

Iris Winkler

Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung

German-language studies in literature education in the light of international research

Abstract: Der vorliegende Beitrag stellt die These auf, dass die deutschsprachige Literaturdidaktik von einer stärkeren Berücksichtigung internationaler Forschung in mehrfacher Hinsicht profitieren kann. Dabei geht er von zwei in der deutschsprachigen Literaturdidaktik weithin akzeptierten Grundannahmen zum literarischen Lernen aus: erstens der Annahme, dass dem Wechselspiel von leser- und textorientierten Zugängen eine besondere Bedeutung beikommt, und zweitens der Annahme, dass das literarische Gespräch bei Einhaltung vorwiegend normativ gesetzter Kriterien eine zentrale Lehr- und Lernform ist. Zur Untersetzung dieser These wird der aktuelle deutschdidaktische Forschungsstand in Relation zu englischsprachigen internationalen literaturdidaktischen Forschungen gesetzt, die die ausgewählten Grundannahmen tangieren. Aus der gewählten Perspektive werden im deutschsprachigen Diskurs vorherrschende Annahmen und Befunde teils bestätigt, teils erweitert, teils in ein neues Licht gerückt.

Keywords: Literaturdidaktik, literarisches Gespräch, Leserorientierung, Textorientierung, englischsprachige literaturdidaktische Forschung

Abstract: This paper argues that German-language research in literature education can benefit in several ways from a stronger consideration of international research. To illustrate this point, the paper examines two basic assumptions on literature education that are widely accepted in German-language research: First, it is assumed that the interplay of reader- and text-oriented approaches to literature is particularly important. Second, it is assumed that classroom discussions are a proper way of dealing with literary texts, as long as some normative prerequisites are concerned. With respect to these assumptions, the current state of German-language research on literature education is related to international (English-language) research. As a result, prevailing assumptions and findings in the German-language discourse are partly confirmed, partly extended, and partly seen in a new light.

Keywords: German-language and English-language research in literature education, classroom discussion, reader-oriented and text-oriented approaches to literature

© 2021, Iris Winkler

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 1 (2021)

veröffentlicht am 26.01.2021

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1| Einleitung und Fragestellung

Zum literarischen Lernen scheint in der Literaturdidaktik das meiste gesagt. Dies gilt zumindest, wenn man sich dem Thema vorwiegend konzeptionell nähert. Da ist Spinners noch immer wegweisender Artikel mit dem Titel „Literarisches Lernen“ aus dem Jahr 2006 (Spinner, 2006). Was es dazu zu ergänzen und zu diskutieren gibt, findet sich sehr facettenreich in einer eigenen Ausgabe der Zeitschrift „Leseräume“ aus dem Jahr 2015 unter dem Titel „Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand“. Vor dem Hintergrund dieser Diskussion möchte ich in diesem Beitrag auf ein paar Punkte hinweisen, die meines Erachtens bislang vernachlässigt wurden. Dazu betrachte ich deutschdidaktische Befunde und Positionen – wie der Titel schon sagt – im Spiegel internationaler Forschung. Dabei leitet mich die These, dass es der Literaturdidaktik im deutschsprachigen Raum nützen könnte, die internationale Forschung insgesamt mehr zu berücksichtigen.¹ Es geht mir darum zu zeigen, dass die internationale literaturdidaktische Forschung interessante Anregungen für uns bietet bzw. unsere eingeschliffenen Positionen in einem neuen Licht erscheinen lässt. Wenn ich von ‚internationaler Forschung‘ spreche, ist damit eine Einschränkung verbunden: Ich beziehe mich und kann mich nur auf Arbeiten beziehen, die auf Englisch publiziert wurden.

Ich gehe im Folgenden von zwei Grundannahmen zum literarischen Lernen aus, zu denen in der deutschsprachigen Literaturdidaktik breiter Konsens besteht. Die erste Grundannahme ist, dass sich erwünschte und sachangemessene Lektüre literarischer Texte dadurch auszeichnet, dass dabei subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung (Spinner, 2006) – Zabka (2015b) spricht von Immersion und Reflexion – in ein Wechselspiel treten. Die zweite Grundannahme ist, dass das Gespräch über Literatur eine (wenn nicht die) zentrale Arbeits- und Sozialform ist, um ein Verständnis von Literatur zu entwickeln. Literarische Gespräche gelten dabei nicht nur als Medium, sondern auch als Gegenstand literarischen Lernens (z. B. Zabka, 2015a, S. 171). Diese zweite Annahme ist untersetzt mit weiteren normativen Annahmen: Ein ‚gutes‘ literarisches Gespräch hat ein deutungsoffenes Gespräch zu sein. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern unter Zurückhaltung der Lehrperson eigene Zugänge und Bedeutungskonstruktionen. Die Rolle der Lehrperson wird allerdings beständig diskutiert (z. B. Christ et al., 1995; Härle, 2004; Harwart et al., 2020; Vogt, 2004; Zabka, 2015a).

Beide Grundannahmen sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Zum einen können das Ins-Spiel-Bringen von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung sowie Gespräche über Literatur jeweils wechselseitig Bestandteil voneinander sein. Zum anderen knüpfen beide Grundannahmen unmittelbar an die Mehrdeutigkeit von Literatur als spezifischem Gegenstandsmerkmal an. Sie sind deshalb verbunden durch die Annahme, dass es sich beim Wechselspiel von Immersion und Reflexion sowie beim literarischen Gespräch um fachspezifische Elemente des Literaturunterrichts handele (z. B. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006; Zabka, 2015b). Verbunden sind beide Grundannahmen schließlich auch durch die Lernziele, auf die die Interaktion von Subjekt und literarischem Text sowie das literarische Gespräch weiterführend ausgerichtet sind: Mit Persönlichkeitsbildung und „Literaturbewusstheit“

¹ Dabei ist mir bewusst, dass einige Kolleginnen und Kollegen aus der deutschsprachigen Literaturdidaktik durchaus im internationalen Diskurs vernetzt sind. Meine Beobachtungen richten sich auf die Domäne als ganze, was zwingend Verallgemeinerungen mit sich bringt.

(Hurrelmann, 2003, S. 5) kann man die angestrebten Effekte schlagwortartig auf den Punkt bringen oder wie Zabka formulieren:

Die Relevanz des Verstandenen für das Subjekt, seine Persönlichkeitsentwicklung, sein kulturelles Wissen und seine Einstellungen stehen nicht am Rande, sondern im Zentrum der Lernziele. (Zabka, 2020a, S. 5)

Welche Schwerpunkte literarischen Lernens einschließlich der diesbezüglichen Annahmen im Spiegel internationaler Literatur betrachtet werden sollen, ist damit umrissen. Ich will den Gegenstand meiner Betrachtung aber zunächst noch weiter strukturieren und dabei auch eine kurze Bestandsaufnahme literaturdidaktischer Forschung vorlegen, damit die ‚Brille‘ deutlich wird, durch die ich schaue.

2| Literarisches Lernen in der deutschsprachigen literaturdidaktischen Forschung

Ich lege bei meinen Betrachtungen ein erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell des Lehrens und Lernens zugrunde. Eine wesentliche Anregung dazu verdanke ich meinem Doktoranden Florian Hesse, der in seinen Überlegungen das bekannte Modell von Helmke (2014) und eine Ergänzung von Hanisch (2018) aufgreift (Winkler & Hesse, in Vorbereitung). Grundlegend ist eine konstruktivistische Auffassung vom Lernen, der zufolge im Unterricht lediglich Lernangebote geschaffen werden, die von den Schülerinnen und Schülern je nach ihren individuellen Voraussetzungen genutzt werden, was mehr oder weniger zu erwünschten Wirkungen führt.

Bei der Untersuchung literarischen Lernens kann man diesen Überlegungen zufolge verschiedene Variablen in den Blick nehmen (Abb. 1). Man kann auf die Merkmale von Lernangeboten fokussieren, auf deren Nutzung durch die Lernenden, auf die Wirkungen der Angebotsnutzung oder auch auf Zusammenhänge zwischen diesen Variablen. Man kann dabei, und das ist eine zusätzlich relevante Unterscheidung, einen eher normativen oder einen eher deskriptiven Blickwinkel einnehmen. Aus normativer Perspektive betont man, was erhofft und wünschenswert ist. Aus deskriptiver oder empirischer Perspektive legt man den Akzent auf das, was wissenschaftlich nachweisbar (und nicht nur gemessen an individuellem Erleben oder geteilten Überzeugungen) passiert.

	Angebot	Nutzung	Wirkungen
konzeptionell-normativ	Lerngelegenheit	Interne Aktivierung Lernprozesse	Nutzungsindikatoren Lernergebnisse
empirisch-deskriptiv	Lerngelegenheit	Interne Aktivierung Lernprozesse	Nutzungsindikatoren Lernergebnisse

Abb. 1: Variablen literarischen Lernens in zwei Perspektiven

Wenn ich eine Grobkartierung der deutschdidaktischen Forschung zum literarischen Lernen versuche – wie bereits erläutert: ich fokussiere hier auf Text-Leser-Interaktion und Gespräche im Literaturunterricht –, dann komme ich zu folgenden Ergebnissen.

Traditionelle Schwerpunkte des Zugangs liegen auf dem Konzeptionellen. Der eben skizzierten Unterscheidung zufolge sind das vorrangig normative Beschreibungen, wie Lernangebote gestaltet werden sollen. Damit zusammen hängen Annahmen zur Nutzung und auch zur Wirkung entsprechender Lernangebote. Diese Zugänge sind nicht geringzuschätzen, sie sind vielmehr oft gut begründet. Allerdings kann sich eine Fachdidaktik aus meiner Sicht nicht damit begnügen, *erwünschte* Unterrichtsmerkmale und *vermutete* Zusammenhänge zu deren Wirkungen zu beschreiben, wenn sie als ‚praktische Wissenschaft‘ (Ossner, 1993) ernst genommen werden will. Damit ist das Verhältnis der Literaturdidaktik zur Empirie angesprochen, und dieses ist ambivalent.

In Teilen der Literaturdidaktik war und ist wohl noch immer Skepsis verbreitet, inwieweit sich spezifisch literarische Lernprozesse sowie ihre Zusammenhänge überhaupt empirisch untersuchen lassen. Für diese Skepsis kann man durchaus gute Gründe anführen. Diesbezüglich scheint Spinners Bemerkung recht charakteristisch, dass das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung als Aspekt literarischen Lernens „kaum überprüfbar“ sei, denn es handle sich „um individuelle Prozesse, die nicht direkt beobachtbar sind“ (Spinner, 2006, S. 9).²

Viel weiter geht der Vorbehalt, dass empirische Untersuchungen im Grunde verzichtbar seien. Abraham (2020) hat beispielsweise erst kürzlich recht pointiert hervorgehoben, dass es aus seiner Sicht für die Deutschdidaktik einen Vorrang des Konzeptionellen gegenüber empirischer Forschung gebe. Mit Blick auf Lehrerinnen und Lehrer müsse es der Fachdidaktik vor allem „um Konzepte der *Gestaltung* von Unterricht geh[en] und nicht nur um dessen Beforschung, bzw. diejenige der Lernenden und Lehrenden“ (Abraham, 2020; Hervorh. ebd.). Der Akzent liegt dieser Sichtweise zufolge auf normativ-präskriptiven Aussagen zu geeigneten Lernangeboten.

Nun gab es auch in der Literaturdidaktik schon immer Forschende, die Konzeption und Empirie produktiv zusammengebracht haben (z. B. Willenberg, 1987). Und seit der sog. empirischen Wende ist einiges passiert. So sind in jüngerer Zeit Dissertationen entstanden, die insbesondere die Nutzung literarischer Gesprächsangebote (Abb. 1) in verschiedenen Settings untersucht haben (Heizmann, 2018; Seyler, 2020). Heizmann richtet seine Studie auf „Prozesse und Vollzüge des Lernens und weniger auf dessen Ergebnisse“ (Heizmann, 2018, S. 249). Er untersucht literarische Gespräche mit Grundschulkindern, die nach dem Heidelberger Modell zu anspruchsvollen Gedichten durchgeführt wurden. Er stellt dabei fest, dass literarische Lernprozesse im Wesentlichen aus Differenzerfahrungen der Kinder entspringen, also aus der Spannung zwischen dem „Fremden, Unvertrauten und Neuen der Literatur einerseits“ und dem „Eigenen, Vertrauten und Bekannten andererseits“ (Heizmann, 2018, S. 252). Heizmann kann also nachzeichnen, was Spinner als schwer überprüfbar bezeichnet, nämlich das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung.

² Auch Bettina Hurrelmann als empirieaffine Literaturdidaktikerin war skeptisch, inwieweit emotionale oder selbst-reflexive Facetten von Lesekompetenz empirisch überprüfbar seien (Hurrelmann, 2007, S. 25).

Seyler (2020) untersucht insgesamt zehn kooperative Gespräche in leistungsheterogenen Kleingruppen à drei Lernenden, die in 9. Klassen in Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen durchgeführt wurden. Auch Seyler interessiert sich für die Lernprozesse in der Gesprächsphase, und zwar in Abhängigkeit von mehr oder weniger fokussierenden Vorbereitungsaufträgen, die die Lernenden vor der Gruppenphase bearbeitet haben. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass fokussierende Vorbereitungsaufträge, aber auch – unabhängig von der Vorbereitung – eigene frühe Festlegungen der Lernenden in Bezug auf die Wertung literarischer Figuren hinderlich bei der Aushandlung differenzierten Textverstehens sind.

Empirische Arbeiten zum Zusammenhang von Angebotsmerkmalen und Wirkungen (Abb. 1) gibt es in der deutschen Literaturdidaktik nach wie vor nur wenige. Die verbreitete Auffassung, dass für literarisches Verstehen offene Zugänge und der Verzicht auf Lenkung das Mittel der Wahl seien, haben Heins (2017) und Steinmetz (2020) auf den empirischen Prüfstand gestellt. Beide untersuchen die Wirkungen unterschiedlicher Aufgabenmerkmale u. a. auf die Textverstehensprodukte von Schülerinnen und Schülern. Ihre Studien sind also keine Arbeiten zur literarischen Gesprächsführung. Sie können in Bezug auf literarische Gespräche dennoch interessant sein, wenn man Zabkas Auffassung folgt, dass Kriterien der Aufgabenbeschreibung auch auf Gesprächsimpulse von Lehrpersonen im Gespräch anwendbar sind (Zabka, 2015a, 2020b). Bei aller Unterschiedlichkeit der Untersuchungsansätze von Heins und Steinmetz zeigt sich doch, dass Lenkung oder ‚Support‘ über Aufgabenstellungen zu besseren Lernergebnissen führt, und zwar bei schwächeren Lernenden (Heins, 2017) wie bei fortgeschritteneren (Steinmetz, 2020). Steinmetz findet außerdem heraus, dass aufgabenergänzender Support das Lernerleben positiv beeinflusst. Ob die Befunde von Heins und Steinmetz im Widerspruch zu den Ergebnissen von Seyler stehen, müsste man weiter diskutieren. Wenn ich es richtig verstehe, sprechen Seylers Befunde gegen die Erzeugung eines ‚Tunnelblicks‘ in einer frühen Phase der Textbegegnung, nicht aber gegen die prozessuale und auch inhaltliche Strukturierung der kooperativen Textarbeit.

Die Studie ÄSKIL (Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht) stellt sich der komplexen Herausforderung, den Zusammenhang von Angebot und Wirkungen des Literaturunterrichts (Abb. 1) zu erforschen (Brüggemann et al., 2017; Frederking & Albrecht, 2016; Frederking et al., 2012). Die beteiligten Forscherinnen und Forscher nehmen Varianten der Gesprächsführung im Literaturunterricht in den Blick und damit, wie bereits skizziert, ein hoch normativ besetztes Feld (dazu Brüggemann et al., 2017, S. 62–66). In einer groß angelegten Interventionsstudie mit 34 Lehrpersonen und rund 700 Schülerinnen und Schülern an bayerischen Gymnasien wurden unter Hinzuziehung einer Kontrollgruppe zwei unterschiedliche Gesprächsmuster (ÄSKIL vs. KOKIL) im Literaturunterricht auf ihre Wirkungen hin untersucht. Unter ÄSKIL-Bedingungen werden lesergeleitete Zugänge mit textorientierten kombiniert – auf bestimmte Weise wird hier also die Anregung des Wechselspiels von Immersion und Reflexion operationalisiert. Unter KOKIL-Bedingungen dominiert ein kognitiv-analytischer Zugang das Gespräch über einen literarischen Text. Erhoben wird unter Kontrolle relevanter Variablen, wie sich die unterschiedlichen Szenarien auf das semantische und das idiolektale Textverstehen sowie auf verschiedene motivational-emotionale Aspekte des Lernens auswirken. Es zeigt sich, dass die Lernenden unter KOKIL-Bedingungen beim idiolektalen Verstehen stärker profitieren als diejenigen unter ÄSKIL-Bedingungen. Beim semantischen Verstehen zeigen sich keine Unterschiede. Die ÄSKIL-Gruppe erreichte höhere Werte als die anderen Gruppen, was ihre Selbsteinschätzungen der

Empathie mit dem lyrischen Ich, der emotionalen Beteiligung im Gespräch, der persönlichen Relevanz der Textthematik sowie der Ambiguitätserfahrung betrifft (Frederking & Albrecht, 2016, S. 72–75).

Im Kontext dieses Beitrags ist die ÄSKIL-Studie dreifach relevant: Sie liefert Argumente gegen die Polarisierung von textgeleiteten, kognitiv-analytischen Zugängen zu literarischen Texten einerseits und andererseits Zugängen, die zwischen Subjekt und Text vermitteln. Sie kann – in den Worten der Autoren gesprochen – bei allen Limitationen als „ein erster, aber notwendiger Schritt auf dem Weg zu einer literaturdidaktischen Interventionsforschung im Bereich von Gesprächen über Literatur“ (Brüggemann et al., 2017, S. 74) gelten. Außerdem sind im Unterschied zu den allermeisten literaturdidaktischen Studien zumindest wesentliche Grundlagen auch international publiziert worden (Frederking et al., 2012).

International publiziert wurde auch die Studie von Henschel et al. (2016). Auch sie verfolgt den Ansatz, verbreitete Annahmen der Literaturdidaktik empirisch zu überprüfen. Es handelt sich um eine Interventionsstudie, die mit 226 Lernenden des 9. Jahrgangs an Mittelschulen, also mit tendenziell schwächeren Lernenden, untersucht, welche Wirkung die Bearbeitung textorientierter Aufgaben einerseits und leserorientierter Aufgaben andererseits zeigt. Als abhängige Variablen wurden das Textverstehen, motivationale Aspekte und die Empathie mit fiktionalen Figuren fokussiert. Die textorientierten Aufgaben waren auf kognitiv-analytische Textverstehensprozesse ausgerichtet, während die sog. leserorientierten Aufgaben sowohl auf kognitive als auch affektive Verstehensprozesse zielten. Sie griffen Ansätze des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf, indem sie z. B. Briefe aus der Perspektive einer Figur schreiben oder Illustrationen zu Textpassagen anfertigen ließen. Die Gruppe, die die textorientierten Aufgaben bearbeitete, übertraf die Gruppe mit den leserorientierten Aufgaben und die Kontrollgruppe in ihren inhalts- und insbesondere in ihren formbezogenen Verstehensleistungen. In der Gruppe mit den leserorientierten Aufgaben zeigte sich dagegen größeres Interesse an den Aufgaben, und die geäußerte Empathie mit den literarischen Figuren nahm leicht zu, während sie in der textorientierten Gruppe leicht zurückging (Henschel et al., 2016). Die Befunde deuten also ebenso wie die Befunde von ÄSKIL darauf hin, dass es zu kurz greift, stärker textorientierte Zugänge gegenüber solchen abzuwerten, die Leserorientierung und Textwahrnehmung in eine Balance bringen. Das heißt sie lassen sich nicht reibungsfrei mit den oben skizzierten normativen Annahmen vereinbaren. Die Studie von Henschel et al. (2016) wurde wie schon erwähnt in einem internationalen Journal publiziert. Vielleicht ist auch das allein der Grund, warum sie in der Literaturdidaktik so gut wie nicht zur Kenntnis genommen wird. Das jüngste Heft der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ zur Handlungs- und Produktionsorientierung (H. 276, 2019) etwa kommt gänzlich ohne einen Verweis darauf aus.

In einer Zwischenbilanz lässt sich feststellen, dass es in der Literaturdidaktik hinsichtlich der empirischen Überprüfung vertrauter Überzeugungen und der Zusammenhänge von Angebot, Nutzung und Wirkungen relativ wenige Studien gibt. Bezüge auf internationale Befunde sucht man eher vergeblich. International publizierte literaturdidaktische Studien aus der eigenen Community werden anscheinend kaum rezipiert. Offen bleibt bislang die eingangs aufgeworfene Frage, warum sich der Blick in die internationale Forschung in einer auf die Landessprache Deutsch ausgerichteten Fachdidaktik wissenschaftlich lohnen sollte. Mit dieser Frage befasst

sich der folgende Abschnitt, der nach den bereits herausgestellten Grundannahmen oder Schwerpunkten literarischen Lernens (s. o., Abschnitt 1) strukturiert ist.

3| Blick in internationale Forschung

3.1| Subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung ins Spiel bringen

Zunächst einmal stellt man beim Blick in internationale Forschung zum Literaturunterricht fest, dass die Frage, wie eher text- und eher leserorientierte Zugänge zu Literatur zu gewichten seien und wie sie sich im Unterricht zueinander verhalten sollten, kein Spezifikum der deutschdidaktischen Debatte ist. Auch im internationalen Kontext wurden beide Zugänge traditionell eher als konfligierende Gegensätze betrachtet (zur Diskussion im deutschsprachigen Kontext z. B. Hurrelmann, 1994; Paefgen, 1999). Beispielsweise haben Dressman und Faust (2014) die Beiträge zum Literaturunterricht, die im *English Journal*, „the oldest practice-oriented journal of literacy education in the United States“ (Dressman & Faust, 2014, S. 39), von 1912 bis 2005 erschienen sind, daraufhin untersucht, ob sie eher auf subjektive Beteiligung oder eher auf Textanalyse und kulturelles Wissen hin ausgerichtet sind. Während bis 1970/71 beide Zugänge deutlich vertreten waren, dominiert seitdem der leserorientierte Zugang. Außerdem diagnostizieren die Autoren „relatively little communication between holders of the two points of view“ (Dressman & Faust, 2014, S. 49; Hervorh. ebd.).

International findet man aber auch wie in der deutschsprachigen Literaturdidaktik den zunehmenden Konsens, dass beide Akzentsetzungen weder abgewertet noch als Gegensätze betrachtet, sondern kombiniert werden sollten. So stellt Peskin (2011) fest, dass text- und leserorientierte Zugänge „need not be pitted against each other“ (Peskin, 2011, S. 48). Anders als in der deutschsprachigen Literaturdidaktik scheint es international aber selbstverständlicher zu sein, Annahmen zum literarischen Lernen empirisch zu überprüfen. Die Sonderrolle, die ÄSKIL und die Studie von Henschel et al. (2016) aus deutscher Sicht einnehmen, relativiert sich stark, wenn man sie in den internationalen Kontext stellt. Peskin etwa kommt zu dem eben zitierten Schluss in Bezug auf die Ergebnisse einer Interventionsstudie mit 138 Schülerinnen und Schülern in je zwei Klassen im 6., 9. und 12. Jahrgang. In dieser Studie konnte sie zeigen, dass die explizite Unterstützung der Lernenden beim Symbolverstehen in Gedichten zum einen ihre diesbezüglichen Interpretationsleistungen positiv beeinflusst, zum anderen aber auch – und das ist das Bemerkenswerte – ihre Freude im Umgang mit Lyrik. In beiden Punkten übertraf die Interventionsgruppe die Kontrollgruppe, die Gespräche über verschiedene Gedichte führte und eigene Gedichte schrieb, ohne besondere Unterstützung in Bezug auf das Symbolverstehen zu erhalten. Von einem etwas anderen Punkt ausgehend, sind diese Ergebnisse mit denen von Steinmetz (2020) vergleichbar.

Falls es überhaupt Belege dafür braucht, dass empirische Wirkungsforschung auch in der Literaturdidaktik relevant für den Schulunterricht und im besten Sinne ‚praxisorientiert‘ sein kann, lässt sich auf die Arbeiten von Sarah Levine verweisen. Sie kombiniert ganz konkrete, für Lehrpersonen sofort einsetzbare Settings mit der systematischen Untersuchung ihrer Wirkungen. Dabei kann sie z. B. zeigen, dass der Zugang zu literarischen Texten, der subjektive Wertungen der Schülerinnen und Schüler zu literarischen Texten evoziert und zum Ausgangspunkt nimmt

und in einem nächsten Schritt mit Begründungen untersetzen lässt, zu reichhaltigeren Deutungsprodukten im Sinne einer Balance von Immersion und Reflexion (Zabka, 2015b) führt als in Kontrollgruppen (Levine, 2014; Levine & Horton, 2015).

Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung kristallisiert sich bei der Berücksichtigung internationaler Forschung noch aus einem weiteren Grund als bedeutsam heraus: Es erweist sich empirisch als förderlich für die Realisierung von Zielen des Literaturunterrichts, die über das Verstehen von Literatur (und damit die Ziele literarischen Lernens i. e. S.) hinausgehen und die man dem Lernen aus Literatur zuordnen kann (Spinner, 2006, S. 7). So besteht eine grundlegende Annahme der Literaturdidaktik darin, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zur Persönlichkeitsbildung beitrage. Bettina Hurrelmann (2004) hat herausgearbeitet, wie die Idee, dass Kunst dem Individuum Erfahrungen ermöglicht, die über die erlebte Wirklichkeit und den eigenen Horizont hinausreichen, bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. Hier haben wir es also mit einer überaus differenziert begründeten Annahme zu tun. Aber auch hier haben sich andere auf den Weg gemacht, eine literaturdidaktische Annahme auch aus empirischer Sicht zu beleuchten.

Schrijvers et al. (2019b) haben ein Forschungsreview vorgelegt, in dem sie 13 systematisch ausgewählte Interventionsstudien auswerten, die der Frage nachgehen, ob und unter welchen Bedingungen Literaturunterricht bei Lernenden etwas fördert, das die Autorinnen und Autoren „insight into human nature“ nennen. Das Konzept „insight into human nature“ deckt drei Facetten ab: das Selbst-Verständnis eines Individuums („insight into oneself“), das Verständnis für literarische Figuren („understanding of fictional others“) und das Verständnis für reale Mitmenschen („understanding of real-world others“). Um die Unterrichtsbedingungen zu systematisieren, greifen die Autorinnen und Autoren auf eine Weiterentwicklung der von Rosenblatt beschriebenen Lesehaltungen zurück (Rosenblatt, 2005). Rosenblatt beschreibt eine vorwiegend auf subjektive Beteiligung ausgerichtete Lesehaltung („aesthetic stance“) einerseits und eine auf Informationsermittlung ausgerichtete Lesehaltung („efferent stance“) andererseits als Pole eines Kontinuums. Die Weiterentwicklung stammt von Murphy et al. (2009), die neben einer terminologischen Anpassung (statt von „aesthetic stance“ ist jetzt von „expressive stance“ die Rede) eine dritte Lesehaltung einführen, die text- und leserorientierten Zugriff kombiniert. Diese Lesehaltung wird „critical-analytical stance“ genannt. Sie

encourages a discussion in which the reader’s querying mind is engaged, prompting him or her to ask questions, and promoting a more subjective, critical response toward the text. (Murphy et al., 2009, S. 742)

In der Zusammenfassung ihrer Review-Ergebnisse stellen Schrijvers et al. (2019b) fest, dass die Kombination von „expressive stance“ und „critical-analytical stance“ im Literaturunterricht am vielversprechendsten ist, um „insight into human nature“ zu fördern (Schrijvers et al., 2019b, S. 32f.). Ähnliche Ergebnisse erbringt darüber hinaus eine quasi-experimentelle Unterrichtsstudie, die Schrijvers und andere selbst durchgeführt haben (Schrijvers et al., 2019a). In dieser Studie mit 15-jährigen Schülerinnen und Schülern werden zwei Unterrichtsansätze auf ihre Wirkungen hin untersucht: Transformative Dialogic Literature Teaching (TLDT) (N = 166), das sowohl einen expressiven als auch einen reflexiven Zugang zu literarischen Texten anbahnt, wurde mit herkömmlichem Literaturunterricht (regular literature teaching, RLT; N = 166) ver-

glichen, der Betonung auf die Analyse literarischer Texte legt. Transformative Dialogic Literature Teaching zeigte auch hier positive Effekte auf „insight into human nature“ der Lernenden und förderte zudem deren ästhetisches, u. a. auf Stil und Sprache bezogenes Bewusstsein.

Was das neuralgische Verhältnis von Leser- und Textorientierung im Literaturunterricht betrifft, ist zusammenfassend Folgendes hervorzuheben:

- Die entsprechende Verhältnisbestimmung und die damit verbundenen Spannungen sind kein exklusives Problem der deutschsprachigen Literaturdidaktik. Auch *Deutschdidaktik* hat so betrachtet eine internationale Dimension.
- Die Betrachtung normativer Annahmen aus empirischem Blickwinkel ist in der Literaturdidaktik anderer Länder selbstverständlicher als bei uns. Es ist klar, dass jede empirische Untersuchung wie Forschung generell auch ihre Limitationen hat. Sollte aber eine Haltung dominieren, in der ein ‚Geht-Nicht‘ im schlimmsten Fall mit einem ‚Bringt-Nichts‘ zusammenfindet, stehen wir von außen gesehen als *scientific community* doch möglicherweise ein bisschen nackt da.
- Es gibt bereits Forschung, die unsere eigenen Annahmen teils stärkt und bestätigt, teils auch aufs Neue diskussionswürdig macht. Wir können uns auf diese Forschung beziehen und sie mit eigenen Untersuchungen weitertreiben.

3.2| Literarische Gespräche führen

„Unter Berufung auf die Hermeneutik lässt sich der Zusammenhang von literarischem Verstehen und Gespräch aufzeigen. Verstehen wird als dynamischer, dialogischer Prozess gedacht [...]“, so Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2006, S. 14). Ein literarisches Gespräch im Sinn der beiden zielt „nicht auf geschlossene Interpretationen ab, sondern ermöglicht die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess“. „In literarischen Gesprächen erwerben Schülerinnen und Schüler grundlegende Einstellungen in Bezug auf literarische Texte, sie erfahren ein Modell für einen angemessenen Umgang mit Literatur“ und darüber „Einübung in die kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte“ (ebd.; Hervorh. ebd.).

Diese Beschreibung literarischer Gespräche und ihres Potenzials dürfte in der Literaturdidaktik unstrittig sein, selbst wenn es gegenüber dem hier vertretenen Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs durchaus auch Vorbehalte gibt (z. B. Zabka, 2015a). Hervorgehoben werden in den angeführten Zitaten: dialogischer Charakter, Prozesshaftigkeit, Ergebnisoffenheit, Verstehensorientierung und Enkulturationsfunktion literarischer Gespräche. Die genannten Charakteristika werden dabei auf die Mehrdeutigkeit von Literatur als Gegenstandsspezifikum bezogen (so auch Zabka, 2020a, S. 4).

Wenn man diesen gegenstandsspezifischen Aspekt abzieht, werden literarischen Gesprächen Merkmale und Aufgaben zugeschrieben, die international für das sog. dialogic teaching gelten. Dialogic teaching ist ein Dachbegriff für z. T. auch anders bezeichnete fächerübergreifende Konzepte, die Unterrichtsgespräche als Lernmedium und Lernform akzentuieren. In ihrem Review-Beitrag mit dem Titel „What is dialogic teaching?“ kommen Kim und Wilkinson (2019) zu folgendem Schluss:

Dialogic teaching is a general pedagogical approach that capitalizes on the power of talk to further students' thinking, learning, and problem solving. (Kim & Wilkinson, 2019, S. 83)

Kim und Wilkinson zufolge kann das Konzept des dialogic teaching von Alexander (2017) als prominentes und integrierendes Rahmenmodell dienen (Kim & Wilkinson, 2019, S. 71). Alexander (2017, S. 28) stellt fünf Prinzipien des dialogic teaching heraus: Dialogic teaching ist demnach ein gemeinschaftlicher, wechselseitig aufeinander bezogener Austausch von Lehrperson und Lernenden in unterstützender Atmosphäre. Die getätigten Aussagen werden inhaltlich miteinander verknüpft. Dialogic teaching wird von der Lehrperson mit Blick auf bestimmte Bildungsziele arrangiert und ist insofern zielgerichtet. Alexander (2017, S. 40–44) bestimmt konkretisierend zahlreiche Indikatoren für dialogic teaching (kompakter auch Alexander, 2018, S. 10f.). Diese korrespondieren mit Merkmalsaufstellungen anderer Arbeiten aus dem Kontext des dialogic teaching (z. B. Nystrand et al., 2001). Sie weisen zudem eine große Schnittmenge zu den zuletzt von Zabka (2020a) vorgelegten Gesprächsregeln und -impulsen auf. Enkulturationsfunktion misst Alexander dem dialogic teaching insofern bei, als es auf Dialogformen als Kernelement gesellschaftlicher Auseinandersetzungen vorbereite (citizenship education; Alexander, 2017, S. 33f.).

Beim Verweis auf das Konzept des dialogic teaching kommt es mir an dieser Stelle nicht auf empirische Befunde an, die zeigen, „that dialogic teaching improves performance in students' content knowledge, comprehension, and reasoning [...]“ (Kim & Wilkinson, 2019, S. 71). Die Auseinandersetzung mit internationalen Studien zum dialogic teaching wirft für mich vielmehr vor allem die Frage auf, was eigentlich das Fachspezifische am literarischen Gespräch ist – außer die Texte, die den Gesprächsgegenstand bilden. Ich selbst habe, u. a. unter Rückgriff auf Iser's Rede von der Appellstruktur literarischer Texte (Iser, 1970), die Position vertreten, dass – resultierend aus der Mehrdeutigkeit von Literatur – das Aufwerfen von Fragen ein Spezifikum von Gesprächen über Literatur sei (Hesse et al., 2020; Winkler, 2020). Daran hatte ich keinen Zweifel, bis ich bei der Beschäftigung mit Arbeiten zum dialogic teaching auf einen Beitrag dreier Naturwissenschaftsdidaktiker aus Brasilien und Großbritannien gestoßen bin, die darauf verweisen, dass die Förderung von Schülerfragen als domänenspezifisch für naturwissenschaftliche Fächer gelte. Lernende zum Fragenstellen anzuregen trage dazu bei, „[to] learn about the inquiry nature of science“ (Aguiar et al., 2010, S. 175). Sind literarische Gespräche also eine fachspezifische Besonderheit oder ‚nur‘ eine Variante des dialogic teaching am Beispiel literarischer Texte?

Um nicht mit einer offenen Frage, sondern mit einer Anregung zu schließen: Bei denselben Autoren findet sich ein bedenkenswerter Vorschlag zur differenzierten Beschreibung von Unterrichtskommunikation; ein Vorschlag, der uns in der Literaturdidaktik ein Stück weit helfen könnte zu überwinden, was Brüggemann et al. (2017) als „[e]rkenntnishemmende Dichotomien“ im Diskurs über Gespräche im Literaturunterricht herausarbeiten (Brüggemann et al., 2017, S. 62). Aguiar et al. (2010) gelingt es, die Forderung nach der Dialoghaftigkeit von Unterrichtskommunikation von der Oberflächenstruktur von Unterricht zu lösen (zuerst Scott et al., 2006). Sie schlagen vor, anhand eines 2x2-Schemas vier Kommunikationstypen im Unterricht zu unterscheiden (Abb. 2).

	Interactive	Noninteractive
Dialogic	<i>A. Interactive/Dialogic</i>	<i>B. Noninteractive/Dialogic</i>
Authoritative	<i>C. Interactive/Authoritative</i>	<i>D. Noninteractive/Authoritative</i>

Abb. 2: Vier Kommunikationstypen im Unterricht (Scott et al., 2006, S. 611)

Zugrunde liegende Dimensionen sind einerseits die Interaktivität von Sozialformen (interactive vs. noninteractive) und andererseits die Dialoghaftigkeit von Aussagen (dialogic vs. authoritative). Interaktiv ist Austausch dieser Unterscheidung zufolge, wenn mehr als eine Person zu Wort kommen, wohingegen noninteraktiver Austausch andere Personen von Redebeiträgen ausschließt. Was die Dialoghaftigkeit betrifft, knüpfen die Autoren u. a. an Unterscheidungen von Bakhtin an (Scott et al., 2006, S. 609f.). Während „authoritative discourse“ auf die Bestätigung einer einzigen Bedeutung oder Perspektive ausgerichtet ist, zeichnet sich „dialogic discourse“ dadurch aus, dass er andere Blickwinkel und Ideen berücksichtigt: „in dialogic discourse the teacher recognizes and attempts to take into account a range of students’, and others’, ideas“ (Scott et al., 2006, S. 610). Mit der Einbeziehung von inhaltsbezogenen Schülervorstellungen in die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ist eine zentrale Facette fachdidaktischen Wissens berührt (z. B. Krauss et al., 2017, S. 28). Scott et al. (2006) unterscheiden in Abhängigkeit davon, inwieweit die berücksichtigten Perspektiven aufeinander bezogen werden und einander wechselseitig anregen („interanimation of ideas“), zusätzlich verschiedene Ausprägungsgrade von „dialogic discourse“. Folgt man der vorgelegten Unterscheidung, kann Dialoghaftigkeit auch in einem längeren oder gar wissensvermittelnden Redebeitrag der Lehrperson gegeben sein, sofern er Lernendenvorstellungen explizit aufgreift und daran anknüpft (ein solches Beispiel wäre in Abb. 2 im Feld rechts oben, „Noninteractive/Dialogic“ einzuordnen). Daran wird deutlich, dass dieser Vorschlag zur Unterscheidung von Kommunikationstypen durchaus eine Neubewertung gewohnter Zuordnungen anregen kann.

Buchstabiert man dieses Potenzial zur Neubewertung noch etwas konkreter für die Literaturdidaktik aus, lässt sich Folgendes feststellen: In unserer Domäne ist, wie Brüggemann et al. (2017) herausarbeiten, „häufig eine Gegenüberstellung von sog. literarischen und fragend-entwickelnden Gesprächstypen“ (Brüggemann et al., 2017, S. 63) zu beobachten. Als problematisch gelten dabei vor allem lenkende Anteile der Lehrperson im Gespräch, die, wie Brüggemann et al. (2017) zeigen, oft recht holzschnittartig dem fragend-entwickelndem Gesprächstyp zugeschrieben werden.³ Die Unterscheidung von Gesprächstypen nach Scott et al. (2006) bietet Kategorien, die einen differenzierteren Blick auf die Rolle der Lehrperson in Gesprächen über Literatur ermöglichen – im normativen Diskurs ebenso wie in empirischen Studien zur Unterrichtskommunikation im Literaturunterricht: Nicht das Einbringen von Wissens-elementen oder möglichen Bedeutungszuschreibungen durch die Lehrperson an sich ist als hinderlich für Lernprozesse („authoritative“) zu bewerten (zur positiven Wirkung von ‚Support‘ auf das Textverstehen

³ Damit erliegt der literaturdidaktische Diskurs in Teilen Missverständnissen eines pädagogischen Konstruktivismus, wie sie von Reusser (2006, S. 158f.) beschrieben wurden, hier dem sog. choreografischen und instruktionsdidaktischen Fehlschluss.

siehe auch oben, Abschnitt 2 und 3.1). Für die Einschätzung der Gesprächsführung als lernförderlich kommt es darauf an, inwieweit Perspektiven der Lernenden aufgegriffen und in Beziehung zu weiteren Perspektiven bzw. Aspekten gesetzt werden (vgl. auch Brüggemann et al., 2017, S. 65). Wie bereits angemerkt, sind die Arbeiten von Aguiar et al. (2010) und Scott et al. (2006) dem oben knapp vorgestellten Dachkonzept des dialogic teaching zuzuordnen (Kim & Wilkinson, 2019). Entsprechend steht der Hinweis auf die von ihnen unterschiedenen Gesprächstypen im Kontext dieses Beitrags als Beispiel dafür, dass die Berücksichtigung internationaler Forschung zur Verfeinerung literaturdidaktischer Beschreibungs- und Untersuchungsinstrumente beitragen kann.

3| Bilanz

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer dafür, in der Literaturdidaktik mehr über die Grenzen unserer deutschsprachigen *scientific community* hinauszuschauen und internationale Forschung stärker zu berücksichtigen. Am Beispiel zweier Grundannahmen der Literaturdidaktik – der Relevanz literarischer Gespräche für literarisches Verstehen und der Relevanz der Balance von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung – wurde untersucht, was der um internationale Perspektiven erweiterte Horizont für die Literaturdidaktik leisten kann. Dabei zeigt sich für die Literaturdidaktik ein Mehrwert, sowohl was die eher normativ angelegte Auseinandersetzung mit literarischem Lernen als auch was dessen empirische Untersuchung angeht: Dass Debatten in der deutschsprachigen Literaturdidaktik Parallelen in der Literaturdidaktik anderer Erstsprachen haben, unterstreicht die Bedeutsamkeit dieser Debatten und erlaubt zugleich, sie in größere Zusammenhänge einzuordnen. International ist die empirische Untersuchung normativer Annahmen zum literarischen Lernen weiter fortgeschritten als in der Fachdidaktik Deutsch. Die Fachdidaktik Deutsch kann davon insofern profitieren, als manche ihrer Annahmen dadurch gestützt werden und international verfügbare Untersuchungssettings und Operationalisierungen zudem deutschdidaktische empirische Studien befördern können. Deutlich wird aber auch, dass internationale Herangehensweisen und Ergebnisse Anlass bieten, die deutschsprachige Literaturdidaktik mit fremden Augen zu betrachten und tradierte Positionen neu zu reflektieren. Insgesamt kann die Berücksichtigung internationaler literaturdidaktischer Forschung so zum Weiterlernen der Disziplin beitragen.

Ein weiterer Aspekt ist abschließend zu betonen. Auch die deutschsprachige Literaturdidaktik hat international etwas zum wissenschaftlichen Diskurs beizusteuern. Dies sollten wir durch internationales Publizieren stärker deutlich machen. Dass international veröffentlichte Beiträge aus der eigenen *scientific community* in dieser nur eingeschränkt rezipiert werden, könnte ein Übergangsphänomen bleiben, wenn wir uns als Disziplin zunehmend stärker im internationalen Kontext verorten und auch zeigen. Letzteres würde vermutlich außerdem dem Renommee der Fachdidaktik Deutsch als forschender Disziplin im Wettbewerb der Fächer an unseren jeweiligen Hochschulstandorten und darüber hinaus gut tun.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2020). Leben als Möglichkeit in der Literatur, und Literatur als Möglichkeit im Leben. Abschiedsvorlesung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 6. Februar 2020. Verfügbar unter: https://www.ulfabraham.de/?page_id=973 (Abruf: 11.08.2020)
- Aguiar, O. G., Mortimer, E. F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174–193.
- Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (5th edition). Dialogos.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V., & Gölitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderungen für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 61–79). Peter Lang.
- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V., & Reuschling, G. (1995). „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Peter Lang.
- Dressman, M., & Faust, M. (2014). On the Teaching of Poetry in English Journal, 1912–2005: Does History Matter? *Journal of Literacy Research*, 46(1), 39–67.
- Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. (2015). *Leseräume*, 2.
- Frederking, V., & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung 'emotionaler Aktivierung'. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 57–81). Fillibach bei Klett.
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., & Stanat, P. (2012). Beyond functional aspects of reading literacy: Theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–24.
- Handlungs- und Produktionsorientierung. (2019). *Praxis Deutsch*, 46(276).
- Hanisch, A.-K. (2018). *Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht : eine Interventionsstudie in der Grundschule*. Waxmann.
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 107–139). Schneider Hohengehren.
- Harwart, M., Sander, J., & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrerhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 255–276). Schneider Hohengehren.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer VS.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Hohengehren.

- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5., überarb. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, 44, 11–21.
- Hesse, F., Allerdt, C., Heinrich, F., & Winkler, I. (2020). Rollenwechsel. Schülerfragen als Indikatoren für Irritation und kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen* (S. 91–110). Peter Lang.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 21(127), 17–26.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 31(177), 4–12.
- Hurrelmann, B. (2004). Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 280–305). Juventa.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18–28). Klett, Kallmeyer.
- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte*. Universitätsverlag.
- Kim, M.-Y., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., & Oliver, T. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & M. R. H. (Hrsg.), *FALKO Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 9–65). Waxmann.
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283–303.
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts. Affective evaluation, salience, and literary interpretation [Article]. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2001). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse (14005). National Research Center on English Learning & Achievement.
- Ossner, J. (1993). Praktische Wissenschaft. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo zum 65. Geburtstag* (S. 186–199). Diesterweg.
- Paefgen, E. K. (1999). Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In J. Belgrad & K. Fingerhut (Hrsg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht* (S. 14–23). Schneider Hohengehren.

- Peskin, J. (2011). The social and educational benefits of the scientific study of literature: From picture books to poetry. In F. Hakemulder (Hrsg.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (S. 25–54). Eburon.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). h.e.p.
- Rosenblatt, L. M. (2005). The transactional theory of reading and writing. In L. M. Rosenblatt (Hrsg.), *Making Meaning with Texts. Selected Essays* (S. 1–37). Heinemann.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019a). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, 1–15.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019b). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3–45.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605–631.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung. Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. J. B. Metzler.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Literarisches Lernen im Gespräch. Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Praxis Deutsch*, 33(200), 14–15.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS.
- Vogt, R. (2004). Symbolische Textdeutungen entwickeln. Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte „Der Bär auf dem Försterball“ im Unterrichtsgespräch. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 241–264). Schneider Hohengehren.
- Willenberg, H. (Hrsg.). (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten, Unterrichtsmethoden, Beispiele*. Diesterweg.
- Winkler, I. (2020). Cognitive activation in L1 literature classes. A content-specific framework for the description of teaching quality. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–32.
- Winkler, I., & Hesse, F. (in Vorbereitung). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur fachdidaktischen Videostudie „Kognitiv Aktivierende Lernaufgaben im Literaturunterricht“ (KoAla). Teil 1. Videoanalysen*. Friedrich-Schiller-Universität.
- Zabka, T. (2015a). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2, 169–187.
- Zabka, T. (2015b). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20(38), 136–150.
- Zabka, T. (2020a). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 47(282), 4–11.
- Zabka, T. (2020b). Ins Offene gekommen, in die Enge geführt. Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner

(Hrsg.), Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen (S. 113–132). Schneider Hohengehren.

Autor*inneninformation

Iris Winkler ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung, der Professionalisierung von Deutschlehrer*innen sowie der Aufgabenentwicklung.

Iris Winkler
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fürstengraben 18
D-07743 Jena
iris.winkler@uni-jena.de