

MARCO MAGIRIUS / DANIEL SCHERF / MICHAEL STEINMETZ

Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten: Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys *Scherbenpark* in vier Lerngruppen der Sekundarstufe 1

Abstract

In der Literaturdidaktik wird häufig argumentiert, dass eine starke Lenkung des Gesprächs durch die Lehrperson mit der Mehrdeutigkeit literarischer Gegenstände inkompatibel wäre. Besonders häufig werden solche Gespräche abgelehnt, bei denen die Lehrperson im Vorfeld spezifische und eindeutige Verstehensziele plant, die von den Lernenden lediglich nachzuvollziehen sind. Mit unserem Konzept des Lernunterstützenden Literaturgesprächs reagieren wir auf diese verkürzte Sicht auf lenkendes Lehrer*innenhandeln. Mit einer Fallstudie zeigen wir, welche Formen lenkenden Gesprächshandelns eine gelingende Begegnung mit literarischer Mehrdeutigkeit ermöglichen – und welche Formen einer gelingenden Begegnung eher abträglich sind.

1 | Einleitung: Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch bearbeiten

In der Literaturdidaktik wird seit über 30 Jahren intensiv über das Gespräch debattiert. Unserer Wahrnehmung nach werden lehrer*innengelenkte Kommunikationsformate bis heute tendenziell abgelehnt, wofür es Gründe gibt, die u. a. mit dem Rahmenthema dieser Ausgabe der Zeitschrift *Leseräume* zusammenhängen: mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte.

Wir möchten zu Beginn des Beitrags die Gesprächsformate, die in diese Debatte eingebracht wurden, skizzenhaft in ihrer Unterschiedlichkeit darstellen. Im Rahmen dieser Darstellung wollen wir zeigen, welche denkbaren Formate bisher kaum berücksichtigt worden sind, obwohl es sich lohnt, über sie zu diskutieren. Einem unseres Erachtens bisher zu wenig beachteten Format möchten wir uns im Anschluss vertieft widmen: einem von der Lehrperson vorkonstruierten Gespräch, dessen Verstehensziel ebenso wie der Weg dorthin zwar vorüberlegt, aber nicht vorab festgelegt ist (vgl. Brüggemann et al. 2015, 224 f., Brüggemann et al. 2017, 64 f., Magirius et al. 2021). Diesem Format entspricht unser Konzept des *Lernunterstützenden Literaturgesprächs* (ebd.).

Im Folgenden möchten wir eine Fallstudie vorstellen. Mit dieser zeigen wir anhand empirischer Unterrichtsdaten ein lenkendes Gesprächshandeln der Lehrkraft, das den Schüler*innen Raum zur Diskussion eröffnet, von der Initiative der Lernenden profitiert und auf diese Weise

eine gelingende Begegnung mit literarischer Mehrdeutigkeit ermöglicht. Anschließend legen wir dar, welches Handeln einer gelingenden Begegnung abträglich ist.

Mit dem vorliegenden Beitrag schließen wir an die GeföLit-Studien an, die zum Ziel haben, Qualitätsdimensionen gesprächsförmigen Literaturunterrichts zu bestimmen. Für diese Studien wurden 15 Unterrichtsstunden in Gymnasial- und Gesamtschulklassen der Klassenstufen 6 bis 9 videografiert. Neben den Transkripten der Unterrichtsstunden, die jeweils rund 80 Minuten dauerten und in denen jeweils ein literarischer Text verhandelt wurde, liegen darüber hinaus Fragebogen- und Testergebnisse der Schüler*innen vor. Nach ersten qualitativ-rekonstruktiven Analysen der Daten (z. B. Harwart et al. 2020) konzentrierten sich Magirius et al. (2021; 2022) auf die Auswertung jener Stunden des Datensets, in denen der literarische Text *Der blaue Falke* von Jürg Schubiger besprochen wurde, der insbesondere parabolische Lesarten nahelegt. Ausgehend von diesen Untersuchungen wurde das Konzept des *Lernunterstützenden Literaturgesprächs* entwickelt (Magirius et al. 2021; 2023a; 2023b).

Im Literaturunterricht der Sekundarstufe I sind Texte wie *Der blaue Falke*, die interpretatorisch herausfordernd sind und auf eine parabolische Lesart drängen, vermutlich eher selten anzutreffen. Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns daher den Unterrichtsstunden des Datensets, in denen ein Auszug eines realistischen Jugendromans im Mittelpunkt steht, der nicht zwingend auf parabolische Lesarten hin angelegt ist. Auf diese Weise überprüfen wir, inwiefern mit dem Konzept des *Lernunterstützenden Literaturgesprächs* auch dann zwischen gelungenen und weniger gelungenen Unterrichtsgesprächen unterschieden werden kann, wenn interpretatorisch weniger herausfordernde Texte behandelt werden. Nach der Darlegung der theoretischen Grundlagen gehen wir in diesem Sinne analog zu Magirius et al. (2021, in dieser Zeitschrift) vor: Auch hier beginnen wir mit der forscherseitigen Einschätzung von vier Unterrichtsstunden. Danach zeigen wir anhand der Schüler*innenfragebögen, dass die von uns favorisierte Unterrichtsstunde auch jene ist, nach der die Schüler*innen den literarischen Text und das Gespräch am besten bewerten.

2 | Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch bearbeiten – Verbreitete literaturdidaktische Annahmen und Blindstellen einer Debatte

Als Konsens der literaturdidaktischen Debatte zu Unterrichtsgesprächen lässt sich ausmachen, dass das sogenannte *fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch* mit der in den literarischen Gegenständen angelegten *Mehrdeutigkeit* prinzipiell inkompatibel ist. Schließlich bereiten Lehrpersonen im Vorfeld solcher Gespräche – so die verbreitete Annahme – spezifische (und eindeutige) Verstehensziele vor, die von den Lernenden erreicht werden sollen. Eine verbreitete Kritik am fragend-entwickelnden Vorgehen lautet demnach, dass Lernende derart eng zu solchen Zielen geführt werden, dass die literarische Mehrdeutigkeit nicht erfahren und eine eigenständige Beschäftigung mit dem literarischen Text eher verhindert als gefördert wird. Beispielsweise vertrat Fritzsche (1994) die Position, dass ein gelenktes Unterrichtsgespräch gemeinhin mit einer vereindeutigenden Lesart des Textes einhergehe, da die Schüler*innen auf das „inhaltlich [...] und sprachlich Erwartete“ (ebd., 180) hinorientiert würden, wodurch sie die Lehrkraft auf die von ihr favorisierte Deutung hinsteuere (vgl. ebd., 182). Kommunikationsformen des Literaturunterrichts, die eher mit der Mehrdeutigkeit des literarischen Textes kompatibel erscheinen und folglich im Diskurs positiv bewertet werden, weisen eine schülerorientierte Offenheit des Gesprächs auf (vgl. zusammenfassend Härle 2004, 108). Diese Offenheit wird durch ein im Vergleich zum fragend-entwickelnden Lenken eher zurückhaltendes Agieren der Lehrkraft ermöglicht.

In der Zusammenschau literaturdidaktischer Beiträge aus dem deutschen Sprachraum (etwa Heizmann et al. 2020) wird weiterhin deutlich, dass hier Gespräche über Literatur in den Blick genommen werden, in denen literarische Texte *gedeutet* werden. Dass Gespräche über Literatur in unterrichtlichen Zusammenhängen tatsächlich eine deutende Absicht verfolgen –

und damit literarische Texte als systematisch indirekte, mehrdeutige und unbestimmte Gegenstände (vgl. Zabka 2006, 82 f., Magirius et al. 2021) verhandelt werden –, liegt allerdings gar nicht auf der Hand. Befunde aus der angloamerikanischen Forschung (vgl. Nystrand und Gamoran 1997) sowie Fallstudien aus der deutschsprachigen Forschung zum Literaturunterricht in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe legen vielmehr nahe, dass das literale, insbesondere das sogenannte ‚inhaltssichernde‘ Verstehen der Texte – wie der Nachvollzug des Plots samt Figurenarsenal – im Vordergrund der gesprächsförmigen Auseinandersetzung stehen (vgl. Göltzer 2008, Harwart et al. 2020, Magirius et al. 2023). Die Mehrdeutigkeit der Texte tritt dem gegenüber in den Hintergrund. Solche Gespräche zielen folglich kaum auf die Interpretation literarischer Texte ab.

Nicht zuletzt lässt sich anhand der vorliegenden literaturdidaktischen Forschung nachzeichnen, dass Dimensionen als zusammengehörig gesetzt werden, die eigentlich analytisch voneinander unabhängig sind: Lehrer*innenlenkung und Eindeutigkeit einerseits, Schüler*innenorientierung und Mehrdeutigkeit andererseits (vgl. Brüggemann et al. 2015, 224 f., Brüggemann et al. 2017, 64 f.). Schließlich sind auch folgende Verknüpfungen denkbar: Ein Gespräch, dessen Gesprächsthemen von der Lehrkraft vorausgeplant sind und auf das die Lehrkraft lenkend einwirkt, muss nicht zwingend in einem a priori feststehenden Interpretationsergebnis münden. Ein solches Gespräch wäre dann zugleich gelenkt und offen. Ein anderes Gespräch, das schüler*innenorientiert in dem Sinne ist, dass sein thematischer Verlauf den Gesprächsinteressen der Schüler*innen folgt, kann jedoch die Mehrdeutigkeit des Textes übergehen, zum Beispiel, weil sich im Gespräch eine Lesart des Textes als unumstößlich erweist, da den Schüler*innen die Fähigkeit fehlt, diese Lesart textbezogen infrage zu stellen und konkurrierende Alternativen zu generieren (vgl. Härle 2004, 109). Ein solches Gespräch ist dann zwar schüler*innenorientiert, aber in Hinblick auf das Interpretationsergebnis einsinnig, bisweilen sogar unangemessen vereindeutigend (vgl. Magirus et al. 2022, 5 f.).

Wir haben es in der Debatte also mit Verkürzungsfiguren zu tun. Es wurde in einseitiger Weise ein unseres Erachtens recht praxisferner Typus aufgewertet. Gleichzeitig hat man lehrer*innenzentriertes Vorgehen abgewertet – und es mit einem textunangemessen vereindeutigenden Gesprächshandeln in eins gesetzt.

Die These, dass gerade lehrer*innenzentriertes Kommunikationshandeln Schüler*innen dabei unterstützen kann, unsachgemäße Vereindeutigungen zu reflektieren und idealerweise zu überwinden, haben wir bereits in einem anderen Zusammenhang ausgeführt (vgl. Magirius et al. 2021): Schüler*innen brauchen im interpretativen Gespräch über Literatur häufig eine Lehrkraft, die aktiv in das Gespräch eingreift – und dabei kompetent sowohl die Bedürfnisse der Schüler*innen als auch den mehrdeutigen und dadurch deutungsbedürftigen literarischen Gegenstand im Blick hat.

Unser Modell des *Lernunterstützenden Literaturgesprächs* reagiert auf diese Notwendigkeit, indem es beschreibt, was Lehrkräfte bei der Vorbereitung und Durchführung von textbezogenen Gesprächen leisten müssen: Ihnen kommt die Aufgabe zu, im Vorfeld des Gesprächs *klärungswürdige Fragen* zu antizipieren und die Schüler*innen bei der kollaborativen Beantwortung dieser Fragen zu unterstützen.

3 | Das Lernunterstützende Literaturgespräch: durch unterstützte Erörterung kklärungswürdiger Fragen zu High-Level-Comprehension von Literatur

Im Folgenden stellen wir unser Konzept des Lernunterstützenden Literaturgesprächs vor, indem wir dessen zwei Säulen *Kklärungswürdigkeit* (3.1) und *Konstruktive Lernunterstützung* (3.2) skizzieren, um dann mittels der Begriffe *Low-Level-Comprehension* und *High-Level-Comprehension* (3.3) die Bearbeitung der Phänomenbereiche literaler Eindeutigkeit und systematischer literarischer Mehrdeutigkeit zu unterscheiden.

3.1 | Klärungswürdigkeit

Herzstück unserer Modellierung ist das Konzept der *Klärungswürdigkeit* (vgl. Magirius et al. 2021). Damit beschreiben wir textbezogene Fragen, die in einem *Lernunterstützenden Literaturgespräch* idealerweise bearbeitet werden. Ob und in welchem Maß eine textbezogene Frage als klärungswürdig bezeichnet werden kann, hängt von folgenden drei Kriterien ab: a) Strittigkeit, b) Überprüfbarkeit und c) Klärungsbedarf.

A | Strittigkeit

Eine Frage ist für uns strittig, „wenn sie einen Wettstreit konkurrierender Antworten ermöglicht, der durch eine irreduzible Ambiguität des literarischen Textes ausgelöst wird“ (vgl. ebd., 2). Fragen z. B. zum Figureninventar oder zur Handlung sind dieser Vorstellung nach zumeist nicht strittig; zwar können derartige Fragen einen Wettstreit konkurrierender Antworten auslösen, dieser lässt sich aber in der Regel durch die literalen Bedeutungspotenziale des Textes eindeutig entscheiden. Wann und wo trifft Faust auf Gretchen, welchen Beruf übt Gregor Samsa aus oder wer reitet so spät durch Nacht und Wind? All das sind unstrittige Fragen, auf die wahre oder falsche Antworten gegeben werden können. Anders verhält es sich mit folgenden Fragen: Warum verliebt sich Faust ausgerechnet in Gretchen, warum ist Gregor Samsa auf einmal ein Käfer und wieso sieht nur der Knabe den Erlkönig? Auf diese Fragen lassen sich keine eindeutig wahren oder falschen Antworten geben – sie sind hinsichtlich ihres potenziellen Antwortspektrums strittig. Die Beantwortung solcher Fragen erfordert Deutung im Sinne einer interpretatorischen „Entscheidung, etwas, was nicht mehr eindeutig ist, so oder so zu sehen“ (Matuschek 2013, 21).

B | Überprüfbarkeit

Eine Frage nennen wir überprüfbar, „wenn die Möglichkeit besteht, potenzielle Antworten anhand inhaltlicher und formensprachlicher Bedeutungspotenziale als mehr oder weniger textangemessen zu qualifizieren“ (Magirius et al. 2012, 4). Dieses Kriterium fragt danach, ob die potenziellen Antworten am Text – auf der Grundlage dessen Inhalts und sprachlicher Gestalt – gestützt oder angefochten werden können. Wir unterscheiden zwischen nicht überprüfbaren Fragen, eingeschränkt überprüfbaren Fragen und vollständig überprüfbaren Fragen.

Nicht überprüfbare Fragen lassen sich nicht auf der Basis der Bedeutungspotenziale des Textes beantworten, z. B. wie viele Geliebte hatte Faust vor seinem Verhältnis mit Gretchen, wie oft hat Gregor Samsa seine Großmutter besucht oder wo kommen Vater und Sohn gerade her. Es ist in diesen Fällen kaum möglich, potenzielle Antworten auf diese Fragen mithilfe des Textes zu stützen oder anzuzweifeln.

Vollständig überprüfbar sind dagegen Fragen, deren Antworten sich am Text als eindeutig falsch oder eindeutig richtig qualifizieren lassen. Hierin gehören die schon oben erwähnten unstrittigen Fragen, z. B. zum Figureninventar oder zur Handlung. Eingeschränkt überprüfbar nennen wir Fragen, deren potenzielle Antworten sich als mehr oder weniger angemessen qualifizieren lassen. Wenn Fragen eingeschränkt überprüfbar sind, fungieren verschiedene Textelemente als Indizien (und nicht als Beweise) für oder wider die gegebenen Antworten. Auf die Frage „Wer hat in *Die Judenbuche* den Juden Aaron ermordet?“ ließen sich Indizien für die Täterschaft Friedrichs finden, aber eben auch Indizien für die Täterschaft anderer Figuren, wodurch Friedrich entlastet wird.

Wie verhalten sich Strittigkeit und Überprüfbarkeit zueinander? Im Falle strittiger Fragen liegt vollständige Überprüfbarkeit per definitionem nicht vor, ansonsten wäre ja kein Wettstreit konkurrierender Antworten auf der Grundlage der irreduziblen Ambiguität des Textes denkbar. Es ist aber durchaus möglich, bestimmte Antworten auf strittige Fragen textseitig zu widerlegen, und so – wie Umberto Eco (vgl. 2008, 128) ausführt – schlechte von besseren Deutungen zu unterscheiden. Auf die strittige Frage „Wer hat in *Die Judenbuche* den Förster Brandis ermordet?“ ließe sich die Antwort „Friedrich“ eindeutig widerlegen. Wer es aber wirklich war, ist nicht ganz klar; einige potenzielle Antworten, insbesondere „Simon“, lassen sich nicht widerlegen (aber auch nicht klar beweisen). Genau so ist es in der

Regel bei strittigen Fragen: Falsifizieren lassen sich nicht alle potenziellen Antworten, sondern nur einige.¹ Auch wenn manche strittigen Fragen ein Antwortspektrum nahelegen, das ein starkes Falsifikationspotenzial hat,² sind strittige Fragen in der Regel nicht vollständig überprüfbar. Da eingeschränkte Überprüfbarkeit bei der Arbeit mit literarischen Texten der Regelfall ist, sprechen wir von überprüfbaren Fragen, wenn sie *eingeschränkt oder vollständig* überprüfbar sind.

C | Klärungsbedarf

Unser drittes Kriterium fragt danach, ob „die textbezogene Frage und der Drang, diese zu klären“ (Magirius et al. 2021, 6) von den Schüler*innen selbst ausgeht. Häufig entsteht der Drang, etwas zu klären, wenn ein kognitiver Konflikt vorliegt, z. B. ein zu lösendes Verständnisproblem, oder die Einsicht besteht, dass etwas Gelesenes unklar ist. Klärungsbedarf liegt dann vor, wenn Lernende ihren Klärungsbedarf explizit – z. B. in Form einer textbezogenen Frage – artikulieren. Dass Klärungsbedarf lernpsychologisch gesehen ein wichtiger Motor für Aushandlungs- und Klärungsprozesse im Literaturgespräch ist, ohne den aufwändige Verstehensprozesse schwer anzubahnen sind, leuchtet unmittelbar ein. Es gibt aber eine Reihe von Fragen, die nicht von den Schüler*innen ausgehen, aber dennoch für das Verständnis des Textes unerlässlich sind. In diesem Fall ist es Aufgabe der Lehrperson, „den aus fachlicher Sicht vorliegenden Klärungsbedarf in einen tatsächlichen Klärungsbedarf der Lernenden zu transformieren“ (ebd., 7).

Wie lässt sich mit den genannten drei Kriterien die Klärungswürdigkeit einer Frage bestimmen? Wir definieren wie folgt: Eine Frage ist dann und nur dann klärungswürdig, wenn sie 1) überprüfbar und strittig ist oder wenn sie 2) überprüfbar und klärungsbedürftig ist oder wenn sie 3) alle drei Kriterien erfüllt. Überprüfbarkeit ist also als einziges der drei Kriterien eine notwendige Bedingung. Strittigkeit und Klärungsbedarf sind nicht notwendig, mindestens eines dieser beiden Kriterien muss aber erfüllt sein, damit Klärungswürdigkeit vorliegt.

3.2 | Konstruktive Lernunterstützung (Support)

Gemäß unserer Modellierung *Lernunterstützender Literaturgespräche* ist es Aufgabe der Lehrperson, anhand der genannten Kriterien klärungswürdige Fragen zu ermitteln, entweder antizipierend in der Vorbereitung oder situativ reagierend im Gespräch. Das Konzept der Klärungswürdigkeit hilft demnach bei der Auswahl von Fragen, die es im Literaturgespräch zu verhandeln gilt.

Darüber hinaus ist die Lehrperson angehalten – und das ist die zweite Säule unserer Modellierung –, den Prozess der Klärung klärungswürdiger Fragen anzustoßen, konstruktiv zu begleiten und konsequent zu verfolgen. Die Bearbeitung von klärungswürdigen Fragen lässt sich als Bewältigung einer „Problemlösesituation“ (Fritzsche 1994, 189) auffassen. In Anlehnung an Arbeiten aus der Aufgabenforschung (vgl. Winkler 2011, Heins 2017, Steinmetz 2020) modellieren wir dementsprechend wünschenswertes Lehrer*innenhandeln als konstruktive Lernunterstützung (Support), die den Problemlöseprozess begleitet (vgl. Magirius et al. 2021, 2022, i. V.). Konstruktive Lernunterstützung zu gewähren, kann unter anderem bedeuten, die Schüler*innen im Problemlöseprozess auf relevante Textsignale zu fokussieren (*fokussierender* Support), in diesen Wissensbestände einzuspielen, die schüler*innenseitig nicht vorliegen (*deklarativer* Support) und/oder sicherzustellen, dass der Problemlöseprozess angemessen strukturiert und vollständig verläuft (*prozeduraler* Support; zur Unterscheidung von Supportformen vgl. Steinmetz 2020, 101–117).

¹ Insofern kann man sagen, dass einzelne Antworten auf strittige Fragen (= Deutungen) vollständig überprüfbar sind, nicht aber, dass das gesamte Antwortpotenzial einer strittigen Frage vollständig überprüfbar ist.

² Das wird z. B. häufig in Bezug auf Kafkas Texte angenommen. Walter Benjamin bemerkt mit Blick auf Kafkas Türhüterlegende, dass Kafka „alle erdenklichen Vorkehrungen gegen die Auslegung seiner Texte getroffen“ (Benjamin 1934/1981, 22) habe; mit anderen Worten: Ein Großteil der Antworten auf strittige Fragen (= Deutungen) bei Kafka ist Benjamin zufolge falsifizierbar.

3.3 | High Level Comprehension und Low Level Comprehension von Literatur

Im Rahmen unseres Konzepts der Klärungswürdigkeit lassen sich zwei Rezeptionsweisen in Bezug auf literarische Texte unterscheiden, die im Literaturunterricht gleichermaßen bedeutsam sind:

Auf der einen Seite steht eine Rezeptionsweise, die literarische Texte (etwa in Abgrenzung zu pragmatischen Texten) in ihren literaturspezifischen Eigenheiten betrachtet. In der Literaturdidaktik ist entsprechend von einem „ästhetischen Lesemodus“ (Graf 2004, 107), einem „literarischen Lesemodus“ (Pieper 2016, 132) oder einer „literarischen Lesehaltung“ (Rosebrock 2018, 19) die Rede (vgl. Magirius et al. 2023, 77). Eine solche Rezeptionsweise wird in der Regel als Bedingung angenommen, um Texte „als fiktionale, poetisch geformte und mehrdeutige Gebilde“ (Steinmetz 2020, 4) zu rezipieren. Als besondere literarische Verstehensanforderung, auf die diese Lesemodi reagieren, lässt sich die Bewältigung von systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ bestimmen (Zabka 2006, 83). Ein Verstehen, das auf die Bewältigung dieser literaturspezifischen Herausforderungen zielt, nennen wir High-Level-Comprehension (HLC) (vgl. Magirius et al. 2023b). HLC stellt sich dann ein, wenn Fragen bearbeitet werden, die sowohl überprüfbar als auch strittig sind. Ein Unterricht, der sich HLC zuwendet, lässt sich vermutlich insbesondere im gymnasialen Literaturunterricht finden (vgl. Magirius et al. 2023a).

Auf der anderen Seite steht eine am Inhalt orientierte Rezeptionsweise, die sich vor allem auf die Klärung von Fragen bezüglich der Textoberfläche und auf die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs konzentriert, also nicht genuin literarische Eigenschaften im Blick hat. Stattdessen geht es um mehr oder weniger eindeutig Bestimmbares – insbesondere auf Plotebene. Wir sprechen bei dieser Rezeptionsweise von Low-Level-Comprehension (LLC) (vgl. Magirius et al. 2023b). Eine solche Rezeptionsweise lässt sich vermutlich vermehrt im Literaturunterricht der Grundschule und der nicht-gymnasialen Sekundarstufe finden (vgl. etwa Kleinbub 2010, Pieper 2011, Pieper 2023). Insbesondere in der durch die PISA-Studien angestoßenen Debatte, wie Aufgaben im Literaturunterricht gestaltet werden sollen, wurde die Relevanz der Inhaltssicherung immer wieder betont (vgl. etwa Köster 2010, 15 f., Wieser 2017, 7). Auch wir schätzen im Rahmen unseres Konzepts der Klärungswürdigkeit einen Unterricht wert, der LLC ins Zentrum rückt. Fragen, die zwar nicht das Kriterium der Strittigkeit, dafür aber die Kriterien der Überprüfbarkeit und des Klärungsbedarfs erfüllen, gelten unserem Konzept zufolge insofern auch als klärungswürdig. Wichtig erscheint uns indes, dass LLC an den Klärungsbedarf aufseiten der Schüler*innen gekoppelt ist, damit zum Beispiel Inhaltssicherung nicht zum didaktisch dysfunktionalen Ritual wird.

Je nachdem, ob eher Phänomene der literalen Eindeutigkeit oder der interpretatorischen Mehrdeutigkeit verhandelt werden, sprechen wir entweder von klärungswürdigen Fragen auf der Ebene von LLC oder von klärungswürdigen Fragen auf der Ebene von HLC.

4 | Fallbeschreibungen – Vier Unterrichtsstunden zu *Scherbenpark*

Im Folgenden werden wir vier Fallbeispiele präsentieren, die hinsichtlich der zuletzt eingeführten Kategorien unterschiedliche Qualitäten aufweisen.

Zuerst werden wir ein Beispiel für ein Literaturgespräch zeigen, das ein hohes Potenzial für LLC aufweist, indem es die Bearbeitung von überprüfbaren Fragen ins Zentrum rückt, die zwar nicht die systematische Mehrdeutigkeit des Textes berühren, aber wegen des schüler*innenseitigen Klärungsbedarfs dennoch als klärungswürdig einzuschätzen sind (4.1). HLC-Prozesse spielen in diesem Beispiel eine untergeordnete Rolle.

In einem zweiten Schritt präsentieren wir ein Beispiel für ein Literaturgespräch, das ein hohes Potenzial für HLC aufweist, also die Bearbeitung von klärungswürdigen Fragen in den Mittelpunkt rückt, die im Rahmen der systematischen Mehrdeutigkeit des Textes strittig und

überprüfbar sind (4.2). Ausgehend von diesem Beispiel gelungener Klärungsprozesse auf HLC-Ebene präsentieren wir dann zwei Fehlformen des Umgangs mit Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch. Dabei unterscheiden wir die *Tendenz zur Spekulation* (4.3, als Verletzung unseres Kriteriums der Überprüfbarkeit) und die *Tendenz zur Vereindeutigung* (4.4, als Verletzung unseres Kriteriums der Strittigkeit).

Zuletzt stellen wir einige Erkenntnisse zur Wahrnehmung dieser vier Unterrichtsstunden durch die Schüler*innen dar (4.5).

Mit den Falldarstellungen illustrieren wir, dass lenkendes Gesprächshandeln der Lehrkraft, sofern es den Schüler*innen einerseits Raum zur Diskussion eröffnet, andererseits auf eine textbezogene Erörterung klärungswürdiger Fragen drängt, ein hohes Maß an HLC und entsprechend auch eine gelingende Begegnung mit literarischer Mehrdeutigkeit ermöglicht. Als der gelingenden Begegnung mit Mehrdeutigkeit eher abträglich zeigen sich hingegen ein unterrichtliches Verharren auf tendenziell überprüfbare, aber unstrittige Fragen, sowie ein Gesprächshandeln der Lehrkraft, das Tendenzen zur Spekulation und/oder Vereindeutigung fördert respektive nicht gelingend abwendet.

Die vier Fälle, die bereits Harwart et al. (2020) mit einem anderen Erkenntnisinteresse inhaltsanalytisch auswerten, beziehen sich auf einen Auszug aus dem Roman *Scherbenpark* von Alina Bronsky (2008). Um den folgenden Fallbesprechungen folgen zu können, ist ein kurzer Blick auf den Auszug erforderlich. Der sechsseitige Auszug des Romans *Scherbenpark* beginnt mit der Benennung eines schockierenden Wunschtraums:

Manchmal denke ich, ich bin die einzige in unserem Viertel, die noch vernünftige Träume hat. Ich habe zwei, und für keinen brauche ich mich zu schämen. Ich will Vadim töten. Und ich will ein Buch über meine Mutter schreiben. Ich habe schon einen Titel: „Die Geschichte einer hirnlosen rothaarigen Frau, die noch leben würde, wenn sie auf ihre kluge älteste Tochter gehört hätte“. (Bronsky 2008, 9)

Die Informationen werden aus der Sicht der siebzehnjährigen russischstämmigen Sascha präsentiert, die mit ihren Geschwistern Alissa und Anton sowie ihrer Tante Maria in einem sog. städtischen Brennpunktgebiet, dem „Scherbenpark“, lebt. Sascha, die im Gegensatz zu ihren Freund*innen ein „privates katholisches Gymnasium“ (ebd., 2) besucht, enthüllt, dass ihr Stiefvater Vadim für den Tod ihrer Mutter verantwortlich ist. Ihr daraus resultierender Wunsch, Vadim zu ermorden und sich so an ihm zu rächen, unterscheidet sich erheblich von den Wünschen ihrer Freund*innen:

Die meisten Leute, die bei uns im Viertel wohnen, haben gar keine Träume. Ich habe extra gefragt. Und die Träume der wenigen, die welche haben, sind so kläglich, dass ich an deren Stelle lieber gar keine hätte. Annas Traum zum Beispiel ist, reich zu heiraten. Er soll Richter sein und Mitte dreißig und, wenn es geht, nicht ganz so hässlich. [...] Dann könnte sie endlich aus dem Solitär aus- und in das Penthouse des Richters einziehen. (Ebd.)

Neben Saschas und Annas Träumen streift der Auszug auch die Träume von Valentin (er will einen „nagelneuen schneeweißen Mercedes“ fahren, ebd., 10) und von Peter (er will mit einer „Blondine mit dunklen Augen“ liiert sein, ebd., 11), bevor es rückblickend um Saschas durchaus konflikträchtige schulische Integration sowie ihre aktuelle Lebenssituation im Scherbenpark nach der für sie und ihre Geschwister traumatischen Ermordung ihrer Mutter geht.

Eine besondere Herausforderung für die Leser*innen des Auszugs besteht in der anspruchsvollen Erzählweise, weil Sascha als erzählendes Ich rückblickend in der Zeit hin und her springt und handlungsrelevante Ereignisse und Zusammenhänge – z. B. die Umstände des Todes ihrer Mutter oder die Verhältnisse der Figuren zueinander – nur andeutet. Es fehlt eine erzählerische Stimme, die uns über das Geschehen und die inhaltlichen Zusammenhänge explizit aufklärt. Insofern ist es naheliegend, dass in Unterrichtsgesprächen zu diesem Auszug zunächst einmal klärungswürdige Fragen auf der LLC-Ebene im Zentrum stehen. Jenseits dieses plotbezogenen Klärungsbedarfs aber bietet der Text auch Potenziale für die Bearbeitung von Ambiguitäten und Unbestimmtheiten. Wir beginnen jedoch mit einem Unterrichtsbeispiel, das auf der LLC-Ebene verhartet.

4.1 | Beispielstunde 1 (Fall LWi)³ – Fokus auf Low-Level-Comprehension

Die erste Unterrichtsstunde, die wir im Folgenden besprechen, fand in einer neunten Gymnasialklasse statt. Die Sequenz beginnt damit, dass die Lehrerin und die Schüler*innen vor der ersten Textbegegnung gemeinsam über den Titel nachdenken. In der zweiten Phase lesen die Schüler*innen den Textauszug in Einzelarbeit. Diese Rezeption leitet die Lehrerin mit einem Impuls ein, der für das dann folgende diskursive Geschehen – die dritte Phase – maßgeblich ist:

L: Ähm und beim Lesen dürft ihr gerne schon was markieren und zwar, ähm, Stellen, die ihr selbst interessant findet, ähm, worüber ihr vielleicht gerne sprechen würdet. Auch Dinge, die ihr nicht versteht, ja, die euch skurril vorkommen vielleicht. Und überlegt mal, welche Fragen der Text für euch aufwirft. Ob ihr irgendwelche Fragen an den Text habt und die schreibt ihr dann auch einfach am besten direkt neben die Textstelle, bei der die Frage auftaucht. Okay. (LWi, Pos. 37)

In einer dritten Phase folgt ein Plenumsgespräch, das größtenteils auf Fragen beruht, die dem zitierten Impuls entsprechend von schülerseitigem Klärungsbedarf ausgehen. An der Tafel werden u. a. folgende Fragen der Schüler*innen zur Weiterarbeit gesammelt:

S1: Ich habe auch allgemein zuerst nicht ganz verstanden, wer genau jetzt Anna ist. (Ebd., Pos. 59)

S2: Zeile 23, ich weiß nicht, was heißt: „Du bist nie wieder in einem Solitär“. Was heißt Solitär? (Ebd., Pos. 64)

S3: Und dann gabs auch dieses Maria dies, Maria das, (unverständlich), keine Ahnung, das hat ja dann auch irgendwie. (Ebd., Pos. 76)

S4: Ich habe auch so eine ähnliche Frage und zwar, dieser Vadim. Ähm. Am Anfang wird irgendwie gesagt, dass er von Zuhause, also der ist weggegangen und dann auf einmal hieß es, dass er seine Pfanne immer so mit den Röhreiresten zuhause liegen lässt, obwohl er irgendwie doch weg ist. (Ebd., Pos. 80)

Der Hauptteil der Stunde lässt sich als Klärung dieser und ähnlicher Fragen beschreiben. Derartige Fragen zeichnen sich dadurch aus, dass sie überprüfbar, aber mehrheitlich nicht strittig sind. Es geht um die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs als Etablierung von lokaler und globaler Kohärenz. Diese Sicherung wird von der Lehrperson in der gesamten dritten Phase der Stunde forciert. Zwar stellt die Lehrerin auch sporadisch strittige Fragen, die überprüfbar sind, also Fragen, die im Bereich High-Level-Comprehension angesiedelt sind – z. B. „Was genau sind denn Saschas Träume? Und inwiefern sind die realistisch?“ (ebd., Pos. 124). Inwiefern diese Träume realistisch sind, führt dann im folgenden Gespräch zu einem unentscheidbaren Wettstreit unterschiedlicher Urteile, die mithilfe der Lehrkraft textseitig diskutiert und gegeneinander abgewogen werden.

Auch bei der Klärung dieser und anderer strittiger Fragen ist bei der Lehrerin allerdings die klare Tendenz beobachtbar, in einem Zwischenschritt – oder als Ersatz für ausbleibende Klärung – wieder zur basalen Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs zurückzukehren, wie das folgende Beispiel zeigt:

L: Vielleicht müssen wir das nochmal klären, weil das hast du ja eben auch angesprochen mit dieser ähm Situation, dass erst äh erzählt, sie will Vadim töten und irgendwie ist er ähm weg und dann ist er doch da im Text. Habt ihr das verstanden? Was ist mit diesem Vadim? Wo befindet er sich gerade? Und was hat er eigentlich getan, dass sie so ähm so auf ihn reagiert? (Ebd., Pos. 143)

Die konsequente Rückführung auf die literalen Bedeutungspotenziale des Textes schlägt sich auch quantitativ nieder. Von allen textbezogenen Fragen, die die Lehrerin formuliert bzw. aufgreift, sind 47% (25/44) zwar überprüfbar, aber nur 18% strittig (8/44). Die Klärung bezieht sich also vordergründig auf die Textoberfläche. Es handelt sich also tendenziell um LLC. Diese Tendenz zur Inhaltssicherung erachten wir insofern als didaktisch begrüßenswert, als die meis-

³ Die Namen der Beforschten wurden in den Gefölit-Studien durch Pseudonyme ersetzt. Die Lehrpersonen wurden in den Transkripten mit einem „L“ für ihre Rolle und den ersten zwei Buchstaben ihres Pseudonyms angegeben. „LWi“ stellt entsprechend die Kurzform für die Lehrperson mit dem Pseudonym „Frau Winter“ dar. Wir verbleiben in diesem Beitrag bei der Benennung der Lehrpersonen mit den Kurzformen.

Die Transkription der Unterrichtsgespräche, von denen im Folgenden Auszüge präsentiert werden, erfolgte in Anlehnung an die in Scherf (2013, 75 ff.) dargelegten Regeln.

ten der Fragen, die überprüfbar und nicht strittig sind (20), von einem schülerseitigen Klärungsbedarf ausgehen (12/20). Insofern handelt es sich – in der oben vorgestellten Logik gedacht – zwar um Low-Level-Comprehension, aber dennoch um die Bearbeitung klärungswürdiger Fragen. Die Klärung hat zwar wenig mit der systematischen Indirektheit, Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit des Textes zu tun, aber sie betrifft etwas, was als Vorbedingung für die vertiefende Weiterarbeit erforderlich ist. Wenn kein tragfähiges Textweltmodell vorliegt bzw. bei den Schüler*innen noch inhaltliche Fragen vorherrschen, deren Klärung für ein Gesamtverständnis unverzichtbar ist, wird es schwer, vertiefende Deutungsprozesse zu vollziehen. Deshalb sind auch solche Fragen, wie sie im eben vorgestellten Unterricht dominieren, klärungswürdig. Ob in einer Folgestunde vertiefende Deutungsprozesse angezielt und die diesbezüglich vorhandenen Textpotenziale genutzt wurden, kann mithilfe der zur Verfügung stehenden Daten nicht geklärt werden.

4.2 | Beispielstunde 2 (Fall LSe) – Fokus auf High-Level-Comprehension

Die zweite Unterrichtsstunde, die hier als Beispiel dient, fand ebenfalls in einer neunten Gymnasialklasse statt. Den oben skizzierten Auszug aus *Scherbenpark* hatten die Schüler*innen bereits im Vorfeld gelesen.

Die Schüler*innen werden nach einer knappen Begrüßung aufgefordert, persönliche Lebensträume auf einem Arbeitsblatt zu notieren:⁴ Um Träume solle es heute gehen, so die Lehrerin; eine weitere Erläuterung und/oder Einordnung des Auftrags findet zunächst nicht statt. Einige von den notierten Träumen werden im Anschluss knapp präsentiert, aber kaum näher diskutiert. Sodann werden die veröffentlichten Träume der Lernenden in die Nähe der Träume einiger Romanfiguren – der Bewohner*innen des Scherbenparks – gerückt. Die Lernenden leiten das Gespräch schnell zur Feststellung hin, dass man durch diese etwas über die Figuren erfahre – nicht zuletzt über die Erzählerin Sascha, die die Träume ihrer Altersgenoss*innen nicht nur darlege, sondern auch bewerte (LSe, Pos. 67 f.). Eine Schülerin stellt fest:

S: Also ich finde, sie wird halt dadurch, wie sie über die Träume spricht, auf den ersten Seiten, charakterisiert. Also man erfährt schon ein bisschen, was sie für ein Mensch ist, äh, nur dadurch, wie sie über die Träume spricht und wie sie die bewertet. (Ebd., Pos. 71)

Folgend sollen aus dem Text und den mittlerweile entstandenen Notizen und Unterstreichungen (vgl. ebd., Pos. 72) die Träume der Bewohner*innen des Scherbenparks auf ein Arbeitsblatt übertragen werden. Es kommt nach recht kurzer Bearbeitungszeit zu einem knappen Anschlussgespräch. Erst werden die Träume der Bewohner*innen zu den eigenen in Beziehung gesetzt. Dann wird die jeweilige Umsetzbarkeit einiger Figurenträume knapp erörtert; so auch die Träume der Erzählerin Sascha, die äußert, ein Buch über ihre getötete Mutter schreiben sowie den Mörder töten zu wollen.

Nach einer Sammlung von Hypothesen leitet die Lehrerin zu einer Aufgabenstellung über, die viel Potenzial für HLC-Prozesse aufweist: Es soll angesichts der unterschiedlichen geäußerten Hypothesen nun nach Hinweisen im Text gesucht werden, um sich der Frage vertiefend zu widmen, ob Saschas Träume Wirklichkeit werden könnten.

Für diese aus unserer Sicht zentrale Erarbeitungsphase der Unterrichtsstunde stellt die Lehrerin folgende klärungswürdige Frage:

L: Wird sich der Traum Saschas, wird der in Erfüllung gehen? Was kann der Text uns denn für Hinweise auf diese Frage geben? (Ebd., Pos. 192)

Der Frage wird zunächst in Gruppenarbeiten nachgegangen, wobei jede Gruppe einen anderen Textteil untersucht. Anschließend werden die Erkenntnisse im Plenum besprochen (vgl. ebd.,

⁴ Dass sich in dieser Aufgabe und ihrer Bearbeitung einerseits eine Schülersubjekt-Konstruktion, andererseits eine Übernahme des ‚Schülerjobs‘ (Breidenstein 2006) dokumentieren, die als typisch für Literaturunterricht gelten dürften, wurde an anderer Stelle thematisiert (vgl. Pieper/Scherf 2019, Scherf 2021).

Pos. 155). Die obige Frage ist sowohl strittig als auch überprüfbar: So finden sich für verschiedene Antworten sowohl stützende als auch konträre Belege im Text. Eine eindeutige Beantwortung der Frage ist anhand des Textes nicht möglich.

Dass dieser Frage mithilfe von Textarbeit nachgegangen werden soll, wird von der Lehrerin bei der Aufgabenstellung, aber auch im Anschluss mehrfach explizit gemacht („Ihr überprüft den Text, sucht nach Textbelegen [...]“, ebd., Pos. 159). Die Lehrkraft verdeutlicht wiederholt, dass keine eindeutigen Antworten zu erwarten seien, und empfiehlt den Schüler*innen demgemäß, mit unterschiedlichen Farben Textstellen zu markieren, die für oder gegen die Erfüllbarkeit der Wünsche sprechen. Das gilt auch für Saschas Traum, Vadim umzubringen:

S: Also sollen wir auch Sachen schreiben, die eventuell dagegen sprechen?

L: Naja klar, wir hatten ja das Fragezeichen. (Ebd., Pos. 201–202)

Im Anschluss werden die Ergebnisse im Plenum besprochen.

Aus unserer Sicht zeigt sich Folgendes an diesem umfangreichen Gespräch, das sich auf gut 20 Minuten erstreckt und an dem sich verglichen mit den anderen Gesprächsphasen sehr viele Schüler*innen beteiligen: Die Schüler*innen haben in der Gruppenarbeit die Frage nach der Umsetzbarkeit der Träume differenziert diskutiert und stellen ihre Erkenntnisse fast durchgehend mit nachvollziehbaren Textbelegen dar. Unsere Deutung dieses Unterrichtsgeschehens ist, dass hier ein von der Lehrkraft erwartetes sowie von den Schüler*innen bereits zu großen Teilen erlerntes gemeinsames textbasiertes Interpretationshandeln sichtbar wird. Falls dies in seltenen Fällen nicht gelingt, fordert die Lehrerin die Verknüpfung einer Aussage mit einem Textbeleg ein:

S1: Ähm, dann wollte ich zu S2 sagen, dass sie nicht so gefühlvoll ist. Weil sie vergleicht sich ja auch mit ihrer Mutter, dass sie da mit rationaler und sachlicher Art

L: Gibst du uns den, die Zeilenangabe. Dann können wir da alle schauen, ob wir das auch haben.

S1: Das war bei der Zeile 53 oder 52/53. Also, da sagt sie, dass sie logischer denkt und dass ihre Mutter viel zu gefühlvoll war. Also, dass sie da auch ein bisschen abgehärteter ist. Und von ihrer Mutter wird sie auch als unheimlich wahrgenommen, das ist bei Zeile 51. (Ebd., Pos. 213–215)

Zusätzlich wird darauf geachtet, dass die Mitschüler*innen die jeweilige Herleitung von Hypothesen nachvollziehen können. Hierfür fasst die Lehrerin mitunter zusammen und bringt Schüler*innenaussagen auf den Punkt. Nicht zuletzt ermöglicht sie den Schüler*innen durch verschiedene Supporthandlungen, deutenden Aussagen vertiefend nachzugehen. Beispielsweise stellt sie den Schüler*innen deutungsrelevante Wissensbestände zur Verfügung (*deklarativer Support*), um eine klärungswürdige Frage zu beantworten:

S1: In der Zeile 46 schreibt sie von sich selber, dass sie graue Substanz im Kopf hat. Das könnte man jetzt interpretieren.

L: Ja, das müssen wir jetzt mal interpretieren. Du musst ja jetzt schon sagen, was sagt dir denn diese Textstelle? Sie hat graue Substanz im Kopf.

S1: So ein bisschen Böses. ((lachen))

L: Achso, graue Substanz ist böse?! Dann sind wir alle böse. Was heißt graue Substanz im Kopf? Ich meine, das hatten wir doch letzte Stunde eigentlich besprochen. Was ist die graue Substanz einfach? Lum?

S2: Ich glaube, das ist irgendwie mit den Synapsen. Das ist einfach das Gehirn, dass sie besonders schlau ist.

L: Das Gehirn ist einfach grau, ja. Die Hirnmasse, genau. Graue Substanz, einfach ein Synonym dafür, dass sie sehr schlau ist. [...] Und bleiben wir mal bei dieser Textstelle, wenn jemand sehr schlau ist, glaubst du, das spricht dafür, dass so ein Traum in die Wirklichkeit umgesetzt wird oder

S1: Dagegen eher.

L: Dagegen. Also, jemand Schlaues würde das nicht machen, warum?

S1: Weil der mehr die Konsequenzen sieht. (Ebd., Pos. 221–229)

Darüber hinaus unterstützt die Lehrerin wiederholt den *Prozess* der Klärung, indem sie die genaue Schrittfolge der Bearbeitung des Verstehensproblems entweder einfordert oder selbst

offenlegt (*prozeduraler Support*). Darüber hinaus werden die Aussagen der Schüler*innen durch das Handeln der Lehrerin für die anderen nachvollziehbar. So zum Beispiel hier:

S: Also ich hatte noch in Zeile 97/98 so, dass manchmal, also, es geht halt darum, dass sie nicht aufräumen wollte, die Küche als sie nach Hause kam, aber dann schreibt sie, dass sie es gemacht hat, er aber selten, vor allem aber dann nicht, wenn halt Vadim sie dazu aufgefordert hat. Also, sie wollte nie was für ihn machen, praktisch. Sie hat immer schon, in der Zeit dann schon gesagt: nein, mache ich nicht, ich mache nicht was du willst, ich werde nicht auf dich hören. Sie rebelliert schon gegen ihn.

L: Und da jetzt nochmal, was entnimmst du jetzt dieser Stelle? Wenn das so ist, dass sie ihn schon immer gehasst hat. Kannst du das nochmal auf die Frage

S: Ja also, ich würde jetzt auch sagen, also, durch die Textstelle wäre ich auch nochmal dafür, dass sie es macht. Weil da einfach nochmal zeigt, sie mag ihn wirklich gar nicht.

L: Ok, das ist nur ein Beleg dafür, wie groß dieser Hass dann ist. Dass der auch schon länger besteht. (Ebd., Pos. 240–243)

Die strittige Frage wird durchgehend als solche verhandelt. Zudem ist im Gespräch stets präsent, dass diese Frage textbezogen zu beantworten ist. Die Schüler*innen zeigen sich im Gespräch als kompetent, diese spezifische Verstehensarbeit zu leisten. Das zeigen zahlreiche Äußerungen von Schüler*innen, wie zum Beispiel die folgende:

S: Bei dem jetzigen Stand der Informationen würde ich zwar auch sagen, dass sie ihn töten würde, aber was jetzt dagegen sprechen würde, ist jetzt z. B. in Zeile 148, da beleidigt sie dann ja erst Vadim, also schreibt sie ja erstmal, dass er ein Arsch ist, warum sie ihn geheiratet hat, warum sie ihn reingelassen hat. Dann entschuldigt sie sich aber und das zeigt dann, dass sie inkonsequent sein kann, oder sich auch mal irren kann [...] (Ebd., Pos. 258)

Es gelingt dem Schüler hier offensichtlich, mehrere denkbare Handlungsverläufe aus den gegebenen Textinformationen herzuleiten bzw. zu antizipieren. Zudem markiert der Schüler seine Plotvorstellung als tentativ.

Das Interesse an der Beantwortung klärungswürdiger Fragen schlägt sich in diesem Unterricht im Anteil strittiger Fragen an allen textbezogenen Fragen nieder, die die Lehrperson formuliert bzw. aufgreift. Von den 22 textbezogenen Fragen sind 12 strittig (55%). Der Anteil ist also deutlich größer als bei der zuvor skizzierten Stunde. Die Klasse widmet sich sehr ausgiebig – wie gezeigt – einer klärungswürdigen (in diesem Fall einer strittigen und überprüfbar) Frage. Die Beschäftigung mit dieser Frage nimmt rund die Hälfte der videographierten Unterrichtsstunde ein.

4.3 | Beispielstunde 3 (Fall LPe) – Tendenz zur Spekulation

Die dritte Unterrichtsstunde, die wir vorstellen, verläuft strukturgleich zu der zuletzt analysierten. Es gleichen sich auch die Arbeitsaufträge und die Materialien.⁵ Vergleicht man jedoch die Interaktionen, die sich rund um die Erörterung der von uns zuletzt zentral gesetzten klärungswürdigen Frage ergeben, zeigen sich einige Unterschiede.

So ging zunächst die Beantwortung der Frage während der Gruppenarbeit offensichtlich nicht gleichermaßen genau und differenziert vonstatten. Während der Vorstellung der Gruppenergebnisse gibt es im Gegensatz zur gerade skizzierten Stunde insofern auch kaum Verweise auf konkrete Textstellen, weshalb die entsprechenden Aussagen der Schüler*innen sehr häufig eher wie bloße Behauptungen erscheinen und darüber hinaus vermutlich auch von etlichen Schüler*innen nicht nachvollzogen werden können.

Die Herleitung der geäußerten Hypothesen wird ebenso selten vom Lehrer eingefordert wie ein Belegen am Text. Eine *Unterstützung* des Verstehensprozesses durch den Lehrer findet im Gespräch nicht statt – es gibt keinen fokussierenden, prozeduralen oder deklarativen Support.

⁵ Die beiden Lehrkräfte sagten in Interviews, die im Rahmen der GeföLit-Studien durchgeführt wurden, dass die Stunden kooperativ geplant worden seien.

Wir vermuten, dass diese Art und Weise der Beschäftigung mit der klärungswürdigen Frage im Gespräch nicht zu einer von den Schüler*innen wahrgenommenen und/oder wertgeschätzten Erkenntnis führt. Hierzu mag beitragen, dass die in der Gruppenarbeit entstandenen Ergebnisse als kaum nachvollziehbares Stückwerk und aneinandergereiht thematisiert werden – z. B. hier:

S1: Ja, also, sie [= drei Mitschüler*innen] haben ja gesagt, dass man merkt, dass Vadim etwas mit dem Tod ihrer Mutter zu tun hat, aber da in diesem Text steht nichts über Vadim drin. Also, da steht nur.

L: Was über den realen Vater?

S1: Ja, da steht, dass der reale Vater einen schlechten Charakter hatte.

L: Ja. S2?

S2: Ja, das wollte ich eigentlich auch sagen.

L: Ok. Also.

S3: Ich habe auch noch eine Ergänzung. Und zwar hat sie auch noch geschrieben, also, Sascha ist halt auch der Meinung, dass ihre Mutter ähm die meisten Männer, die sie hatte, halt schon früher rauschmeißen hätte müssen und dazu gehört wahrscheinlich auch Vadim.

L: (1,5) Ja. Äh S1?

S1: Ähm ich habe auch noch eine Ergänzung. Ähm also sie ist ja auf einer Privatschule, auf einem Gymnasium, deswegen habe ich gesagt, sie ist gebildet, deshalb ist es möglich ein Buch zu schreiben.

L: Mhm. Ja [...] (LPe, Pos. 157-166)

Der Lehrer greift in die Aussagen der Schüler*innen so gut wie nie inhaltlich ein; er fordert weder Begründungen noch Elaborationen und bündelt die Aussagen zu keinem Zeitpunkt. Letztlich signalisiert der Lehrer lediglich, dass er die Äußerungen der Schüler*innen wahrgenommen hat. Ferner greift er moderierend in das Geschehen ein, indem er die Gruppen nacheinander zur Vorstellung bittet und das Plenum nach Ergänzungen fragt.

Die Frage nach der Umsetzbarkeit der Träume Saschas wird zwar durchgängig als strittige Frage verhandelt, die Antworten auf diese werden aber weder vom Lehrer noch von den Schüler*innen als am Text überprüfbar markiert. Stattdessen werden eine Reihe von Hypothesen in das Auswertungsgespräch eingebracht, die keinen Textbezug aufweisen. Statt – wie im strukturgleichen Unterrichtsbeispiel – Textbezüge zu erbitten, verweist der Lehrer explizit darauf, dass „ein Stück weit mit gesundem Menschenverstand“ zu argumentieren „auch möglich“ (ebd., Pos. 197) sei. Wenn die Überprüfbarkeit der Frage im Gespräch keine Rolle spielt, ist jedoch der textfernen *Spekulation* Tür und Tor geöffnet.

Dass in dieser Stunde die Erörterung klärungswürdiger Fragen so wenig gelingt, wird nicht auf den ersten (quantifizierenden) Blick sichtbar: immerhin die Hälfte der textbezogenen Fragen, die die Lehrkraft aufgreift oder stellt, definieren wir als klärungswürdig (5 von 10). Auch in dieser Stunde wird rund die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit für die Beschäftigung mit der strittigen sowie überprüfbaren Frage nach der Umsetzbarkeit von Saschas Träumen genutzt (vgl. Fall LSe). Es ist vielmehr der Vergleich der Lehrer*innenhandlungen von LSe und LPe auf Mikroebene, der deutlich macht, wie die Lehrerin bzw. der Lehrer im Verlauf der Erörterung solcher Fragen die Verstehensentwicklung der Schüler*innen beeinflussen kann: Wenn die Schüler*innen ihre Hypothesen zwar ins Gespräch einbringen, aber weder am Text prüfen noch für ihre Mitschüler*innen verständlich machen, können diese Verstehensleistungen nicht für vertiefende Sinnbildungen genutzt werden. Diesbezüglich erscheint also (zumindest in diesen Fällen) *Unterstützung* durch die Lehrkraft nötig.

Der Vergleich beider Stunden zeigt demgemäß, dass es für die erfolgreiche Initiierung von HLC oft nicht ausreicht, eine strittige sowie überprüfbare Frage lediglich zu Beginn der Auseinandersetzung in den Raum zu stellen. Die Erörterung einer in diesem Sinne klärungswürdigen Frage muss vielmehr *im Gespräch* von Lehrer*innenseite kompetent – d. h. den Schüler*innen- und Gegenstandserfordernissen angemessen – begleitet werden, wozu *unterstützende* Lehrerhandlungen besonders beitragen.

4.4 | Beispielstunde 4 (Fall LZe) – Tendenz zur textunangemessenen Vereindeutigung

Das vierte Unterrichtsbeispiel fand in einer Integrierten Gesamtschule in einer neunten Klasse statt. In der vorhergehenden Stunde hat sich die Gruppe bereits mit einem Abschnitt des Auszugs beschäftigt. Nun wird ein weiterer Abschnitt von Schüler*innen vorgelesen. Anschließend fragt die Lehrerin die Lernenden, wie der Text ihnen gefalle. Der Abschnitt gefällt den Schüler*innen nicht. Sie stört, dass die Erzählerin u. a. damit prahle, auf ein Gymnasium zu gehen. Die Lehrerin lenkt die Aufmerksamkeit der Klasse auf den Text und die Figuren, die in diesem beschrieben werden. Nachdem in der vorhergehenden Stunde die anderen Bewohner*innen des Scherberparks charakterisiert worden sind, ist nun die Erzählerin Sascha sowie ihr Umfeld am Gymnasium an der Reihe. Der Text wird aufgeteilt und in einer Gruppenarbeit nach passenden Informationen durchsucht. Die Ergebnisse werden vorgestellt. Bis hierhin bewegt man sich mangels Strittigkeit der verhandelten Fragen nahezu ausschließlich auf LLC-Ebene. Deshalb überrascht es nicht, dass der Anteil strittiger Fragen an allen textbezogenen Fragen mit 4/20, also 20%, im Vergleich zu den anderen Unterrichtsbeispielen gering ist. Nach der Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit fragt die Lehrerin, ob es „irgendwelche Ergänzungen, Rückfragen [oder] Kommentare“ (LZe, Pos. 35) gebe. Hier werden zuerst Fragen aufgeworfen, die anhand des Plots geklärt werden können.

Daraufhin nimmt die Lehrerin den Klärungsbedarf eines Schülers auf und bietet Raum für eine Diskussion der Frage, ob Sascha sich tatsächlich prahlend über ihre Freund*innen im Scherbenpark stelle und ob sie sich von diesen beeinflussen lasse. Letzteres gibt den Auftakt zu einer für die Unterrichtsstunde zentralen Frage, die ebenfalls von einem schülerseitigen Klärungsbedarf ausgeht:

L: [...] S1 glaube ich hat was, oder ich weiß nicht, oder S2, ihr habt gesagt, eine von euch hat gesagt, es könnte die Sascha beeinflussen, in welchem Umfeld sie lebt – also die Freunde, die Wohnsituation. Es könnte schon einen Einfluss auf ihre Zukunft haben und das, wie ihr Leben weiter aussieht. Und an einer Stelle sagt Sascha, sie besucht die Eltern von dem Freund ihrer Mutter und die leben in einem schönen Haus mit Garten, sind Deutsche. Und beim Besuch dieses Hauses sagt sie: „Wenn ich hier aufgewachsen wäre, wäre ich eine ganz andere geworden, denke ich. Ich wäre wer“. Was meint sie denn damit: „Ich wäre wer“? (6) Was meint sie? (Ebd., Pos. 108)

Einem Schüler fällt die Formulierung einer Antwort schwer. Daraufhin beantwortet die Lehrerin die Frage kurzerhand selbst.

L: Das ist sozusagen das Haus ist ein Gegensatz zu ihrer Wohnung. Ihr habt ja gehört: Die Wohnung mit Sperrmöbel und es riecht nach Urin im Treppenhaus, ist nicht so schön, ein Hochhaus. Und hier ein schönes Haus, liebevolle Eltern, Kindheit in einem blühenden Land. Und wenn sie da aufgewachsen wäre, da wäre sie wer, meint sie. Da könnte was aus ihr werden. (Ebd., Pos. 114)

Nun wechselt die Lehrerin in einen fragend-entwickelnden Modus, in dem die Schüler*innen Entscheidungsfragen beantworten. Sie möchte mit diesen Fragen vermutlich vermitteln, dass Sascha *trotz ihres Umfelds*⁶ bereits etwas erreicht habe:

L: Mhm. Sie geht aber auf ein Gymnasium, ne?

S: Ja.

L: Dann hat sie schon was erreicht, oder?

S: Ja, schon. [...] (Ebd., Pos. 117-120)

Dieser Modus scheint den Schüler*innen vertraut zu sein. In diesem Unterrichtsbeispiel lassen sich deutlich mehr Suggestivfragen (wie gerade gezeigt) als in den anderen drei Unterrichtsbeispielen finden. Hier wird die Deutungsarbeit letztlich von der Lehrerin geleistet: – „L: Ist es nicht so, dass ...“ (ebd., Pos. 167).

Den Rest der Stunde dominiert die Fragestellung, welchen Einfluss das soziale Umfeld (die Wohnsituation, die Umgebung, die Freunde) auf das Leben von Menschen hat. Die offenbar vorher feststehende Antwort, dass das Umfeld nicht automatisch präge und man selbst seines

⁶ Eine Analyse des Transkripts wäre auch mit Fokus auf die Reproduktion von Klassismus fruchtbar.

Glückes Schmied sei, wird kaum mehr anhand des Textes begründet. Die Formulierung dieser Antwort durch die Lehrkraft steht am Schluss der Stunde.

Bei diesem Unterrichtsbeispiel fällt auf, dass das Bedeutungspotenzial des Textes verkürzt wird. Die Ambivalenzen in den Äußerungen der Erzählerin Sascha werden übergangen, selbst wenn die Schüler*innen diese selbst aufgreifen. Dies geschieht beispielsweise, als der Schüler S1 am Text begründen möchte, dass sich Sascha von ihren Freund*innen nicht beeinflussen lässt, weil sie ihnen schließlich kritisch gegenüberstehe. Dazu deutet er eine Szene, in der Sascha eine Klassenkameradin zu Hause besucht und dort in Bravo-Zeitschriften blättert. Er versteht die Textstelle so, dass Sascha und die Klassenkameradin den Nachmittag „nicht [...] gut fanden“ (ebd., Pos. 96). Die Lehrerin entgegnet:

L: Sie sagt aber: „Dafür, dass wir uns nichts zu sagen hatten, fand ich die Zeit gut verbracht“. (2) S1, (1) was sagst du dazu?

S1: (lacht) Ja, gut. (Ebd., Pos. 97–98)

Die Lehrerin möchte hier offenbar als Korrektiv wirken. Die (zu) enge Lenkung erstickt jedoch die Deutungsarbeit der Schüler*innen im Keim. Statt anhand konkurrierender Lesarten der Textstelle die Ambivalenzen in Saschas Äußerungen wahrzunehmen, legt die Lehrerin eine Lesart fest. Dann wird das Thema gewechselt.

In dieser Unterrichtsstunde werden insbesondere zu Beginn klärungswürdige Fragen verhandelt. Zu diesem Zeitpunkt gelingt es der Lehrerin, Verstehensherausforderungen des Textes in schülerseitigen Klärungsbedarf zu transformieren. Im weiteren Verlauf lenkt die Lehrerin das Gespräch jedoch derart eng, dass es zu textunangemessenen Vereindeutigungen kommt. Die Schüler*innen lernen, dass das Festklammern am durch die Lehrkraft bereitgestellten Geländers die einzig zielführende Verstehensstrategie im Literaturunterricht ist. Sie lernen nicht, dass literarische Texte die reizvolle Möglichkeit bieten, in Diskussionen über Deutungen einzutreten und in diesen die Chancen und Risiken einer abweichenden Deutung zu erfahren. Diese Risiken schließen soziale Risiken mit ein: „some social risk [...] of disagreeing with others perceived to be more powerful, of not arriving at the expected answers, of not always responding instantly“ (Resnick 1987, 42).

4.5 | Einschätzungen der Unterrichtsstunden durch die Schüler*innen

In den vorhergehenden Teilkapiteln haben wir das Verhalten der Lehrer*innen jeweils auf Basis forschenseitiger Setzungen eingeschätzt. Darüber hinaus haben wir an manchen Stellen Vermutungen darüber geäußert, wie die Schüler*innen die einzelnen Unterrichtsstunden wahrnehmen. Analog zum Vorgehen von Magirius et al. (2022, 2023a) möchten wir im Folgenden anhand von Fragebogendaten unsere Einschätzungen der Stunden mit jenen der Schüler*innen abgleichen.

Am Ende der hier skizzierten videographierten Stunden wurden den Schüler*innen Items vorgelegt, mit denen sie den Forscher*innen ihre Meinung zum literarischen Text und zum Unterrichtsgespräch mitteilen konnten. Die Schüler*innen wurden danach gefragt, ob sie sich am Gespräch beteiligten, wie ihnen das Buch und dessen Sprache gefiel, ob sie sich in die Figuren hinein fühlen konnten und ob das Unterrichtsgespräch aus ihrer Sicht zu einem besseren Verstehen des literarischen Textes verhalf. Bei jedem Item konnten sie zwischen „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft zu“ wählen. Die Items wurden, wie in Tabelle 1 (siehe Anhang) zu sehen, von uns zu Skalen zusammengefasst. Mit Cronbachs α und den Item-Skala-Korrelationen haben wir die Messgüte der jeweiligen Skala untersucht. Wenn die Voraussetzungen von Varianzanalysen erfüllt waren, führten wir anschließend eine solche durch, andernfalls verwendeten wir H-Tests. Die p-Werte der Varianzanalysen sind ebenso wie die p-Werte der H-Tests zusammen mit den jeweiligen Teststatistiken in der Tabelle im Anhang zu finden. Berechnet man pro Skala den Durchschnitt ihrer Items und vergleicht die Werte für alle vier Unterrichtsstunden, ergibt sich das folgende Bild (Abb. 1):

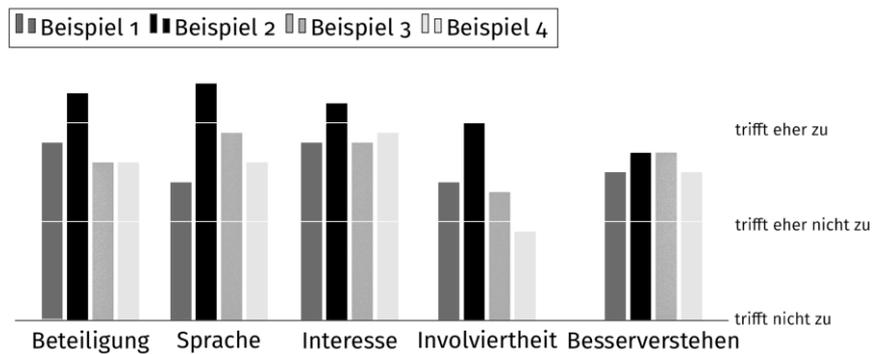


Abb. 1: Die Bewertung der Unterrichtsgespräche und des Textes aus Sicht der Schüler*innen anhand von fünf Skalen.

Nicht nur laut unserer forschenseitigen Einschätzung im Umgang mit klärungswürdigen Fragen und HLC, sondern auch in der Bewertung durch die Schüler*innen erscheint das zweite Unterrichtsbeispiel – gekennzeichnet mit schwarzen Balken – den anderen drei Unterrichtsstunden überlegen. Im zweiten Unterrichtsbeispiel bewerteten die Schüler*innen den Austausch mit ihren Mitschüler*innen besonders positiv (Skala „Beteiligung“) – und zwar auch positiver als die Schüler*innen des dritten Unterrichtsbeispiels, bei dem wir Forscher nicht nur die Tendenz zur Spekulation ausmachten, sondern auch beobachteten, dass der als Moderator agierende Lehrer der Kommunikation zwischen den Schüler*innen viel Raum gab. Die Unterschiede zwischen den vier Unterrichtsstunden sind hier signifikant. Gleiches gilt für die Skala „Sprache“. Die Schüler*innen des zweiten Beispiels wussten die Sprache des literarischen Textes bspw. deutlich mehr als die Schüler*innen des ersten Unterrichtsbeispiels zu schätzen. Das war jenes Unterrichtsbeispiel, in dem Low-Level-Comprehension dominierte. Den Schüler*innen des zweiten Beispiels gefiel der literarische Text auch am besten (Skala „Interesse“), die Unterschiede zwischen den Unterrichtsstunden sind diesbezüglich aber gering. Noch geringer sind die Unterschiede bei der Skala, mit der gemessen werden sollte, ob das Gespräch das Textverständnis aus Sicht der Schüler*innen verbesserte. Das könnte damit zusammenhängen, dass nahezu alle Schüler*innen der vier Beispiele den Text als leicht verständlich empfanden, wie wir ebenfalls erhoben haben. Die Unterschiede bei der Skala „Involviertheit“ sind dagegen signifikant. Auch hier erscheint das zweite Unterrichtsbeispiel den anderen überlegen. Die Schüler*innen hatten nach dieser Unterrichtsstunde mehr als nach den anderen den Eindruck, sich in den Text hineinzuversetzen zu können. Bei dieser Skala zeigen sich für das vierte Unterrichtsbeispiel – jenes mit der textunangemessenen Vereindeutigung – besonders negative Bewertungen. Dies könnte daran liegen, dass sich in einem Gespräch mit vereindeutigender, enger Lenkung und mit einem Fokus auf triviale und oftmals textferne Entscheidungsfragen das involvierende Potenzial des Textes nicht entfalten kann.

Auch wenn wir nun ausgeführt haben, dass das zweite Unterrichtsbeispiel – jenes mit einem hohen Maß an HLC – gegenüber den anderen in allen Belangen (zum Teil deutlich) überlegen ist (siehe Abb. 1), möchten wir auf Limitationen hinweisen, die das eingesetzte Instrument mit sich bringt: Da wir mit unserem Konzept des *Lernunterstützenden Literaturgesprächs* auf z. T. andere Aspekte der Unterrichtsstunden abzielen als mit den Fragenbögen, ist eine Parallelisierung von forschenseitigen Analysen der Unterrichtstranskripte und Schülerdaten nicht ohne Weiteres möglich. Darüber hinaus ist die Messgüte mancher Skalen eingeschränkt. Die interne Konsistenz der Skalen „Beteiligung“, „Involviertheit“ und „Besserverstehen“ ist recht gering, wobei man bei der Interpretation der α -Werte die Kürze der Skalen beachten sollte. Bei den Skalen, für die keine signifikanten Unterschiede gefunden wurden, liegen die Unterrichtsstunden sehr nah beieinander.

5 | Schlussfolgerungen

Unsere Modellierung *Lernunterstützender Literaturgespräche* haben wir im vorliegenden Beitrag auf vier Fallbeispiele gesprächsförmigen Literaturunterrichts bezogen. Wir konnten anhand der Fälle zwei zentrale Unterscheidungen vornehmen, die uns mit Blick auf verstehensbezogene Klärungsprozesse im Literaturunterricht als wesentlich erscheinen.

So konnten wir mit dem Konzept der Klärungswürdigkeit Gesprächsphasen daraufhin befragen, ob in ihnen Phänomene der literalen Eindeutigkeit im Sinne von LLC (vgl. Beispiel 1) oder Phänomene der systematischen Mehrdeutigkeit im Sinne von HLC (vgl. die Beispiele 2 bis 4) thematisch wurden. Bezüglich HLC konnten wir dabei zeigen, dass hierfür nicht nur die Auswahl klärungswürdiger Fragen von Belang ist, sondern auch die Form der Realisierung des Klärungsprozesses beachtet werden muss – insbesondere dessen lernunterstützende Begleitung. Um den im Literaturgespräch drohenden Gefahren von Spekulation einerseits (Beispiel 3) und Vereindeutigung andererseits (Beispiel 4) entgegenzuwirken, erscheint es erforderlich, den Klärungsprozess von strittigen und überprüfbareren Fragen konstruktiv durch gegenstandsangemessenen Support zu begleiten und auf diese Weise konsequent zu verfolgen (vgl. Beispiel 2).

Mit unserem Modell erheben wir durchaus einen normativen Anspruch: Wir gehen davon aus, dass Klärungswürdigkeit und Support wichtige Qualitätsaspekte eines lernförderlichen gesprächsförmigen Literaturunterrichts ausmachen. Interessanterweise deuten auch die Einschätzungen der Schüler*innen (vgl. Kap. 4.5) darauf hin, dass diejenige Unterrichtsstunde (Beispiel 2) bevorzugt wird, die am ehesten lernförderlichem Literaturunterricht in unserem Sinne entspricht. Einen analogen Zusammenhang konnten wir auch in Bezug auf Literaturgespräche zu einem literarischen Text ausmachen, der parabolische Lesarten nahelegt (vgl. Magirius et al. 2022). Mit dem vorliegenden Beitrag zielten wir darauf ab, diesen Zusammenhang für einen realistischen jugendliterarischen Text zu untersuchen. Wir betrachten dies als eine weitere Vorarbeit für eine geplante Interventionsstudie, mit der wir systematisch überprüfen möchten, ob *Lernunterstützende Literaturgespräche* dem deutenden Textverstehen der Schüler*innen zuträglich sind.

6 | Literaturverzeichnis

- Benjamin, Walter (1934/1981): Franz Kafka. Zur zehnten Wiederkehr seines Todestages. In: Schweppenhäuser, Hermann (Hg.): Benjamin über Kafka. Texte, Briefzeugnisse, Aufzeichnungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–38.
- Brüggemann, Jörn / Frederking, Volker / Albrecht, Christian / Drewes, Jana / Henschel, Sofie / Göllitz, Dietmar. (2015): Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In: Lesing-Sattari, Marie / Löhden, Maïke/ Meissner, Almuth / Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Frankfurt am Main: Lang, S. 219–242.
- Brüggemann, Jörn / Albrecht, Christian / Frederking, Volker / Göllitz, Dietmar (2017): Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna R. / Stolle, Angelika R. (Hg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 61–79.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronsky, Alina (2008): Scherbenpark. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Eco, Umberto (2008): Theorien interpretativer Kooperation. Versuch zur Bestimmung von Grenzen. In: Kindt, Tom / Köppe, Tilmann (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 102–129. Erstmals erschienen in Eco, Umberto (1987): Streit der Interpretationen. Übersetzung aus dem Englischen von Rolf Eichler. Philo Verlagsgesellschaft: Konstanz, S. 31–48.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- 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.
- Härle, Gerhard: (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 107–140.
- Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Göllitzer, Susanne (2008): Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Heidelberg: Habilitationsschrift. Online in <https://opus.phheidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/24/file/Goelitzer_Habil_2008.pdf> (Letzter Aufruf 24. Mai 2023).
- Graf, Werner (2004). Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleinbub, Iris (2010): Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: wvt.
- Köster, Juliane (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung, exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–26.
- 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.
- Magirius, Marco / Scherf, Daniel / Steinmetz, Michael (2021): Lernunterstützung im Literaturgespräch. Modellierung qualitätsvollen Gesprächshandelns von Lehrerinnen und Lehrern. In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, 8, H. 7, „Kognitiv aktivierende Unterrichtsgespräche im Deutschunterricht“.
- Magirius, Marco / Scherf, Daniel / Steinmetz, Michael (2022): Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: SLLD (Z), Bd. 3, Kollektion „Interaktionen im Fachunterricht lernförderlich gestalten“, S. 1–29, DOI: 10.46586/SLLD.Z.2022.9552.

- Magirius, Marco / Scherf, Daniel / Steinmetz, Michael (2023a): Unterrichtliches Handeln mit Literatur (in der Sekundarstufe I) – Didaktische Konzepte und schulische Praxis. In: *kj&m*, 75, H. 4, S. 76–83.
- Magirius, Marco / Scherf, Daniel / Steinmetz, Michael (2023b): Instructive Dialogues on Literary Texts. A Framework for Dialogic Teaching promoting Highlevel Comprehension in the Literature Classroom. In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 23, H. 2, S. 1–27, DOI:10.21248/l1esll.2023.23.2.584.
- Nystrand, Martin / Gamoran, Adam (1997): The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lesson. In: Gamoran, Adam / Kachur, Robert / Prendergast, Catherine. (Hg.): *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning*. New York: Teachers College Press, S. 30–74.
- Pieper, Irene (2011): Lese- und literarische Sozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Zur literaturbezogenen Kommunikation in der Hauptschule. In: Schneider, Hansjakob (Hg.): *Wenn Schriftaneignung (trotzdem) gelingt. Literale Sozialisation und Sinnerfahrung*. Weinheim: Beltz, S. 82–106.
- Pieper, Irene (2016): Wissen im Zwischenraum: Zur Spezifik der Frage nach verstehensrelevantem Wissen im literaturdidaktischen Reflexionsraum. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt am Main: Lang, S. 129–152.
- Pieper, Irene (2023): „Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch n` Wort drüber verlieren“: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: *Didaktik Deutsch*, 28, H. 54, S. 3–16.
- Pieper, Irene / Scherf, Daniel (2019): Was ‚ist‘ der literarische Text im Literaturunterricht? Beobachtungen zum Umgang mit Bronskys *Scherbenpark* in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph / Kernen, Nora (Hg.): *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, S. 137–154.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, D. C.: National Academic Press.
- Rosebrock, Cornelia (2018): Strategien des ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Scherf, Daniel / Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Juventa, S. 14–28.
- Scherf, Daniel (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherf, Daniel (2021): Subjektsein im Literaturunterricht. Eine Auseinandersetzung mit einer fachdidaktischen Konvention. In: *Didaktik Deutsch Heft*, 26, H. 50, S. 76–95.
- Steinmetz, Michael (2020): *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wieser, Dorothee (2017): PISA und Lehrerbildung? – eine literaturdidaktische Sichtung. In: *leseforum.ch*, 7, H. 3, S. 1–15. Online in https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/615/2017_3_Wieser.pdf (Letzter Aufruf 30.12.2023).
- Winkler, Iris (2011): *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer, S. 80–101.

Marco Magirius
Freie Universität Berlin
marco.magirius@fu-berlin.de

Daniel Scherf
Pädagogische Hochschule Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de

Michael Steinmetz
Pädagogische Hochschule Weingarten
steinmetz@ph-weingarten.de

7 | Anhang

Tabelle 1

Skalename	Interne Konsistenz mit Cronbachs α	Item-Skala-Korrelation als Trennschärfe	Inferenzstatistische Angaben zu Varianzanalysen (F-Verteilung) und H-Tests (χ^2 -Verteilung)
Beteiligung	$\alpha = .838$	$r_{\{i,Sk\}} > .63$	$\chi^2(3) = 9.688$ $p = .02$
<ul style="list-style-type: none"> • Ich habe mich am Gespräch beteiligt. • Ich habe mich gern mit meinen Mitschülern zum Text ausgetauscht. • Beim Gespräch habe ich mich wohl gefühlt. 			
Sprache	$\alpha = .84$	$r_{\{i,Sk\}} > .73$	$\chi^2(3) = 11.25$ $p = .01$
<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde, die Autorin hat den Text sprachlich gut gestaltet. • Es spricht mich an, wie der Text geschrieben ist. 			
Interesse	$\alpha = .85$	$r_{\{i,Sk\}} > .63$	$F(3,40) = .627$ $p = .6$
<ul style="list-style-type: none"> • Der Text gefällt mir gut. • Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen. • Ich finde den Text interessant. • invertiert: Ich finde den Text langweilig. 			
Involviertheit	$\alpha = .51$	$r_{\{i,Sk\}} > .35$	$\chi^2(3) = 15.163$ $p = .002$
<ul style="list-style-type: none"> • Ich konnte mich in den Text hinein fühlen. • Der Text hat mich berührt. 			
Besser- verstehen	$\alpha = .613$	$r_{\{i,Sk\}} > .316$	$F(3,75) = .607$ $p = .61$
<ul style="list-style-type: none"> • Durch das Gespräch habe ich den Text besser verstanden. • Mein Verständnis von der Geschichte hat sich im Gespräch verändert. • Durch das Gespräch kann ich mir die Figuren und die Situationen besser vorstellen. 			