zu tun haben.

80	S(?): Ja.
81	Ljo: Mhm. Der spricht also von „seinem Vogel“. Was ist noch zu entdecken? (.) Jetzt haben wir einmal von seinem Vogel einmal vom blauen Falken, (2) Lim.
82	Lim: (unverständlich) Also als der Mann unter einem Auto lag, hat sie wieder gefragt, haben Sie meinen blauen Falken gesehen.
83	Ljo: Also haben wir ein zweites Mal den blauen Falken. Wer hat den, ehm, erwähnt in dem Fall, Lim?
84	Lim: Ähm, der (.) die Frau, äh das Mädchen.
85	Ljo: Ja. Also wieder das Mädchen? [...] [...]
87	Ljo: [...] Lew.
88	Lew: Aber es ist immer das Mädchen, das etwas von einem blauen Falken erzählt hat, und eigentlich gibt's, hat niemand was von einem blauen Falken gefragt, sondern das war nur das Mädchen.
89	Ljo: Jetzt könnte man doch sagen: „Hurra, vielleicht haben wir das Rätsel gelöst“. Es waren ja recht viele von euch, die überlegt haben, na ja, das hat vielleicht auch was mit, für sie ist es der Falke, für sie ist es in der Fantasievorstellung, passt so, ähm, könnte doch so sein. Der Text könnte doch dafür Hinweise geben. Wir finden bei dem Mädchen immer diesen blauen Falken. Flw winkt.
90	Flw: Ja. Und zwar das Mädchen sagt ja immer, dass sie blauen Falken, also dass sie einen blauen Falken sucht und da kommt sie ja zu einer Ausländerin und die sagt ja wieder, ich suche meinen blauen Falken. Und da steht auch, dass die Ausländerin nicht gutes Deutsch spricht, und es kann ja sein, dass die Ausländerin nicht ganz versteht, was sie möchte. Dass sie nur weiß, dass zum Beispiel Falke ein Vogel ist und dass sie dann eben zu der Bushaltestelle fährt, wo ein Rabe sitzt, und denkt, meint einfach einen Vogel und ehm, obwohl sie eigentlich den blauen Falken meint, aber sie versteht's eben anders und dann zeigt sie zu dem Raben.
91	Ljo: Dann müsste man überlegen, wieso das Mädchen dann so reagiert, wie es reagiert – werden wir gleich uns noch damit beschäftigen. Ähm, wen nehmen wir dran. Siw.
92	Siw: Der Vogel spricht auch mal. ((Ljo: Aha)) Ähm, sie sagt ja, ähm, du bist eher schwarz und siehst eher aus, eher aus wie ein Rabe und dann sagt, eh, Hauptsache wir haben uns wieder (.) sagte der blaue Falke. ((Siw malt Anführungszeichen in die Luft))

Am Ende spricht eine Schülerin (Siw, Pos. 92) die Textstelle an, in der die Erzählinstanz den Vogel als „blaue[n] Falke[n]“ titulierte: „Schon gut, sagte der blaue Falke.“ Genau diese Stelle ist nicht (bzw. nur sehr schwer) vereinbar (im Sinne von widerspruchsfrei denkbar) mit der vorherrschenden Hypothese der Falkenerscheinung. Darauf fokussiert die Lehrperson im Folgenden durch Wiederholung der Frage „Wer spricht?“ (Pos. 93, 97, 99) mehrfach, ohne das narratologische Phänomen zu benennen oder die Antwort vorzugeben. Das wirkt teilweise zäh, aber die Lehrperson lässt nicht locker, selbst wenn die Schülerinnen und Schüler von der noch ungeklärten Frage abrücken und neue und z. T. unhaltbare Spekulationen anführen. Die Lehrperson fokussiert, während sie alle abweichenden Wortmeldungen berücksichtigt, konsequent die Ausgangsfrage als Teilschritt, um die übergeordnete Schülerfrage zu klären:

Transkript 7:

93	Ljo: Sagte der blaue Falke? Nun wer spricht denn hier von einem blauen Falken? Nom.
94	Nom: Äh, ich glaube, dass das Mädchen kein Menschenmädchen ist, sondern ein Vogelmädchen.
95	Ljo: Ah.
96	Nom: Und dass es vielleicht 'ne Mutter ist oder so, die ihr Kind sucht, und das Kind ist ein blauer Falke. Oder weil im, weil die ersten zwei Leute, die sie fragt, die sehen sie nicht. Sie hören nie, sie hören nur ihre Stimme und die Ausländerin weiß vielleicht nicht, wie einer der in dem Land aussieht, sag ich jetzt mal. Und deswegen sagen, und deswegen sagt sie dann, äh ich seh' ein, ich seh' einen Vogel bei der Bushaltestelle.
97	Ljo: Mhm.(3) ((unverständliches Gespräch der Schüler untereinander)) Also Nom entwickelt eine Theorie, ähm wir werden uns gleich angucken, also Nom in der Theorie, die du jetzt entwickelt hast, hat was mit Verstehen zu tun und über das Antworten haben wir ja vorhin, habt ihr ja vorhin euch schon Gedanken

	gemacht. Warum wird da nicht geantwortet oder wie wird in der Situation reagiert. Damit werden wir gleich- werdet ihr euch gleich genauer mit auseinandersetzen. Wie ist das denn mit diesen Situationen, wenn gefragt wird ähm. (.) Wir waren gerade noch an der Stelle von Siw, die gesagt hat, am Ende, dass der blaue Falke oder der Vogel ähm ja auch spricht. Wenn ihr da nochmal drauf schaut. Zow.
98	Zow: Also ich hab' das auch gesehen. Und ähm, sie sieht dann eher, dass das ein Rabe ist, aber hier steht dann auch, dass es der blaue Falke ist, aber-
99	LJo: Und wer sagt das?
100	Zow: So der Erzähler eigentlich.
101	LJo: Mist. Da hatten wir gedacht, vielleicht kann uns das helfen, dass immer nur das Mädchen von dem blauen Falken spricht, und jetzt am Schluss werden wir nochmal durcheinander gewürfelt, gewirbelt und der Erzähler spricht plötzlich auch vom blauen Falken. Wir können es nicht genau lösen. Ist es denn wichtig, dass es zu lösen ist?

Weil auch die Erzählerstimme vom blauen Falken spricht, steht am Ende das Resultat, dass die Lerngruppe nicht einfach von einer subjektiven Wahrnehmung der Figur sprechen kann. Die Sache scheint komplexer zu sein (Pos. 101). Die Hypothese, der blaue Falke sei nur eine Erscheinung, nicht aber die Wirklichkeit, ist mit diesem Textbefund nicht vereinbar. Es gibt mit der narratologischen Spur gute Gründe, die mehrheitliche Hypothese abzulehnen. Aber, wie die Lehrperson betont, lässt sich die Ausgangsfrage „nicht genau lösen“ (Pos. 101). Das heißt, die Antworten auf die Frage „Rabe oder Falke?“ sind am Text überprüfbar. Die Überprüfung falsifiziert in diesem Fall jedoch nur mögliche Antworten, ohne eine Beantwortung der Frage als die einzig korrekte auszuzeichnen. Die Frage bleibt *strittig*. Deshalb findet zwar eine Lenkung durch die Lehrkraft statt, aber keine textunangemessene Vereindeutigung.

Die Lehrperson geht lernunterstützend vor, indem sie den Schülerinnen und Schülern hilft, eine klärungswürdige – in diesem Fall also klärungsbedürftige, strittige und überprüfbare – Frage vor dem Hintergrund der textseitigen Verstehensanforderungen zu bearbeiten. Genau in diesem Sinne verstehen wir *Lernunterstützung* als schülerseitig und textseitig adaptive Supportleistung mit der Funktion, Verstehensprozesse vor dem Hintergrund der textseitigen Verstehensanforderungen und der schülerseitigen Verstehensbedürfnisse aktiv und zielorientiert zu begleiten.

3 | Dimensionen lernunterstützenden Gesprächshandelns von Lehrkräften im Literaturgespräch

Abschließend möchten wir zeigen, welche Aspekte des Gesprächshandelns von Lehrpersonen wir bei der gemeinsamen Bearbeitung *klärungswürdiger Fragen* im Literaturgespräch als bedeutsam erachten. Um das entsprechende Gesprächshandeln von Lehrkräften inhaltsanalytisch zu differenzieren und somit vergleichbar zu machen, definierten wir Qualitätsdimensionen, die sich an auf Lernunterstützung gerichteten Leitfragen orientieren:

- 1 | Lernsupport: Wird zur Klärung und Lösung des Konflikts bzw. der Frage textangemessen und schülerorientiert Hilfestellung geleistet?
- 2 | Konsistenz: Wird das Klärungsinteresse konsequent verfolgt?
- 3 | Diskussion: Werden Diskussionen zwischen den Lernenden ermöglicht?

Die Operationalisierung dieser Leitfragen erfolgte mithilfe von Kategoriensystemen zur Feincodierung des Lehrerhandelns. Im Folgenden werden diese Kategoriensysteme knapp skizziert. Dabei wird einerseits jeweils der Zusammenhang mit unserem Begriff von Klärungswürdigkeit expliziert. Andererseits wird deutlich, welche Sprachhandlungen der Lehrperson wir im Literaturgespräch als Lernmedium als didaktisch wünschenswert erachten.

3.1 | Lernsupport

Mit der Dimension *Lernsupport* erfassen wir, ob und wie eine *klärungswürdige* Frage als zu bearbeitende Problemstellung induziert wird und ob und wie zur Lösung derselben textangemessen und schülerorientiert Hilfestellung geleistet wird. Hierzu wurde in Anlehnung an den Supportbegriff von Winkler (2011) und Steinmetz (2020) ein Kategoriensystem konstruiert, mit dem wir die Unterstützungshandlungen der Lehrperson im Sinne eines Problemlöseprozesses codieren.

Wir codieren a), wenn die Lehrperson einen *Klärungsbedarf* aufgreift oder selbst herstellt (*Konfliktinduktion*). Hierbei interessiert uns, ob die Lehrperson die Konfliktinduktion durch das Aufgreifen eines von den Schülerinnen und Schülern artikulierten Klärungsbedarfs vollzieht und somit schülerorientiert vorgeht. In Transkript 2 zeigt sich, wie der Lehrer (LJo) den Klärungsbedarf eines Schülers (Hem) aufgreift und für den weiteren Gesprächsverlauf nutzt (Pos. 34–36). Codiert wurde b), wenn die Lehrperson konstruktive textbezogene Unterstützung im Konfliktlösungsprozess leistet (*Konfliktlösungsprozess*). Damit erheben wir, ob und wie die Lehrperson die Klärung durch fokussierende Hilfestellungen im Rahmen der textbezogenen *Überprüfbarkeit* unterstützt. In Transkript 5 wird deutlich, wie die Lehrperson mit einem lenkenden Impuls auf die unterschiedlichen Vogelbenennungen narratologisch fokussiert, um textbezogene Überprüfungshandlungen zu initiieren (Pos. 68). In den Transkripten 6 und 7 lässt sich erkennen, wie die Lehrperson mit verschiedenen fokussierenden Impulsen die Überprüfungshandlungen der Lernenden konsequent an die narratologische Struktur des Textes rückbindet (Pos. 76, 89, 93, 97, 99). Codiert wurde ferner c), wenn die Lehrperson eine Lösung des Problems aufgreift oder selbst vorgibt (*Konfliktresultat*). So bilden wir ab, ob die Lösung vorgegeben wird oder von den Lernenden ausgeht. In Transkript 6 rekurriert die Lehrperson auf den Umstand, dass ja der Erzähler den Vogel einen „blaue[n] Falke[n]“ nennt, um ihn dann im Rahmen des vorhandenen Konflikts – Rabe oder Falke? – zu erläutern (Pos. 101). Wichtig ist, dass dieses Resultat im vorliegenden Fall nichts mit Vereindeutigung des textseitigen Bedeutungspotenzials zu tun hat, im Gegenteil. Das Ergebnis der textbezogenen Klärung kulminiert in der lehrerseitigen Stellungnahme: „Wir können es nicht genau lösen.“ Die Lehrperson verfolgt das Ziel – so unsere Deutung –, die narratologische Struktur des Textes zu nutzen, um die Schülerinnen und Schüler vor Vereindeutigungstendenzen zu bewahren und zu Einsichten in die Polyvalenz des Textes zu führen.²³

Wie vor allem an den Transkripten 5, 6 und 7 zu sehen ist, realisiert sich die textbezogene Lernunterstützung der Lehrperson vor allem in den Handlungen, die mit der Kategorie *Konfliktlösungsprozess* codiert worden sind. Es geht um Steuerungsimpulse, die den textbezogenen Klärungsbedarf vor allem durch Fokussierungen an die textbezogenen Verstehensanforderungen binden (vgl. Steinmetz 2019). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung einer *klärungswürdigen Frage* – also im Konfliktlösungsprozess – vor allem von derartigen textbezogenen Hilfestellungen profitieren.

3.2 | Konsistenz

Der Umgang mit der Überprüfbarkeit von Aussagen zum Text wird durch Kategorien erfasst, die sich der Dimension *Konsistenz* zuordnen lassen. Im Rahmen von Literaturgesprächen als Lernmedium erachten wir es als wünschenswert, wenn Verstehenswege eingeschlagen und Leseweisen bestärkt werden, die zu Deutungen führen, welche mit dem Text konsistent sind und an ihm überprüft werden können. Deshalb unterscheiden wir Äußerungen der Lehrkraft, die die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Lesarten des Textes hinlenken – *lenkende Äußerungen* –, von jenen, die ein breites Spektrum von Deutungen ermöglichen und als so genannte *öffnende Äußerungen* zu bezeichnen sind. Bei *öffnenden Äußerungen* schränkt die Lehrkraft

²³ Ob viele/einige der Schülerinnen und Schüler in dieser Situation nun tatsächlich nachvollziehen können, dass und warum sich diese Frage nicht eindeutig lösen lässt, kann mithilfe unserer Daten nicht geklärt werden.

den Verstehensweg nicht ein. Dies kann z. B. sinnvoll sein, um erste Leseindrücke wie in Transkript 2 (Pos. 160) zu sammeln. Werden aber mittels Öffnung durchweg jene Deutungen bekräftigt, die nicht überprüfbar sind, kann das Gespräch nicht als Lernmedium dienen.

Das Unterrichtsbeispiel zeigt (Transkript 7, Pos. 101), dass lenkende Gesprächsimpulse nicht der Forderung, unterschiedliche Lesarten zuzulassen, widersprechen müssen. Es ist durchaus möglich, dass Lernende erst durch lenkende Impulse zur Erkenntnis gelangen, dass literarische Texte mehrdeutig sein können (vgl. Magirius 2021). Statt es dabei zu belassen, den Text individuell auf sich wirken zu lassen, kann durch ein gemeinsames Nachdenken möglichst vielen bewusst werden, dass verschiedene textangemessene Lesarten nebeneinander koexistieren können. Mit einer lenkenden Äußerung kann aber auch tatsächlich eine schülerseitige Lesart verworfen werden. Wünschenswert ist das bei einem Falschverstehen. Im obigen Transkript 7 (Pos. 97) geschieht ein *Abblocken* einer Lesart, als Herr Jonas die Vogel-Theorie des Schülers Norman (Nom) als nur sehr eingeschränkt verfolgenswert markiert. Möchte die Lehrkraft das Gegenteil tun, also einen Verstehensweg als verfolgenswert auszeichnen, kann sie eine schülerseitige Lesart *selektiv bestärken*. Eine selektive Bestärkung geschieht z. B. auf dem Weg zur Falsifikation der These, der Vogel sei nur aus der Perspektive des Mädchens als Rabe zu sehen (Transkript 6, Pos. 89). Die Lehrkraft kann aber auch lenken, indem sie selbst sagt, was aus ihrer Sicht der Fall ist bzw. was als Wissen – z. B. zur Textsorte oder zum Entstehungskontext – allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Gesprächs bei der Deutung zur Verfügung stehen soll. All dies unterscheiden wir in der Feincodierung als Unterkategorien von *lenkenden Äußerungen*.

3.3 | Diskussion

Mit der Dimension *Diskussion* erfassen wir zum einen Sprachhandlungen der Lehrperson, die eine Diskussion anstoßen (*Diskussionsraum eröffnen*). Codiert wurde, wenn die Lehrperson zur Erörterung von schülerseitig geäußerten Verstehensprodukten auffordert oder vergleichende Bewertungen einfordert. Zum anderen erfassen wir Sprachhandlungen, mit denen die Lehrperson Bezüge zwischen den Verstehensprodukten herstellt (*Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen*). Codiert wurde, wenn die Lehrperson explizit auf Zusammenhänge zwischen den Verstehensprodukten der Schülerinnen und Schüler eingeht bzw. solche herstellt. Solche Handlungen haben häufig Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern zur Folge, wodurch Verstehensprodukte weitergeführt und/oder diskursiv gegeneinander abgewogen werden (s. Transkript 6, Pos. 89 f.). Das Ermöglichen von Diskussion ist für uns ein unverzichtbarer Baustein im Unterrichtsgespräch zu Literatur: Unserer Setzung zufolge sind besonders klärungswürdige Fragen meist *strittig*; unterschiedliche interpretatorische Entscheidungen müssen insofern expliziert, notwendigerweise begründet sowie u. U. diskursiv und unter Bewertung bzw. Einordnung von Indizien gegeneinander abgewogen werden (s. Frage 3).

4 | Zusammenfassung

Wir haben in diesem Beitrag ein begriffliches Gerüst vorgestellt, mit dem Fragen an den Text im Rahmen von Unterrichtsgesprächen als mehr oder weniger *klärungswürdig* qualifiziert werden können. Wir behaupten, dass unsere konzeptionellen Gedanken vor allem solche Literaturgespräche betreffen, die durch ein lernunterstützendes Gesprächshandeln der Lehrperson textverstehensbezogene Einsichten bei Schülerinnen und Schülern generieren sollen.

Wie lässt sich Lernunterstützung für solche Gespräche zusammenfassend skizzieren? Unsere Modellierung von lernunterstützendem Gesprächshandeln hat zwei wesentliche Grundgedanken. Einerseits koppeln wir das Gesprächshandeln an die Verstehensanforderungen des literarischen Textes, indem wir mit dem Konzept der *Klärungswürdigkeit* einerseits *strittige*, andererseits (*eingeschränkt*) *überprüfbare* Fragen in den Vordergrund rücken, von denen ein textbezogener *Klärungsbedarf* ausgeht. Darüber hinaus erachten wir Gesprächsimpulse als

wünschenswert, die solche klärungswürdigen Fragen formulieren oder – idealerweise – von Schülerinnen und Schülern geäußerte klärungswürdige Fragen aufgreifen und anschließend konsequent verfolgen. Hierbei sind Diskussionen zu ermöglichen, in denen verschiedene Deutungen gegeneinander abgewogen werden. In solchen Aushandlungsprozessen zeichnet sich lernförderliches Gesprächshandeln wiederum durch textangemessene sowie schülerorientierte Hilfestellungen aus (s. den Code *Konfliktlösungsprozess*).

Bleibt solches Lehrerhandeln aus, besteht analog zu Resultaten der Aufgabenforschung nämlich auch im Gespräch die Gefahr „wilder Komplexitätsreduktion“ (vgl. Köster/Lindauer 2008, 153) durch die Schülerinnen und Schüler: Statt klärungswürdige und herausfordernde Fragen an den Text zu stellen, übergehen die Lernenden das Textproblem. Im schlimmsten Fall wird der Text entproblematisiert,²⁴ d. h. Verstehenshindernisse werden schematisch, textfern oder unangemessen überdeckt bzw. eingeebnet, wodurch ein hermeneutischer Zirkelprozess vorschnell zum Halten gebracht oder gar unterbunden wird. Inwiefern die genannten Supporthandlungen tatsächlich den Verstehenszuwachs der Lernenden, die schülerseitige Bewertung des Gesprächs sowie ihre Wertschätzung für den literarischen Text begünstigen, ist durch Wirkungsforschung herauszufinden, wie sie in Magirius et al. (i. Dr.) angelegt ist. Die bisherigen Auswertungen deuten auf positive Befunde.

Abschließend möchten wir betonen, dass wir keine Unterrichtsgespräche abwerten, die den Text als Anlass zum Gespräch betrachten und in denen vor allem Fragen verhandelt werden, die das Kriterium der Klärungswürdigkeit nicht erfüllen. Gespräche im Literaturunterricht dienen schließlich nicht nur dem Bewältigen von Verstehensherausforderungen, sondern – insbesondere als *Lernform* – beispielsweise auch der Ausbildung von Gesprächskompetenz, „dem Zusammenhalt“ (Haueis 2011, 106; vgl. auch Zabka 2015, 172) der Schulklasse oder dem gemeinsamen literarischen Genuss. Ferner lässt sich in Anlehnung an Zabka (ebd.) festhalten, dass Lernform und Lernmedium ebenso wie ihre Vorbilder bzw. ihre Zuspitzungen zur „unterhaltsamen Konversation“ im „literarischen Salon“ einerseits und zum „sokratische[n] Lehrgespräch“ (Haueis 2011, 104) andererseits „nur dann gelingen können, wenn die Handlungsweisen des [jeweils] anderen Feldes eingeübt [worden] sind und zur Verfügung stehen“ (Zabka 2015, 172).

²⁴ Problemlösen und Entproblematisieren erscheinen einigen Leserinnen oder Lesern eventuell als in ähnlicher Weise wenig hilfreiche Abstraktionen, um literarisches Verstehen zu beschreiben, da hierbei die konstitutive Hebefunktion von Emotion, Irritation und Involviertheit aus dem Blick zu geraten droht (zur Differenzierung verschiedener Funktionen: Magirius/Führer, i. V.). Ohne diese „Hebefunktion“ infrage stellen zu wollen, ist unter der Annahme, „ästhetische Erkenntnis [beruhe] auf Denken“ (Köster 2020, 29), das Überführen eines Ausgangszustands in einen Folgezustand textangemesseneren Verstehens – also Problemlösen – zu unterscheiden von einem Entproblematisieren des Textes. Darüber hinaus ist eine Entproblematisierung nicht per se als schlecht anzusehen. Vielmehr ist es so, dass durch die Nutzung von Wissen, „welches aktiviert wird, um dem Text bestimmte Bedeutungszusammenhänge zu unterstellen“ (Zabka 2008, 66) – etwa zum Entstehungskontext oder zu den Spezifika literarischer Kommunikation –, zu einem gewissen Grad bei *jeder* Interpretation entproblematisiert wird. Dies umfasst auch Wissen, das im Rahmen abduktiver Prozesse für die Regelsuche Verwendung findet. Gleiches gilt für solches, das für die Bewertung von Verstehensprodukten Normen oder Standards bereitstellt. Eine Entproblematisierung des verwendeten Wissens ist für ästhetische Verstehensprozesse insbesondere dann hinderlich, wenn sie die Möglichkeit des „forschenden Blicks“ (Szondi 1978, 267; vgl. auch Magirius 2020b, 370) ausschließt, durch den die Begegnung mit dem Text die verwendeten Wissensbestände verändert und durch den man dem Text in seiner ästhetisch-konkreten Individualität erst gerecht wird.

5 | Literaturverzeichnis

- Borkowski, Jan (2015): *Literatur und Kontext: Untersuchungen zum Text-Kontext-Problem aus textwissenschaftlicher Sicht*. Paderborn: Mentis.
- Danneberg, Lutz (1999): Zum Autorkonstrukt und zu einem methodologischen Konzept der Autorintention. In: Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martinez, Matias / Winko, Simone (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer, S. 77–105.
- Danneberg, Lutz / Müller, Hans-Harald (1984): Wissenschaftstheorie, Hermeneutik, Literaturwissenschaft. Anmerkungen zu einem unterbliebenen und Beiträge zu einem künftigen Dialog über die Methodologie des Verstehens. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, Jg. 58, S. 177–237.
- Eco, Umberto (1987/2008): *Streit der Interpretationen*. In: Kindt, Tom / Köppe, Tilmann (Hg.): *Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 31–48.
- Fish, Stanley Eugene (1980): *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Føllesdal, Dagfinn / Walløe, Lars / Elster, Jon (1988): *Rationale Argumentation. Ein Grundkurs in Argumentations- und Wissenschaftstheorie*. Berlin: de Gruyter.
- Frank, Jessica / Lösener, Hans (2020): Staunen als Methode. Zur Funktion der Frage in forschenden Literaturgesprächen. In: Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 71–88.
- Frederking, Volker (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*, 14, H. 25, S. 11–23.
- Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. New York: Waxmann.
- Harwart, Miriam / Sander, Julia / Scherf, Daniel (2020): Adaptives Lehrerhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 255–276.
- Harwart, Miriam / Scherf, Daniel (2018): „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In: Scherf, Daniel / Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim: Juventa, S. 149–163.
- Haueis, Eduard (2011): Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 99–108.
- Heins, Jochen (2017): *Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jannidis, Fotis (2004): *Figur und Person*. Berlin: de Gruyter.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): „Literarisches Lesen“. In: Böhnisch, Martin (Hg.): *Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*, S. 46–65.
- Kelle, Udo (2009): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie / Maïke Löhden / Meissner, Almuth / Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main: Lang, S. 151–181.
- Köster, Juliane (2016): *Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Köster, Juliane (2020): Ästhetische Erfahrung (ist mehr) als Aufruf zum Denken. In: Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung*

- Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Frankfurt am Main: Lang, S. 17–32.
- Köster, Juliane / Lindauer, Thomas (2008): Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 13, H. 25, S. 148–161.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Limpinsel, Mirco (2013): *Angemessenheit und Unangemessenheit. Studien zu einem hermeneutischen Topos*. Berlin: Ripperger & Kremers.
- Magirius, Marco (2018): Überzeugungen Deutschstudierender zu akademischem und schulischem Interpretieren. In: Wieser, Dorothee / Feilke, Helmuth (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 269–289.
- Magirius, Marco (2020a): Aufgabenpräferenzen von Deutschstudierenden. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna Rebecca / Stolle, Angelika Ruth / Witte, Jennifer (Hg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. Frankfurt am Main: Lang, S. 293–309.
- Magirius, Marco (2020b): Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Stuttgart: Metzler.
- Magirius, Marco (2021): Normen gelingenden Interpretierens aus der Perspektive Studierender. In: Brenz, Lydia / Pflugmacher, Torsten (Hg.): *Normativität literarischen Verstehens*. Frankfurt am Main: Lang, S. 139–153.
- Magirius, Marco / Scherf, Daniel / Steinmetz, Michael (i. Dr.): Lernunterstützung im Literaturgespräch. Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: *SLLD*, Jg. 2, H. 2, S. 1–30.
- Magirius, Marco / Führer, Carolin (i. V.): Einleitung. In: Magirius, Marco / Führer, Carolin / Meier, Christel / Kubik, Silke (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung*. Paderborn: Mentis.
- Matuschek, Stefan (2013): Was heißt: „Literatur lesen lernen“? In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 63–73.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, S. 381–424.
- Scherf, Daniel (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubiger, Jürg (1995): *Als die Welt noch jung war. Mit Bildern von Rotraud Susanne Berner*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Schwarz-Friesel, Monika (2005): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian / Ziegler, Arne (Hg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 63–75.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, Michael (2019): Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht. In: Bräuer, Christoph / Kernen, Nora (Hg.): *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, S. 83–106.
- Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stürmer, Kathleen / Fauth, Benjamin (2019): Kognitive Aktivierung als zentrales Thema der empirischen Unterrichtsforschung. In: Grawatz, Andreas / Stürmer, Kathleen (Hg.): *Kognitive Aktivierung im Unterricht*. Braunschweig: Westermann, S. 8–25.
- Szondi, Peter (1978): Über philologische Erkenntnis. In: *Schriften I*. Hrsg. von Gert Mattenklott. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 263–412.
- Weimar, Klaus (1995): Text, Interpretation, Methode. In: Danneberg, Lutz / Vollhardt, Friedrich (Hg.): *Wie international ist die Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, S. 110–122.
- Winkler, Iris (2010): Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna / Meints, Waltraud / Peters, Sebastian / Schlump, Stephanie / Schmit, Stefan (Hg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–113.
- Winkler, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, H. 43, S. 78–97.
- Winko, Simone (2015a): Standards literaturwissenschaftlichen Argumentierens. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift*, Jg. 65, H. 1, S. 14–29.
- Winko, Simone (2015b): Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen. In: Albrecht, Andrea / Danneberg, Lutz / Krämer, Olav / Spoerhase, Carlos (Hg.): *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens*. Berlin: de Gruyter, S. 483–511.
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 4, H. 7, S. 4–23.
- Zabka, Thomas (2004): Wie? – Was? Formanalyse und Inhaltsangabe als Bestandteile und Probleme ästhetischer Bildung. In: Jonas, Hartmut / Josting, Petra (Hg.): *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. München: kopaed, S. 251–262.
- Zabka, Thomas (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- Zabka, Thomas (2008): „Interpretationsverhältnisse entfalten. Vorschläge zur Analyse und Kritik literaturwissenschaftlicher Bedeutungszuweisungen“. In: *Journal of Literary Theory* 2.3, S. 51–69.
- Zabka, Thomas (2013): Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In: Gahn, Jessica / Rieckmann, Carola (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–66.
- Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, S. 169–187.
- Zabka, Thomas (2020): Ins Offene gekommen, in die Enge geführt. Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In: Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–132.

Marco Magirus

Eberhard Karls Universität Tübingen
marco.magirus@uni-tuebingen.de

Daniel Scherf

Pädagogische Hochschule Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de

Michael Steinmetz

Pädagogische Hochschule Weingarten
steinmetz@ph-weingarten.de