

Marco Magirius, Daniel Scherf & Michael Steinmetz

Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts

Support in Dialogic Teaching. Evidence and Impact of Potential Quality Criteria in Dialogic Literature Classes

Abstract: Gespräche gelten als das zentrale Medium der Auseinandersetzung mit Literatur in der Institution Schule und regen sowohl zur ästhetischen Erfahrung als auch zur literaturbezogenen Erkenntnis an. Offenerere Formen des Gesprächs werden dabei vonseiten der Didaktik dem stärker gelenkten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch als überlegen angesehen. Welche Rolle eine Lehrkraft idealerweise im gesprächsförmigen Literaturunterricht einnehmen sollte, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen, ist empirisch jedoch nicht geklärt.

In unserem Beitrag stellen wir einige Resultate einer Studie vor, die zur Klärung dieser Frage beitragen. Anhand von vier Unterrichtsstunden zum Kurzprosatext *Der blaue Falke* (Jürg Schubiger) wurde untersucht, welche Komponenten einer authentischen – mithin weder künstlich arrangierten noch einer bestimmten didaktischen Konzeption eindeutig folgenden – Unterrichtskommunikation als spezifische Qualitätsaspekte gesprächsförmigen Literaturunterrichts eruiert werden können. Diese Qualitätsaspekte, die wir inhaltsanalytisch erfasst haben und mit denen wir an die literaturdidaktische Aufgabenforschung anknüpfen, setzen wir in Beziehung zu Fragebogendaten von Schüler*innen, die das Erleben sowie den Lernwert des Gesprächs betreffen.

Keywords: Literaturdidaktik, Gesprächsdidaktik, Schüler*innenorientierung, qualitative und quantitative Methoden

Abstract: Conversations are a central part of literature classes. They foster aesthetic experience and insights into literary texts, according to a widely held position in the German discourse on literature education. Most studies suggest that open forms of discussion are superior to teacher lead classroom discussions. However, it has not been empirically shown what role a teacher should ideally take in a conversational literature class in order to achieve literary learning.

In this paper, we present some study results helping to clarify this issue. Based on four lessons on the literary text "Der blaue Falke" (Jürg Schubiger) we investigated which components of an authentic - i.e. neither artificially arranged nor clearly following a specific didactic conception - classroom communication can be identified as specific quality aspects of dialogic teaching in literature classes. We employed a content analysis to identify quality aspects and related our evaluation of the teachers' utterances to data from questionnaires which were filled in by the students at the end of each class. They evaluated the literary text and the conversation. Thus, the present study focuses 'support' as a quality aspect of teacher actions in dialogic teaching, drawing on findings from task research in literature education.

Keywords: research on literature education, dialogic teaching, student orientation, quantitative and qualitative methods

© 2022, Marco Magirius, Daniel Scherf & Michael Steinmetz

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 2 (2022)
veröffentlicht am 15.03.2022

<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Einleitung

Nachfolgend wird eine Studie vorgestellt, in der – anknüpfend u. a. an Erkenntnisse der literaturdidaktischen Aufgabenforschung – *Lernunterstützung* als ein Qualitätsaspekt von Lehrer*innenhandeln¹ im gesprächsförmigen Literaturunterricht konzeptualisiert sowie empirisch in den Blick genommen wird.

Wir ordnen unsere Studie hierfür zunächst in das Forschungsumfeld der vornehmlich literaturdidaktischen Wissensproduktion zu gesprächsförmigem Literaturunterricht ein (Kap. 1). Daraufhin werden Studiendesgin und -durchführung referiert (Kap. 2) und einige Ergebnisse präsentiert (Kap. 3). Diese werden abschließend diskutiert (Kap. 4).

Die präsentierten Erkenntnisse legen nahe, dem Aspekt *Lernunterstützung* in der Diskussion um die Frage, was eine qualitätsvolle gesprächsförmige Begegnung mit Literatur ausmacht, verstärkt Beachtung zukommen zu lassen.

2 | Einordnung in das Forschungsumfeld: Die Rolle der Lehrperson im Literaturgespräch

Die Frage, welche Rolle eine Lehrperson (idealerweise) in der gesprächsförmigen Begegnung mit Literatur im Unterricht einnehmen sollte, wird in der Literaturdidaktik seit Jahrzehnten diskutiert. Die Debatte ist dabei geprägt von gegensätzlichen normativen Einschätzungen des Aktes, Literatur (angemessen) zu verstehen, sowie der Funktion von Gesprächen über Literatur (vgl. Brüggemann et al., 2015, 219ff.). In Kap. 1 werden wir diese gegensätzlichen Einschätzungen skizzieren, um auf dieser Basis in den Kapiteln 2 und 3 unsere Studie vorzustellen.

2.1 | Lenkende Formate

Ihren Ausgang nimmt die Debatte in der Annahme, dass im Literaturunterricht Gespräche dominieren, die dem sogenannten fragend-entwickelnden Vorgehen zugeordnet werden können (vgl. z. B. Spinner, 2010, 204) – wobei diese weder empirisch bestätigt noch widerlegt ist (vgl. Brüggemann et al., 2015, 223). Solche, auf die sokratische Lehrmethode zurückgreifenden Gespräche zeichnen sich dadurch aus, dass für sie im Vorfeld von der Lehrperson ein Gesprächsziel vorbereitet wird, das im Laufe des Gesprächs erreicht werden soll (vgl. z. B. Spinner 1992). Statt das Ziel selbst vorzustellen, nutzt die Lehrperson eine Reihe (z. T. stark) lenkender Fragen, um die Schüler*innen zum explizierenden (Nach-)Vollzug des Gedankengangs zu bringen, den sie sich (im Vorfeld) zurechtgelegt hat. Bezogen auf Gespräche über literarische Texte kann der intendierte Aufklärungsakt darin bestehen, umfassende, aber sachbezogen eingrenzbar und in sich schlüssige Verständnis- bzw. Interpretationsleistungen zu vollziehen, wie z. B. eine literarische Figur zu charakterisieren oder an eine Gesamtinterpretation des Textes zu kommen (vgl. Rosebrock & Scherf, 2019, 127).

Die mit dem Konzept verbundene Vorstellung von literarischem Verstehen(-können) umfasst dabei Aspekte, die im Rahmen des Kompetenzparadigmas verortet werden können: Verlangt wird, mentale Handlungen zu vollziehen, die einerseits gegenstandsangemessen, andererseits orientiert an Spielregeln literarischer Kommunikation zu einer kohärenten Repräsentation des

¹ Im gesamten Beitrag finden genderneutrale Bezeichnungen und Formulierungen mit Genderstern Verwendung.

Textes führen (vgl. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008, 47). Dies schließt für Literatur ein, spezifische Eigenschaften des jeweiligen Gegenstands zu erkennen und in ihrer Funktion zu durchschauen (vgl. Steinmetz, 2020, 4). Ein solcher Verstehensanspruch kann nicht allein auf die Schultern von Schüler*innen gelegt werden; der Lehrperson obliegen – wann immer notwendig – strukturelle sowie inhaltliche Lenkungen und Stützungen des skizzierten Prozesses (vgl. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008). In diesem Licht erscheinen Eingriffe vonseiten der Lehrenden auch als notwendig, um die Fähigkeit zu „verstehensvertiefende[n] kognitive[n] Operationen und domänenspezifische[n] Strategien“ (Brüggemann et al., 2015, 220) auszubilden. Schließlich zielt Literaturunterricht auch auf einen über das Verstehen des Einzeltextes hinausgehenden Kompetenzerwerb ab. Der Lehrperson kommt im Rahmen dieses Konzepts unzweifelhaft eine Expert*innen-Rolle zu. Sie hilft, jene Ziele erreichbar werden zu lassen.

2.2 | Offene Formate

Gegen das Konzept fragend-entwickelnder Gespräche wurde in der literaturdidaktischen Diskussion gegen Ende des letzten Jahrhunderts – insbesondere auf Grundlage der Erkenntnisse Wielers (1989) – das Folgende eingewendet: Da fragend-entwickelnde Gespräche von Schüler*innen als Situationen aufgefasst würden, bei denen es darum gehe, die ‚richtige‘ Auslegung des Textes kennenzulernen, statt als Situationen, in denen man gemeinsam Deutungen generiere und sich über sie verständige, wirkten sie sowohl dem literarischen Verstehen als auch dem Erwerb literarischer Verstehensfähigkeiten eher entgegen, als diese zu befördern (vgl. z. B. Fritzsche, 1994). Das fragend-entwickelnde Gespräch stehe nicht nur mit der konventionsgemäßen und in den literarischen Gegenständen angelegten Mehrdeutigkeit im Widerspruch, sondern verhindere auch die subjektive und eigenständige Verstehensentfaltung.

Seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, seit Subjektivität des Literaturverstehens ohnehin ein beachtetes Thema darstellt (vgl. hierzu z. B. Nickel-Bacon, 2006), werden entsprechend Gesprächsformen entwickelt, die strukturell und inhaltlich weniger von der Lehrperson dominiert sind. Mehrere Konzeptionen sogenannter „Literarischer Gespräche“, die „an die kulturelle Tradition der ‚freien Geselligkeit‘“ (Heizmann, 2018, 40) anschließen und nicht auf eine endgültige Interpretation, sondern auf die Entfaltung literarischer Polyvalenz setzen (vgl. ebd.), werden mit Schüler*innen- und Studierendengruppen erprobt und zumeist im rekonstruktiven Paradigma qualitativ-empirisch ausgewertet (vgl. z. B. bereits Christ et al., 1995). Dem sogenannten „Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“, das wohl die bekannteste Konzeption dieser Art darstellt, widmen sich demgemäß mehrere Dissertationsstudien (vgl. Wiprächtiger-Geppert, 2009; Mayer, 2017; Heizmann, 2018). Anders als das von Christ et al. (1995) dargelegte, von einer Lehrer*innen- und Forscher*innengruppe um Valentin Merkelbach entwickelte Vorgehen, das auf maximale Zurückhaltung der Lehrkraft setzt, sieht das Heidelberger Konzept Eingriffe der Gesprächsleiterin bzw. des Gesprächsleiters durchaus vor (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006, 232). Allerdings habe die Gesprächsleitung auch die Rolle als Leser*in authentisch und gegenüber den übrigen Gesprächsteilnehmer*innen partnerschaftlicher und zurückhaltender zu gestalten als eine lenkende Lehrperson (vgl. z. B. Härle, 2004; Härle, 2011) – eine eindeutige Expert*innenrolle habe sie oder er nicht.

Der mentale Akt des Literaturverstehens erscheint in solchen Konzepten damit stark an die persönlichen Lektüresultate der Lernenden gebunden, über die man sich im Gespräch austauscht; darüber hinaus stellen „Irritation“ durch den Text und dessen (partielles) „Nichtverstehen“ (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006, 232) legitime Resultate dar. Das Heidelberger Modell orientiert sich mit diesen Zielbestimmungen an Formen außerschulischer *Konversation* über Kunst – auf die inhärente Spannung, die sich damit für das Gespräch als *Lernmedium* zur Förderung von *Kompetenzen literarischer Rezeption* ergibt, weist Zabka (2015, 172), aufbauend auf Überlegungen von Haueis (2011), hin: Etliche unterrichtlich durchgeführte Handlungen mit Literatur zielten nun einmal „auf die Prüfung und Erweiterung von Interpretationen [...] und sind gerade nicht charakteristisch für die alltägliche Konversation, sondern für Erkenntnisgewinnung im Unterricht“ (Zabka, 2015, 172).

2.3 | Aktueller Stand: Aufwertung eingreifenden Lehrer*innenhandelns

In den letzten Jahren wurde vonseiten einiger Literaturdidaktiker*innen – u. a. in struktureller Orientierung an Erkenntnissen der Aufgabenforschung – das eingreifende Lehrer*innenhandeln systematisch in konzeptionelle Überlegungen zum Literaturgespräch als (u.a.) Erkenntnismedium einbezogen (vgl. z. B. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008; Lösener & Siebauer, 2016; Brüggemann et al., 2015; Brüggemann et al., 2017; Zabka, 2015 und 2020); fokussiert wurde es insbesondere im Hinblick auf dessen potenziell (verstehens-)unterstützende sowie dessen (Verstehens-)Dispositionen vermittelnde Funktion (vgl. Zabka, 2015; Brüggemann, 2017, 62ff.). So stellt z. B. Zabka (2015, 181) die These auf,

dass es [...] passende und weniger passende Impulse gibt, deren Einsatz eine durchaus technisch zu nennende Wahrnehmung und Deutung der schülerseitigen Verstehensprobleme und Interpretationsinteressen sowie ein Wissen um situativ angemessene und förderliche Impulsformen voraussetzt [...]. Die Kunst der verstehensfördernden Impulsgebung im Gespräch lässt sich [...] in Kategorien der Aufgabenforschung beschreiben.

Eingreifende, womöglich sogar inhaltlich lenkende Impulse (z. B. solche, die bestimmte Textelemente in den Fokus rücken), können folglich als strukturverwandt zu bestimmten *Supportangeboten* in Aufgabenstellungen betrachtet werden (vgl. z. B. Winkler, 2011; Heins, 2017; Steinmetz, 2020) und – je nach Eignung resp. Struktur – unterschiedlich verstehensförderliche Wirkungen entfalten.

Dass die Polarisierung der disziplinären Diskussion – offene vs. lenkende Formate – auf verkürzten Vorstellungen und (nicht selten) diskreditierenden Übertreibungen einer oder beider Seiten beruht (vgl. Steinmetz, 2020, 29ff.), liegt ebenso auf der Hand wie der Umstand, dass solche „erkenntnishemmende(n), Dichotomien“ (Brüggemann et al., 2017, 62) dazu führen, den spezifischen Wert sowohl stärker steuernder als auch stärker dem Subjektlernen zugewandter Lehrer*innenhandlungen zu übersehen (ebd., 64f.).² Elaborierte Konzepte der internationalen Bildungsforschung (vgl. z. B. Alexander, 2017; Mortimer et al., 2003) drängen insofern darauf,

² Darüber hinaus werden in der innerdisziplinären Auseinandersetzung Begriffsoptionen miteinander vermengt, die analytisch unabhängig voneinander sind. So kann ein Gespräch von der Lehrperson ausgehend fragend-entwickelnd (und somit lehrer*innenzentriert) angelegt sein, im Anspruch an das zu erstellende (Interpretations-)Ergebnis jedoch offen (vgl. Brüggemann et al., 2015, 224f.; Brüggemann et al., 2017, 64f.). Genauso ist ein Unterrichtsgespräch denkbar, in dem eine Lehrkraft kommunikativ zurückhaltend handelt, im Hinblick

Lehrer*innen mit einem Repertoire von Gesprächstypen und damit verbundenen Haltungen und Impulsen auszustatten.

Festzuhalten bleibt aus unserer Sicht dennoch, dass offene(re)n Formen des Gesprächs im deutschsprachigen literaturdidaktischen Diskurs nach wie vor verhältnismäßig viel Wertschätzung zuteilwird, was zuvorderst in den ihnen inhärenten Vorstellungen von Literaturverstehen und dessen etwaige Inkompatibilität mit einem fragend-entwickelnden Vorgehen begründet liegen mag. Blickt man darüber hinaus auf das Literarische Unterrichtsgespräch als *Lernform* (Zabka, 2015, 171f.), geht mit diesem Typus schließlich auch eine bestimmte Vorstellung vom (voneinander) Lernen als einem ‚polyphonen‘ Dialog einher, bei dem alle Akteur*innen (nahezu) gleichberechtigt sind (vgl. z. B. Matusov, 2009). Obschon die von uns konstatierte polare Struktur der Debatte also durchaus Gegenstand theoretischer Bearbeitung ist und sich – auch und gerade im Spiegel internationaler Forschung zu gesprächsförmigem Unterricht, nicht nur zu literarischen Gegenständen (vgl. Winkler, 2021, 10ff.) – als verkürzt erweist, prägt sie u. E. bis heute die in unserer Disziplin vorliegenden Arbeiten.

Neben den erwähnten Dissertationen zum Heidelberger Gesprächsmodell sowie einigen weiteren qualitativ empirischen Arbeiten entstand in den letzten Jahren lediglich eine größere empirische Studie: Volker Frederking, Jörn Brüggemann und deren Mitarbeiter*innen beforchten in ihrem Projekt ÄSKIL (vgl. z. B. Brüggemann et al., 2015; Brüggemann et al., 2017; Frederking et al., 2020) zwei unterschiedliche Gesprächstypen (einen stark lenkenden und kognitiv-erkenntnisgenerierend ausgerichteten Typ [KOKIL] sowie einen in der Tendenz schüler*innenorientiert ausgerichteten, kognitiv, subjektiv sowie emotional involvierenden Typ [ÄSKIL]) im Hinblick auf das kognitive Verstehen, emotionale Erleben und ihre ästhetische Wirkung. Eine zentrale Erkenntnis der Studie ist, dass das KOKIL-Treatment im Hinblick auf die schüler*innenseitige Wahrnehmung und Bedeutungsgenerierung zu textuellen Details leichte Vorteile verzeichnet, während das ÄSKIL-Treatment in etlichen Bereichen ästhetischen Erlebens (z. B. mit Blick auf ästhetischen Lustgewinn, Empathie gegenüber Figuren; vgl. Brüggemann et al., 2017, 70) „deutliche Vorteile“ (ebd.) aufweist.³ Wie die Autor*innen selbst konzedieren, sind die genannten Erkenntnisse – bedingt durch den Erkenntnisanspruch des Projekts und einige Entscheidungen hinsichtlich der Durchführung – in ihrer Geltung einzugrenzen (vgl. ebd., 71ff.); nicht zuletzt sind beide Typen im Hinblick auf das personale Einbringen ins Gespräch „diametral entgegengesetzt konzipiert“ (ebd., 70), was aus unserer Sicht die ökologische Validität insbesondere des KOKIL-Typus einschränken dürfte. Für weitere Interventionen werden die Forscher*innen in einer Folgestudie – ihren theoretischen Überlegungen zur Überwindung unzulässiger Dichotomisierungen folgend – weitere Differenzierungen vornehmen: So werden nun neben zwei Gesprächstypen (kognitiv orientierte Kommunikation vs. subjektiv, emotional und kognitiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht) noch zwei Interaktionsformen unterschieden

auf das Interpretationsergebnis aber dennoch enge Vorstellungen aufweist (und diese mit sehr wenigen Eingriffen durchsetzt). Nicht zuletzt können offene Gespräche in unsachgemäßer Vereindeutigung von Schüler*innen münden. Steuernde Impulse der Lehrperson können vor diesem Hintergrund Schüler*innen dabei unterstützen, unsachgemäße Fixierungen zu erkennen, zu reflektieren und idealerweise zu überwinden.

³ Vgl. hierzu auch Schrijvers et al. (2019), die im Hinblick auf den Erwerb von Fähigkeiten des ‚insights into human nature‘ die Überlegenheit eines leser- und dialogorientierten Verfahrens gegenüber einem analytischen Verfahren nachweisen konnten.

(lehrer*innenzentrierte vs. schüler*innenzentrierte Interaktion); zusätzlich sollen längerfristige Treatmenteffekte in den Blick geraten.⁴

Während mit ÄSKIL folglich eine *Interventionsstudie* zu zwei forschert*innenseitig modellierten Extremtypen literarischer Kommunikation im Unterricht vorliegt, wurde das offenere Gesprächsformat des Heidelberger Modells ausschließlich qualitativ untersucht. Eine empirische Betrachtung offenerer Formen mit wirkungsforscherischem Anspruch fehlt bis dato; auch fehlen im deutschsprachigen Raum *Korrelationsstudien*, in denen untersucht wird, inwiefern bestimmte Phänomene im Klassenraum (auf die die Forscher*innen, da sie nicht intervenieren, keinen Einfluss nehmen) mit bestimmten Lernleistungen auf Schüler*innenseite korrelieren.⁵ Solche Studien liegen allerdings mit Applebee et al. (2003)⁶ und Muhonen et al. (2018)⁷ in der englischsprachigen Forschung vor (vgl. Heller & Morek, 2019, 105).

2.4 | Bildungswissenschaftliche Forschungsperspektiven

In verschiedenen bildungswissenschaftlichen Disziplinen widmet man sich ebenfalls bereits seit vielen Jahren der Erforschung von Lehrgesprächen – da ihnen eine „überaus bedeutsame Rolle in Vermittlungs- und Lernprozessen“ (Heller & Morek, 2019, 102) zugeschrieben wird. An (deutsch- bzw. sprachdidaktische) Arbeiten zum Erwerb von Diskursfähigkeiten, an bildungswissenschaftliche Studien zum Scaffolding bzw. zu adaptivem Lehrer*innenhandeln im Gespräch und zu kognitiv-aktivierendem Gesprächshandeln der Lehrkraft im Unterricht besteht vonseiten der deutschsprachigen literaturdidaktischen empirischen Forschung aber bisher wenig Anbindung (vgl. aber Hesse et al., 2020; Depner et al., 2020; Winkler & Steinmetz 2016; Winkler, 2017). Die Beziehung des gesprächsförmigen Literaturunterrichts zur Aufgabenforschung ist durch Zabka (2015, 2020) zwar konzeptionell hergestellt worden, in entsprechende empirische Wirkungsforschung sind Erkenntnisse der Aufgabenforschung aber bisher zu wenig eingegangen.

⁴ Vgl. <https://uol.de/joern-brueggemann/segel-projekt>.

⁵ Mit der Unterscheidung von Korrelationsstudien und Interventionsstudien folgen wir Heller & Morek (2019). Wir sehen Korrelationsstudien und Interventionsstudien dabei als sich gegenseitig ergänzende Studientypen an. So erscheint es z. B. sinnvoll, über Korrelationsstudien generierte Erkenntnisse durch Interventionsstudien abzusichern und – sozusagen umgekehrt – Interventionsstudien an (vermuteten) Zusammenhängen zu orientieren, die sich zumindest teilweise in forschert*innenseitig weitgehend nicht manipulierten Unterrichtssituationen beobachten lassen.

⁶ Applebee et al. (2003) zeigen an 64 Klassen in 19 Schulen (1412 Schüler*innen) der Mittel- und Oberstufe mittels der Korrelation von Daten des lehrert*innenseitigen Gesprächshandelns (CLASS 3.0 nach Nystrand, 1999) mit Daten schüler*innenseitiger literaturbezogener Schreibleistungen, dass ein diskussionsorientiertes Gesprächshandeln der Lehrkraft, das stark mit dialogischer Kommunikation, mit vorstellungsbildenden Aktivitäten, mit Ermutigungen zu multiplen Perspektiven und mit der Bewältigung von hohen Verstehensanforderungen („high academic demands“) einhergeht, sich positiv auf die Verstehens- und Schreibkompetenzen der Schüler*innen auswirkt.

⁷ Muhonen et al. (2018) können anhand von 46 Lehrenden und 612 zwölfjährigen Schüler*innen der Mittelstufe einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichtsgesprächs („educational dialogue“, erhoben mit CLASS-S nach Pianta et al., 2012) und den Leistungen der Schüler*innen im Sprachunterricht bzw. im naturwissenschaftlichen Unterricht nachweisen. Aufschlussreich ist, dass das Gesprächshandeln der Lehrkraft im Sprach- bzw. Literaturunterricht (im Vergleich zum naturwissenschaftlichen Unterricht) häufig mit weniger Unterstützung zum gemeinsamen Inhaltsverstehen und zur Teilhabe einhergeht (vgl. ebd., 10). Offenbar wird im Literaturunterricht häufig (jedenfalls häufiger als im naturwissenschaftlichen Unterricht) Wissen vorausgesetzt, über das die Schüler*innen nicht verfügen – was Diskussionen tendenziell verhindert (vgl. ebd.).

Stärker als die bereits erwähnten Korrelationsstudien von Applebee et al. (2003) und Muhonen et al. (2018), die ihre Erkenntnisse – sehr grob gerahmt: ein diskussionsorientierter Unterricht wirkt sich lernförderlich aus (vgl. Anm. 5 und 6) – auf einer breiten, untereinander allerdings kaum vergleichbaren Datenbasis produzierten und deren Beobachtungskategorien sehr breit sind, inspirierte uns die Korrelationsstudie Didkom („Didaktische Kommunikation und Lernwirkungen im problemorientierten Unterricht“) zu lernförderlichen Gesprächen im Mathematikunterricht von Pauli und Reusser zu unserem Forschungsdesign (vgl. Reusser & Pauli, 2013; Pauli & Reusser, 2015). Die Forscher*innen untersuchten Unterrichtsgespräche aus 114 Unterrichtsstunden, die im Rahmen der sogenannten Pythagoras-Studie videographisch aufgezeichnet wurden, sowohl in einem Codier- als auch einem Rating-Prozess (vgl. Pauli & Reusser, 2015, 185ff.). Sie konstruierten Qualitätsdimensionen als potenziell lernwirksam, deren Geltung sie anhand des Lernerfolgs in den 38 beforschten Schulklassen überprüften (vgl. ebd., 187f.). Pauli und Reusser kommen zu folgendem Schluss:

Relativ unabhängig von der Form der Inszenierung der Unterrichtseinheiten erleben Schülerinnen und Schüler die verstehensbezogene Lernqualität des Unterrichts als hoch und stellen sich dementsprechend positive Lernergebnisse ein, wenn es den Lehrpersonen in der Mikrostruktur der von ihnen verantworteten Unterrichtsinteraktion gelingt, fachdidaktisch gehaltvolle, konzeptspezifisch strukturklare und in der Gesprächsführung ko-konstruktiv gestaltete, als unterstützend wahrgenommene Lerngelegenheiten zu schaffen und mitdenkend zu gestalten. (Reusser & Pauli, 2013, 326)

Ein als strukturklares, ko-konstruktiv gestaltetes und individuell unterstützend wahrgenommenes Lehrer*innenhandeln wird in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Kontexten auch unter dem Begriff der *Konstruktiven Unterstützung* (vgl. z. B. Klieme, 2019) verhandelt.⁸ Fragt man nach lehrbezogenen Teilhandlungen der *Konstruktiven Unterstützung*, so stößt man u. a. auf Konzepte wie *Scaffolding* (vgl. z. B. Hammond & Gibbons, 2005, 20ff.) oder *adaptives Lehrer*innenhandeln in Unterrichtsgesprächen* (vgl. z. B. Hardy et al., 2020). Diese Konzepte, die das Handeln der Lehrpersonen fokussieren, haben uns bei der Modellierung lernförderlichen Lehrer*innenhandelns im Literaturgespräch besonders angeregt.

3 | Studie *Lernunterstützung im Literaturgespräch*: Zielsetzung, methodisches Vorgehen

Die erwähnten, im bildungswissenschaftlichen Umfeld angesiedelten Studien führten uns – ebenso wie die rekonstruktive Erforschung einiger eigener Daten (Harwart & Scherf, 2018) – zur Entscheidung, in unserer Studie Lehrer*innenhandeln im gesprächsförmigen Literaturunterricht literarischen Unterrichtsgespräch im Hinblick auf seine *lernunterstützende Qualität* (per qualitativer Inhaltsanalyse) zu untersuchen. Eine weitere Entscheidung bestand darin, die Wirkung von *lernunterstützendem Lehrer*innenhandeln* mithilfe von Erkenntnissen zu überprü-

⁸ Die bereits erwähnte Studie ÄSKIL berührt den Aspekt der Konstruktiven Unterstützung (für deren Wirksamkeit im Hinblick auf Literarisches Lernen Heins (2017) und Steinmetz (2020) im Rahmen von Aufgabenforschungen Evidenz liefern) in Form von stark gesteuerten Unterrichtsgesprächen ebenfalls. Diese erweisen sich – als Teil des KOKIL-Treatments – im Bereich des idiolektalen Verstehens und der Erzeugung von Wertschätzung für textuelle Details insofern als wirksam, als dass das KOKIL- sich dem ÄSKIL-Treatment in diesem Bereich als leicht überlegen erweist (vgl. Brüggemann et al., 2017, 70f.).

fen, die durch Begleitdaten gewonnen werden (schüler*innenseitige Fragebogendaten zum Erleben des literarischen Gegenstands und des Unterrichtsgesprächs), um so – im Sinne einer Korrelationsstudie – lehrer*innenseitige Daten mit schüler*innenseitigen Daten relationieren zu können.

Im Folgenden stellen wir unsere sich an den zuvor skizzierten Konzepten orientierende Modellierung von *Lernunterstützung* vor.

3.1 | Lernunterstützung: Zielsetzung und Grundkonzept

Ziel der Studie ist es, auf der Grundlage von authentischen (d. h. nicht von den Forschenden beeinflussten oder gescipteten) schulischen Literaturgesprächen *Lernunterstützung* als einen Qualitätsaspekt lernförderlichen Lehrer*innenhandelns im Literaturgespräch zu modellieren.

Lernunterstützung verstehen wir als schüler*innenseitig und textseitig adaptive Supportleistung der Lehrperson mit der Funktion, Verstehensprozesse vor dem Hintergrund der textseitigen Verstehensanforderungen und der schüler*innenseitigen Verstehensbedürfnisse aktiv und zielorientiert zu begleiten. Lernunterstützend ist Lehrer*innenhandeln diesem Konstrukt gemäß nur dann, wenn es einerseits an Schüler*innenbedürfnissen ansetzt, also diesbezüglich adaptiv erfolgt, andererseits genauso als gegenstands- und lernzielangemessen betrachtet werden kann.

3.2. | Einordnung der Teilstudie in die Studie Gefoelit: Datenlage

Für die Modellierung der *Lernunterstützung* nutzen wir Daten aus der Gefoelit-Studie (vgl. Harwart et al., 2020; Harwart & Scherf, 2018). In dieser Studie wurden 15 Unterrichtsstunden in Gymnasial- und Gesamtschulklassen der Jahrgangsstufen 6 bis 9 videografisch aufgezeichnet und transkribiert. Zu allen, ca. 80-minütigen Unterrichtsstunden, die einen von drei vorgegebenen literarischen Texten zum Gegenstand hatten, wurden außerdem Fragebogen- sowie Testdaten der Schüler*innen erhoben, die Auskunft über ihr Lernerleben in der Unterrichtsstunde sowie ihr Textverstehen geben. Mit sieben der neun teilnehmenden Lehrer*innen wurden weiterhin leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

3.3. | Modellierung des Qualitätsaspekts Lernunterstützung

Für die Modellierung des Qualitätsaspekts konzentrierten wir uns auf vier zunächst videografierte und anschließend transkribierte Unterrichtsstunden, die den Text *Der blaue Falke* von Jürg Schubiger zum Gegenstand haben. Es handelt sich um vier authentische Gespräche im o. g. Sinne, die von vier unterschiedlichen Lehrpersonen in den Klassenstufen 6 bzw. 7 geführt worden sind. Wir erläutern im Folgenden, wie wir die sprachlichen Lehrer*innenhandlungen in den vier Transkripten inhaltsanalytisch erfasst, in Sequenzen untergliedert, feincodiert und quantifizierend ausgewertet haben. Die Konzentration auf diese Unterrichtsstunden erklärt sich aus der zuvor am Datenmaterial sequenzanalytisch gewonnenen Erkenntnis, dass *unterstützendes Gesprächshandeln* der Lehrkraft besonders in Unterrichtsgesprächen zum Kurzprosatext *Der*

blaue Falke als ein unterscheidbares und für den Gesprächserfolg bedeutsames Merkmal ermittelt werden kann (Magirius et al., i. V.).⁹

3.3.1 | Identifizierung von Sequenztypen

Der *erste Schritt* bestand darin, in den Unterrichtsgesprächen Funktionen zu identifizieren, die für längere Gesprächsphasen Geltung aufweisen. Induktiv konnten wir vier übergeordnete Grundfunktionen identifizieren, nach denen die Gespräche in spezifische Funktionsphasen – von uns „Sequenztypen“ (ST) genannt – unterteilt werden konnten:

- ST1: Sicherung des propositionalen Gehalts
- ST2: Textmotivierte Klärungen
- ST3: Sprechen über poetische Schüler*innenprodukte
- ST4: Wertungen mitteilen und begründen

Im weiteren Verlauf der Studie konzentrierten wir uns auf *ST2* und *ST3*, weil nur diese Sequenztypen eine nennenswerte Codeabdeckung aufwiesen, also nur diese ST ausreichend vertreten waren.¹⁰ In *ST2* wird die diskursive Lösung bzw. Klärung eines *textseitigen Klärungsbedarfs* (vgl. z. B. Brüggemann, 2013, 154) im Sinne eines *deutenden Interpretationsgesprächs* verfolgt (vgl. Zabka, 2015). Dieser textseitige Klärungsbedarf, der sowohl von den Schüler*innen als auch von der Lehrperson eingebracht werden kann, bezieht sich auf alle denkbaren inhaltlichen und formensprachlichen Phänomene des Textes. Zentral ist das rezipient*innenseitige Bemühen um Klärung von etwas Klärungsbedürftigem, z. B. bei auftretenden Problemen der Kohärenz-etablierung oder der Sinnbildung. In *ST3* werden von Schüler*innen hergestellte poetische Textprodukte (vgl. Zabka, 2007) besprochen, die zumeist eine konkretisierende Funktion in Bezug auf zentrale Leer- sowie Unbestimmtheitsstellen des Textes haben. Codiert wurden Gesprächseinheiten, die sich funktional erkennbar auf die zumeist direkt zuvor erstellten poetischen Schüler*innenprodukte beziehen.

3.3.2 | Eruierung sequenztypischer Qualitätsaspekte durch Leitfragen

Sowohl für die Bearbeitung eines textseitigen Klärungsbedarfs als auch für die Gespräche im Anschluss an die Präsentation poetischer Schüler*innenprodukte sind lernunterstützende, d. h. textseitig und schüler*innenseitig adaptive Supportttätigkeiten der Lehrperson als Qualitätsaspekte vorstellbar. Um innerhalb der codierten Sequenztypen entsprechende Supportttätigkeiten zu identifizieren, formulierten wir in einem zweiten Schritt theoretisch und normativ begründete Leitfragen (genauer vgl. Magirius et al., i. V.). Diese werden im Folgenden erklärt:

⁹ Zu den Folgen für die Geltung der in diesem Rahmen empirisch gewonnenen Erkenntnisse vgl. Kap. 4.

¹⁰ Bezüglich *ST1* lässt sich die geringe Codeabdeckung mit dem literarischen Text begründen, dessen propositionaler Gehalt von den Schüler*innen zügig erfasst werden konnte. Ein Bewerten des Textes hinsichtlich seiner literarischen Qualität, wie das in *ST4* passiert, ist gewiss nicht für jede Stundenkonzeption konstitutiv und fand daher nicht in allen Klassen statt. *ST 2* wurde in allen Gesprächen codiert, wobei die Code-Abdeckung mit diesem Code zwischen 52% (LKa) und 96% (LSi) der jeweiligen Transkripte liegt. *ST 3* wurde in drei der vier Transkripte codiert; in diesen liegt die Code-Abdeckung zwischen 21% (LJo) sowie 40% (LMe). (Die Prozentwerte beziehen sich auf die Gesamtzahl der Zeichen im jeweils codierten Dokument; Doppelcodierungen sind möglich.)

(1) ST2: Textmotivierte Klärungen

- Dimension *Lernsupport*¹¹: Wird zur Klärung des Problems Hilfestellung geleistet?
- Dimension *Aufgreifen*: Wird die Klärung schüler*innenorientiert vollzogen?
- Dimension *Konsequenz*: Wird das Klärungsinteresse konsequent verfolgt?
- Dimension *Diskussion*: Wird im Rahmen der Klärung Diskussion ermöglicht?

(2) ST3: Sprechen über poetische Schüler*innenprodukte

- Dimension *Elaboration*: Wird an und mit den Schüler*innenprodukten gearbeitet?
- Dimension *Aufgreifen*: Wird über die Produkte schüler*innenorientiert gesprochen?
- Dimension *Diskussion*: Wird eine Diskussion der Schüler*innenbeiträge angeregt?

3.3.3 | Operationalisierung durch Segmentierung und Relationierung

Zu diesen Leitfragen bzw. Dimensionen entwickelten wir in einem nächsten Schritt inhaltsanalytische Kategorien für eine systematische fallbezogene Feincodierung. Ziel war es, inhaltsanalytisch innerhalb der zuvor als *Sequenztypen* codierten Einheiten solche Segmente in den literarischen Gesprächen zu identifizieren, die uns helfen, die Leitfragen fallorientiert und fallübergreifend zu beantworten (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019).

Die Identifizierung bestimmter Elemente als codierte Einheiten, genannt Codings, ist zunächst nicht mehr als eine *quantifizierende Segmentierung* der Gespräche. Um die Segmente für die Beantwortung der Leitfragen nutzbar zu machen, war es erforderlich, sie sinnvoll miteinander zu relationieren, um fallübergreifend vergleichbare Werte zu generieren. Deshalb bildeten wir pro Leitfrage einen Codequotienten. Die Codequotienten, die wir an späterer Stelle im Einzelnen erläutern, erlauben es uns, die Lehrkräfte miteinander kategorienorientiert und quantifizierend zu vergleichen und somit die Unterrichtsstunden auf die von uns vorab festgelegten Qualitätsaspekte hin zu befragen. Sie sind also eine quantifizierende Operationalisierung dessen, was wir als eine spezifische Qualität des Lehrer*innenhandelns ansehen. Die folgende Tabelle fasst unsere Operationalisierungen zusammen und dient einer ersten Orientierung. Die dort aufgeführten Teildimensionen werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

¹¹ Die Bezeichnungen der forschenseitig identifizierten Dimensionen werden im Folgenden kursiviert. Später werden diese Dimensionen zu Konstrukten in Beziehung gesetzt, die aus den Fragebogendaten entstanden und folglich die Perspektive der Schüler*innen widerspiegeln. Die Bezeichnungen dieser Konstrukte werden dann nicht kursiviert, sondern nummeriert.

Sequenztyp	Dimension/ Leitfrage	Kategorien	Interrater-reliabilität ¹² mit Cohens K	Codequotient (= Quotient aus Codinghäufigkeiten)
ST2	Lernsupport: Wird zur Klärung des Problems Hilfestellung geleistet?	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktinduktion (KI) • Konfliktlösungsprozess (KLP) • Konfliktresultat (KR) 	.82	$\frac{KLP}{KI + KLP + KR}$
	Aufgreifen: Wird die Klärung schüler*innenorientiert vollzogen?	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktinduktion aufgreifend (Kla) • Konfliktinduktion eingreifend (Kle) 		$\frac{Kla}{Kle + Kla}$
	Konsequenz: Wird das Klärungsinteresse konsequent verfolgt?	<ul style="list-style-type: none"> • lenkende Äußerung (L) • öffnende Äußerung (Ö) 	.85	$\frac{L}{\bar{Ö} + L}$
	Diskussion: Wird im Rahmen der Klärung Diskussion ermöglicht?	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionsraum eröffnen (De) • Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen (BVP) 	.92	$\frac{De + BVP}{\overline{\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST2}}}$

¹² Dass die Reliabilitätswerte z. T. nicht dimensionsweise angegeben werden, liegt darin begründet, dass für die Codierdurchgänge übergreifende zusammengehörige und z. T. nicht mit den Dimensionen identische Kategoriekomplexe bzw. Kategoriensysteme maßgeblich waren. Das gilt einerseits für ST2: Die zwei Kategorien *Kla* und *Kle* der Dimension *Aufgreifen* sind Unterkategorien der Kategorie *KI*, welche wiederum eine Unterkategorie der Dimension *Lernsupport* ist. Deshalb wurden in ST2 die Kategorien der Dimensionen *Lernsupport* und *Aufgreifen* in einem Zug codiert. Das gilt andererseits für alle Kategorien der Dimensionen in ST3: Die sechs Kategorien der Dimensionen *Elaboration*, *Aufgreifen* und *Diskussion* waren als zusammengehöriger Kategorienkomplex maßgeblich für die Codierdurchgänge und wurden deshalb auch für die Reliabilitätsanalysen zusammengefasst.

ST3	Elaboration: Wird an und mit den Schüler*innenprodukten gearbeitet?	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehensprodukt elaborieren (VPe) • Rückfrage (RF) • Begründung erbitten (Be) 	.91	$\frac{VPe + RF + Be}{\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3}}$
	Aufgreifen: Wird über die Produkte schüler*innenorientiert gesprochen?	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innenfrage oder -anliegen thematisch aufgreifen (SFa) 		$\frac{SFa}{\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3}}$
	Diskussion: Wird eine Diskussion der Schüler*innenbeiträge angeregt?	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussionsraum eröffnen (De) • Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen (BVP) 		$\frac{De + BVP}{\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3}}$

Tabelle 1: Operationalisierung der einzelnen Qualitätsdimensionen durch analytische Codes und Codequotienten

Um Missverständnissen bzgl. der unterschiedlichen Nenner-Bezugsgrößen in den Codequotienten vorzubeugen, sei folgende Erklärung vorausgeschickt: Da bei der Analyse der Daten nie zwei Dimensionen miteinander verglichen werden, sondern nur die Unterrichtsstunden innerhalb jeweils einer Dimension, ist es nicht nötig, die verschiedenen Dimensionen auf einen Nenner zu bringen. Dies wäre einer möglichst genauen Messung sogar abträglich. Wenn es die Struktur des Kategoriensystems erlaubt, relationieren wir nämlich für die jeweilige Dimension erwünschte Unterkategorien an ihren bewertungsneutralen Oberkategorien, anstatt weitere – für die Dimension womöglich irrelevante – Arten von Äußerungen in die Berechnung aufzunehmen, die die Werte der jeweiligen Nenner vergrößern und die dimensionsspezifischen Unterschiede zwischen den Fällen eher verwischen würden.

Im Folgenden werden die Operationalisierungen der Dimensionen detaillierter präsentiert. Zunächst erläutern wir jeweils die Kategorien für die *Segmentierung* und stellen dann die jeweiligen Codequotienten für die *Relationierung* vor. Da wir in diesem Beitrag v. a. Erkenntnisse zu ST2 referieren, werden die Dimensionen von ST3 gerafft präsentiert.

3.3.3.1 | Dimension *Lernsupport* (ST2)

Die drei Hauptkategorien der Dimension *Lernsupport* bilden einen Problemlöseprozess ab. Support ist als Maß der Hilfe bei Problemlösungen modelliert, vor allem in Anlehnung an den Supportbegriff von Winkler (2011) und Steinmetz (2020). Codiert wurde, wenn die Lehrperson ein Problem im Sinne eines textbezogenen Klärungsbedarfs aufgreift oder selbst zu generieren versucht (*Konfliktinduktion*), wenn die Lehrperson bei der Problemlösung konstruktive textbezogene Unterstützung leistet, z. B. durch Fokussierung bestimmter Textphänomene oder Bereitstellung textexterner Informationen (*Konfliktlösungsprozess*), oder wenn sie eine Schüler*innenlösung aufgreift oder selbst eine Lösung vorgibt (*Konfliktresultat*).

Kategorie	Ankerbeispiel
Konfliktinduktion	LJo ¹³ : Tja. Das ist ne gute Frage. Ist es der Falke oder ist es nicht der Falke? Irritierende Stelle.
Konfliktlösungsprozess	LJo: Guckt mal in euren Text und ich frage euch: Sucht mal nach den Stellen, an denen von Raben, Falken und Farben gesprochen wird – wer spricht wovon? Guckt mal im Text nach!
Konfliktresultat	LJo: Mist. Da hatten wir gedacht, vielleicht kann uns das helfen, dass immer nur das Mädchen von dem blauen Falken spricht, und jetzt am Schluss werden wir nochmal durcheinander gewürfelt, gewirbelt und der Erzähler spricht plötzlich auch vom blauen Falken. Wir können es nicht genau lösen.

Tabelle 2: Kategorien der Dimension *Lernsupport* (ST2)

Die Lernunterstützung realisiert sich vor allem in den Handlungen, die mit der Kategorie *Konfliktlösungsprozess* codiert worden sind. Die entsprechenden Codings stehen zumeist funktional im Dienst der Konfliktlösung und bringen das Gespräch konstruktiv und adaptiv voran. Die entsprechenden Lehrer*innenhandlungen erscheinen zwar zum Teil durchaus instruktiv und erinnern an Handlungsformen, die dem fragend-entwickelnden Gespräch zugeschrieben werden. Die Funktion dieser Handlungen ist aber im folgenden Sinne Lernunterstützung mit Blick auf den Verstehensprozess: Die Lehrer*innenhandlungen helfen den Schüler*innen, einen übergeordneten, idealerweise schüler*innenseitig artikulierten Klärungsbedarf aufzulösen, und zwar im Rahmen der konkreten Verstehensanforderungen des literarischen Textes. Unsere These ist, dass Schüler*innen – jedenfalls im Rahmen textmotivierter Klärungsbedürfnisse, die sich auf einen derart enigmatischen Text wie *Der blaue Falke* beziehen – vor allem dann profitieren, wenn sie im Konfliktlösungsprozess schüler*innen- und textangemessene Lernunterstützung erfahren, wenn also der Code *Konfliktlösungsprozess* häufig vergeben wird. Schließlich erfasst dieser Code Lehrer*innenhandlungen, die – wie im obigen Beispiel – die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Schüler*innen eine textbezogene Frage sachangemessen beantworten können.

¹³ Das „L“ steht für „Lehrkraft“, „Jo“ steht für den Namen der Person.

Um diesen Umstand als prozentualen Wert zu erfassen, setzen wir in einem Codequotienten die Codinganzahl der Kategorie *Konfliktlösungsprozess* (KLP) ins Verhältnis zur Anzahl aller Codings dieses Kategoriensystems (siehe Tab. 1): Je größer also die Anzahl der Codings *Konfliktlösungsprozess* im Verhältnis zu den Codings aller anderen Lernsupporthandlungen ist, desto besser ist der prozentuale Gesamtwert. Eine verhältnismäßig hohe Codinganzahl des Codes *Konfliktresultat* deutet unseren Beobachtungen nach häufig auf eine indifferente Ad-libitum-Sammlung von Schüler*innenantworten hin. Eine hohe Codinganzahl des Codes *Konfliktinduktion* verweist unserer Codiererfahrung nach häufig auf eine repetitive Reformulierung der Ausgangsfrage, wenn der Konfliktlösungsprozess nicht vorankommt oder vorangetrieben wird.

3.3.3.2 | Dimension *Aufgreifen* (ST2)

Für die Operationalisierung der Dimension *Aufgreifen* nutzen wir die Detailfrage, ob der textmotivierte Klärungsbedarf bzw. die Konfliktinduktion von den Schüler*innen oder aber von der Lehrperson eingebracht wird. Wir knüpfen mit dieser Frage an die allgemeindidaktische Vorstellung an, dass das Aufgreifen von Schüler*innenbeiträgen als eine Form von schüler*innenorientiertem Handeln der Lehrkräfte unterrichtliche Teilhabe ermöglicht und somit lernunterstützend wirkt (vgl. z. B. Helmke, 2017). Reusser & Pauli (2013) bspw. deuten das Aufgreifen von Beiträgen der Lernenden als eine Form von „Interaktionsunterstützung“ (ebd., 323), die sie als „Indikator produktiver Gespräche“ (ebd., 322) erfassen. Um diesen Aspekt in den Blick zu nehmen, haben wir den Code *Konfliktinduktion* in die UnterCodes *Konfliktinduktion aufgreifend* (Kla) und *Konfliktinduktion eingreifend* (Kle) untergliedert.

Kategorie	Ankerbeispiel
Konfliktinduktion aufgreifend (Kla)	LJo: Tja. Das ist ne gute Frage. Ist es der Falke oder ist es nicht der Falke? Irritierende Stelle. [...] Hem ist auch verwundert.
Konfliktinduktion eingreifend (Kle)	LMe: Ich würde aber mich fragen, ich hätte, also ich hätte, gut man könnte darüber reden, wie der Falke sich dann verändert hat, aber ich wäre da noch nicht so zufrieden, weil ich mich vor allem frage: Warum sucht denn jemand n blauen Falken um Himmels Willen? Was könnte das denn sein?

Tabelle 3: Kategorien der Dimension *Aufgreifen* (ST2)

Die Anzahl der entsprechenden Codings wurden fallorientiert mit folgendem Codequotienten ins Verhältnis gesetzt: $KIa / (Kle + KIa)$. Je höher der Wert, desto häufiger kommt der Klärungsbedarf von den Schüler*innen bzw. desto seltener wird er lehrer*innenseitig vorgegeben.

3.3.3.3 | Dimension *Konsequenz* (ST2)

Für die quantitative Erfassung dieses Qualitätsaspekts ist das Verhältnis von lenkenden zu öffnenden Äußerungen der Lehrkraft maßgeblich. Innerhalb textmotivierter Klärungseinheiten (ST2) sehen wir es als problematisch an, wenn jedwede Schüler*innenäußerung beliebig bestärkt und als erwünscht markiert wird. Wenn dies geschieht oder ein additives Nebeneinander von unverbundenen Lektüreeindrücken angestrebt wird (vgl. Zabka, 2015, 171), codieren wir die Äußerung der Lehrkraft mit der Kategorie *Öffnen und Beliebigen Bestärken* (Ö). Weist die Lehrkraft jedoch ein Verstehensprodukt der Lernenden zurück, codieren wir mit „Abblocken“. Eine solche Transkriptstelle quantifizieren wir als *lenkende Äußerung* (L). Dies gilt auch für solche Äußerungen, mit denen die Lehrkraft ein Verstehensprodukt als zutreffend markiert oder (selbst) ein [vermeintlich] zutreffendes Verstehensprodukt/Verständnis präsentiert. Zudem betrachten wir Äußerungen als lenkend, die einen eingeschlagenen Verstehensweg als verfolgenswert markieren (*selektives Bestärken*), zum Beispiel indem ein von Lernenden geäußertes Verstehensprodukt elaboriert werden soll.

Wenn der Anteil von lenkenden Äußerungen an der Summe von öffnenden und lenkenden Äußerungen groß ist, gilt das folglich für den Quotienten $L/(Ö + L)$. Ist dieser Wert sehr klein, deutet dies auf ein wenig gesteuertes Gespräch hin. Es fehlt an Konsequenz der Lehrkraft, die Klärung zu verfolgen. Ist der Wert des Quotienten hingegen sehr groß, werden die Schüler*innen andererseits eventuell am „Gängelband“ (Spinner, 1992, 310) der Lehrkraft geführt und selbstständiges Textverstehen gehemmt.

(Ober-)Kategorie	Ankerbeispiel
Lenkende Äußerung (L)	Jam: Einmal hat mich irritiert, das Mädchen ging in den Wald und „niemand wusste von seinem Vogel“. Heißt das nicht ihren Vogel? LJo: [...] Was machen wir damit? Ein Ausflug in die Grammatik. Thm? (genauer: selektives Bestärken)
Öffnende Äußerung (Ö)	Mam: Vielleicht hat sie immer von ihrer Oma Märchen erzählt bekommen. Und das ist der erste Vogel, den sie dann in ihrem Leben sieht. LSi: Mh-hm. (1) Und sie glaubt ihm? Mam: Ja. (genauer: beliebiges Bestärken)

Tabelle 4: Kategorien der Dimension *Konsequenz* (ST2)

3.3.3.4 | Dimension *Diskussion* (ST2)

Für die Operationalisierung der Dimension *Diskussion* nutzen wir zum einen Äußerungen der Lehrkraft, die im direkten Sinn eine Diskussion anstößt, indem sie zur Erörterung von schüler*innenseitig geäußerten Hypothesen und Verstehensprodukten auffordert oder vergleichende Bewertungen einfordert (*Diskussionsraum eröffnen*). Zum anderen werden Äußerungen erfasst, in denen die Lehrperson mögliche Bezüge zwischen konkurrierenden resp. ver-

gleichbaren Hypothesen und Verstehensprodukten der Schüler*innen expliziert (*Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen*). Dies zieht häufig bewertende Stellungnahmen von Schüler*innen nach sich; die Verstehensprodukte werden diskursiv gegeneinander abgewogen.

Kategorie	Ankerbeispiel
Diskussionsraum eröffnen (De)	LMe: Mh. ja. (.) Wir haben einmal den Raben, der versucht sich ein Zuhause zu erschleichen und bei dem Mädchen (.) sich (.) anfreunden will, obwohl er eigentlich gar nicht dahin gehört. Wir haben einmal einen Raben, einen Falken (.), der [...] Und dann haben wir hier zwei Vögel (.), ähm [...]. Was haltet ihr für am passendsten? Angenommen wir wären jetzt eine Autorengruppe (.), wir wollen das veröffentlichen und sagen, also wir wollen ja wirklich auch nen guten Schluss für unsere Geschichte, weil vielleicht liest es ja ganz viele. (.) Dim?
Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen (BVP)	LJo [auf eine Äußerung des Schülers Lem folgend]: Per-so-ni-fi-ziert, ohne „k“. Der spricht, der Vogel tatsächlich wird mit menschlichen Eigenschaften bedacht. (2) Das hat auch den Hem zu der Annahme gebracht, dass es eine Fabel sein könnte.

Tabelle 5: Kategorien der Dimension Diskussion (ST2)

Indem wir diskussionsanregendes Handeln der Lehrperson als potenziell lernunterstützend begreifen, knüpfen wir an Modellierungen sowie Erkenntnisse bzgl. lernförderlichen Gesprächshandelns in der Bildungsforschung an (vgl. z. B. die Skala *interactive talk* bei Pauli/Reusser 2015; Decristan et al. 2019). Die Anzahl der entsprechenden Codings geht fallorientiert in folgenden Codequotienten ein, der sie zur Anzahl aller Äußerungen der Lehrkraft ins Verhältnis setzt: $(De + BVP) / (\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST2})$. Je höher der Wert, desto häufiger werden u. E. Schüler*innen zur Diskussion herausgefordert.¹⁴

3.3.3.5 | Die Dimensionen des Sequenztyps 3

Um o. g. Leitfragen zu bearbeiten, werden Sequenzen des Typs 3 im Hinblick auf die Dimensionen *Elaboration*, *Aufgreifen* sowie *Diskussion* betrachtet. Indem wir die lehrer*innenseitige Unterstützung der *Elaboration* schüler*innenseitiger Verstehensprodukte als lernunterstützend begreifen, schließen wir an Erkenntnisse der bildungswissenschaftlichen Forschung zu lernförderlichen Gesprächen im Mathematikunterricht an, die ko-konstruktives Gesprächshandeln der Lehrkraft empirisch als Qualitätsfaktor bestimmen konnten (vgl. Pauli & Reusser, 2015, 188ff.). Für die Operationalisierung nutzen wir Äußerungen und Rückfragen der Lehrkraft, die ein schüler*innenseits eingebrachtes Verstehensprodukt elaborieren (*Verstehensprodukt elaborieren*)

¹⁴ Als eine „Lehrer*innenäußerung in ST...“ wird jeder *Turn* (Redezug) der Lehrkraft innerhalb des jeweils genannten Sequenztyps codiert.

[VPe]), Rückfragen mit dem Ziel, zur Elaboration eines Verstehensprodukts anzuregen (*Rückfrage* [RF]), sowie die von der Lehrperson geäußerten Bitten um Begründung eines Verstehensprodukts (*Begründung erbitten* [Be]). Die Anzahl der entsprechenden Codings wird mit folgendem Codequotienten ins Verhältnis gesetzt:

$(VPe + RF + Be) / (\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3})$. Je höher der Wert, desto häufiger werden Schüler*innen um elaborierende Denkschritte resp. Äußerungen gebeten.

Für die Operationalisierung der Dimension *Aufgreifen* werden diejenigen Äußerungen der Lehrkraft codiert, in denen sie eine Schüler*innenfrage oder ein -anliegen aufgreift (*Schüler*innenfrage oder -anliegen aufgreifen* [SFa]) und somit zum inhaltlichen Thema einer Gesprächssequenz aufwertet. Für lernförderlich halten wir solches Handeln, weil es einen schüler*innenorientierten Gesprächsverlauf unterstützt und potenziell dazu beiträgt, Schüler*innen ins Gespräch zu involvieren (vgl. Kap. 2.3.3.2). Die Anzahl der entsprechenden Codings wird auch hier ins Verhältnis zu den gesamten Äußerungen der Lehrkraft in ST3 gesetzt: $(SFa) / (\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3})$.

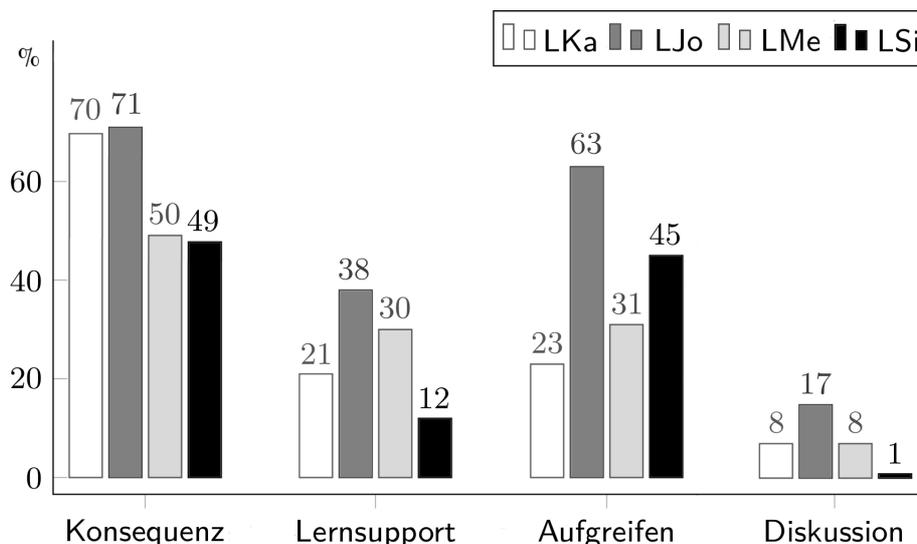
Dies gilt auch bei der Operationalisierung der Dimension *Diskussion* in ST3. Hier nutzen wir – strukturgleich zur Modellierung für ST2 – diejenigen Äußerungen der Lehrkraft, die im direkten Sinn eine Diskussion anstoßen, und solche Äußerungen, in denen die Lehrperson mögliche Bezüge zwischen konkurrierenden Hypothesen und Verstehensprodukten der Schüler*innen expliziert (*Diskussionsraum eröffnen* [De], *Bezüge zwischen Verstehensprodukten herstellen* [BVP]). Wir erhalten den Quotienten: $(De + BVP) / (\text{Äußerungen der Lehrkraft in ST3})$.

4 | Ergebnisse

Wir konzentrieren uns im Folgenden weitgehend darauf, Ergebnisse zu ST2 (Textmotivierte Klärungen) zu präsentieren. Einerseits kommt dieser Sequenztyp im untersuchten Unterricht am häufigsten vor (vgl. Anm. 1). Andererseits erachten wir es als sinnvoll, der anfangs skizzierten Tendenz, eingreifenden Lehrer*innenhandlungen im Literaturgespräch aufgrund ihres *lenkenden Charakters* kritisch gegenüberzustehen, einen Blick auf die Potenziale von lehrer*innenseitig unterstütztem Gesprächshandeln entgegenzuhalten (im Rahmen eines Gesprächs als *Lernmedium*).

4.1 | Ergebnisse der Codierung (ST2)

Mittels der Codequotienten (vgl. o.) lassen sich die einzelnen Fälle – genauer: das Handeln der vier Lehrenden – miteinander vergleichen, z. B. durch das Herstellen von Rangfolgen. Abbildung 1 zeigt die Werte der Codequotienten aus ST2 relevanten Dimensionen für die vier Lehrpersonen LK, LJo, LMe und LSi.

Abbildung 1: Vergleich der Lehrkräfte anhand von Qualitätsdimensionen in ST2¹⁵

Man erkennt auffällige Rang-Muster: So erreicht LJo in allen Dimensionen den höchsten Wert, während LSi in drei von vier Dimensionen den jeweils niedrigsten Wert erzielt. LJo zeigt (im Rahmen unserer Modellierung) den Werten zufolge die beste Lernunterstützung, LSi die schlechteste.

Die Aussagekraft derartiger Quantifizierungen ist freilich diskutabel. Im Hinblick auf die Leitfragen, die Kategorien und nicht zuletzt auf die Entscheidung für unsere Codequotienten werden schließlich Qualitätsdimensionen im Rahmen forschenseitiger Setzungen operationalisiert. Als Qualität kann insofern nur ermittelt werden, was im Vorhinein auch als Qualität postuliert worden ist. Um einen hierdurch drohenden Zirkelschluss zu vermeiden, setzen wir die o. g. Erkenntnisse zum Handeln der Lehrenden in Beziehung zu Erkenntnissen aus weiteren quantitativen Daten.

4.2 | Ergebnisse unter Einbezug der Fragebogendaten

Durch den Einbezug der Fragebogendaten gehen wir der Frage nach, inwiefern die inhaltsanalytisch gewonnenen Einschätzungen zur lehrer*innenseitigen Lernunterstützung mit den durch Fragebögen eingeholten schüler*innenseitigen Einschätzungen korrespondieren. Damit stehen die forschenseitigen Setzungen auf dem Prüfstand. Freilich unterliegen auch die Fragebögen forschenseitigen Setzungen. Ob die Unterrichtsstunden die forschenseitig mit ihnen verknüpften Qualitäten aufweisen, entscheiden in diesem Fall jedoch nicht wir, sondern die befragten 180 Schüler*innen.

¹⁵ Die Codequotienten sind alle nach dem gleichen Muster aufgebaut. Sie messen den Anteil codierter Äußerungen an der Gesamtzahl jener Äußerungen, die für die jeweilige Qualitätsdimension relevant sind. Diese Anteile lassen sich konzipiell in Prozent angeben. Es sei jedoch angemerkt, dass die Quotienten keine dimensionsübergreifenden Vergleiche zwischen verschiedenen Balken ermöglichen, wie dies eventuell durch die Prozentzahlen suggeriert wird.

Der Fragebogen wurde von den Schüler*innen am Ende der jeweiligen Stunde bearbeitet. Er bestand aus einem standardisierten Textverständnistest, ferner aus zum Teil offenen Verständnisfragen zum literarischen Text *Der blaue Falke*, aus Selbsteinschätzungen zum eigenen Leseverhalten und aus Fragen zum sozio-kulturellen Hintergrund (in Anlehnung an die Instrumente, die in der sog. Frankfurter Hauptschulstudie Verwendung fanden, vgl. Rosebrock et al., 2010) und aus Items zum Erleben des Unterrichtsgegenstands und des Gesprächs.¹⁶ Den Fokus legen wir im vorliegenden Beitrag auf die letztgenannten Items.

Vorüberlegend fragten wir uns jedoch, ob etwaige diesbezügliche Unterschiede zwischen den Klassen auf die sich möglicherweise unterscheidenden Textverstehenskompetenzen der Schüler*innen als zentrale Lernvoraussetzung zurückgeführt werden können. Die Textverstehenskompetenz ist mit dem standardisierten Test *Lesen 6-7* (Bäuerlein et al. 2012) gemessen worden. Laut Kruskal-Wallis-Test ($H(3)=5.515$, $p=.138$) sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Klassen nicht signifikant. Der Mittelwert aller vier Klassen liegt zwischen 23 und 25, was grob dem Niveau von sechsten und siebten Gymnasialklassen entspricht (ebd.).

Im Fragebogen zum Erleben des Unterrichtsgegenstands und des -gesprächs befanden sich Items zur Involviertheit in die Lektüre sowie zum Interesse am literarischen Text, die angelehnt an das von Steinhauer (2010) vorgestellte Instrument formuliert worden sind. Weitere Items zum Erleben der Polyvalenz des Textes im Gespräch sowie zur Einschätzung des Gesprächswerts und der Textschwierigkeit sind strukturgleich selbst entwickelt worden.

Insgesamt verwendeten wir fünf verschiedene Skalen. Mit diesen wurde erhoben, (1) inwieweit der Text die Schüler*innen berührte, (2) wie gut der literarische Text den Schüler*innen gefiel, (3) ob der Text im Gespräch ihres Erachtens als polyvalent verhandelt wurde, (4) ob sich ihr Textverständnis durch das Gespräch ihrer Meinung nach veränderte und (5) ob die Lernenden den Text als schwierig empfanden. Der jeweilige Skalenwert wurde durch das arithmetische Mittel der Itemwerte bestimmt. Bei jedem Item wählten die Schüler*innen zwischen vier Abstufungen: trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu. In Tabelle 6 sind Trennschärfen und Cronbachs α der jeweiligen Skala zu finden, z. T. zusätzlich deren Items. Darüber hinaus sind auch die Teststatistiken von Varianzanalysen und die damit verbundenen p-Werte in der Tabelle enthalten.

¹⁶ Weitere potenziell relevante Variablen werden im Rahmen des Projekts – bedingt durch die offen-explorative Ausrichtung der Gefoelit-Studie (vgl. hierzu z. B. Harwart & Scherf, 2018) – nicht kontrolliert. Z. B. wurden weder mögliche Störvariablen durch die Videographiesituation noch weitere gesprächsunabhängige Variablen der Teilnehmenden erhoben, deren Einfluss auf den Bewertungsprozess zugeschrieben werden kann (vgl. hierzu z. B. Brüggemann et al., 2017, 68f.).

Skala	Item	α	$r_{i,SK}$	$F(d_1, d_2)$	p-Wert
(1) Angesprochensein		.637	= .467	$F(3, 88) = 5.512$.002
	Der Text hat mich berührt.		.467		
	Ich konnte mich in den Text hineinfühlen.		.467		
(2) Interesse		.886	> .845	$F(3, 86) = 15.42$.000
	Der Text gefällt mir gut.		.847		
	Ich möchte gerne mehr solche Texte lesen.		.867		
	Ich finde den Text interessant.		.854		
	invertiert: Ich finde den Text langweilig	.846			
(3) Polyvalenz		.660	> .370	$F(3, 80) = 7.42$.000
(4) Veränderung		.645	> .363	$F(3, 85) = 6.4$.001
(5) Schwierigkeit		.821	> .628	$F(3, 69) = 2.38$.077

Tabelle 6: Die Skalen im Überblick mit Cronbachs α und Trennschärfen¹⁷

Die Unterschiede zwischen den Klassen sind bezüglich der Skalen (1) bis (4) signifikant. Nur die empfundene Textschwierigkeit (5) fällt in allen Klassen ähnlich aus. Letzterer Befund deckt sich mit der Erkenntnis, dass es klassenübergreifend den allermeisten Schüler*innen gelungen ist, jene Textverständnisfragen zu beantworten, die die Etablierung eines Textweltmodells voraussetzen, aber keiner weiterführenden Deutungen bedürfen.

Sortiert man die Klassen nach ihren Mittelwerten bezüglich der Skalen (1) bis (4) (vgl. Abbildung 2), lässt sich visualisieren, wie die Schüler*innen die Unterrichtsstunden im Vergleich bewertet haben. Dabei kam der Unterricht des Lehrers LJo, so könnte man formulieren, bei den Schüler*innen ähnlich gut an wie bei uns Forschenden. LSi ist dagegen in den Skalen (1), (2), (3) und (4) auf den hinteren beiden Plätzen zu finden. Wie in Abbildung 2 mit einer durchgezogenen Linie eingezeichnet wurde, belegt LSi bei (1) und (2) den letzten Platz. Legt man über die Kurve (2) das von uns codierte Qualitätsmerkmal *Lernsupport*, zeigt sich, dass die beiden Kurven fast parallel, jedenfalls mit der gleichen Monotonie verlaufen. Gleiches gilt für die Skala (1) und *Konsequenz*. Je größer der Lernsupport in den Klassen ausfällt, desto besser gefällt den Schüler*innen der Text. Je mehr *Konsequenz* von uns in einer Unterrichtsstunde beobachtet wurde, desto stärker werden die Schüler*innen durch den Text berührt. (Gleiches gilt jeweils umgekehrt.) Assoziiert man Involvierung und das schüler*innenseitige Erfahren von Bedeutsamkeit mit offenen Gesprächsformen (vgl. o.), erscheint dieses Resultat kontraintuitiv. Es zeigt, dass sich die genannten Erfahrungen und eine Lernunterstützung, die durchaus mit konsequent lenkendem, inhaltlich eingreifendem Handeln der Lehrkräfte einhergeht (und folglich Elemente des sog. fragend-entwickelnden Vorgehens aufweist), nicht ausschließen.

¹⁷ Für jene Skalen, die im Anschluss in Abbildung 2 mit Codequotienten in Beziehung gesetzt werden, sind deren Items aufgeführt. Den Varianzanalysen ging jeweils ein positiver Levene-Test auf Varianzhomogenität voraus. Bei der unabhängigen Variable handelt es sich um die Klassenzugehörigkeit der Schüler*innen. Die Variable d_1 bezeichnet den Freiheitsgrad des Zählers der jeweiligen Prüfgröße, d_2 ist der Freiheitsgrad ihres Nenners. Alle anderen Werte sind gerundet.

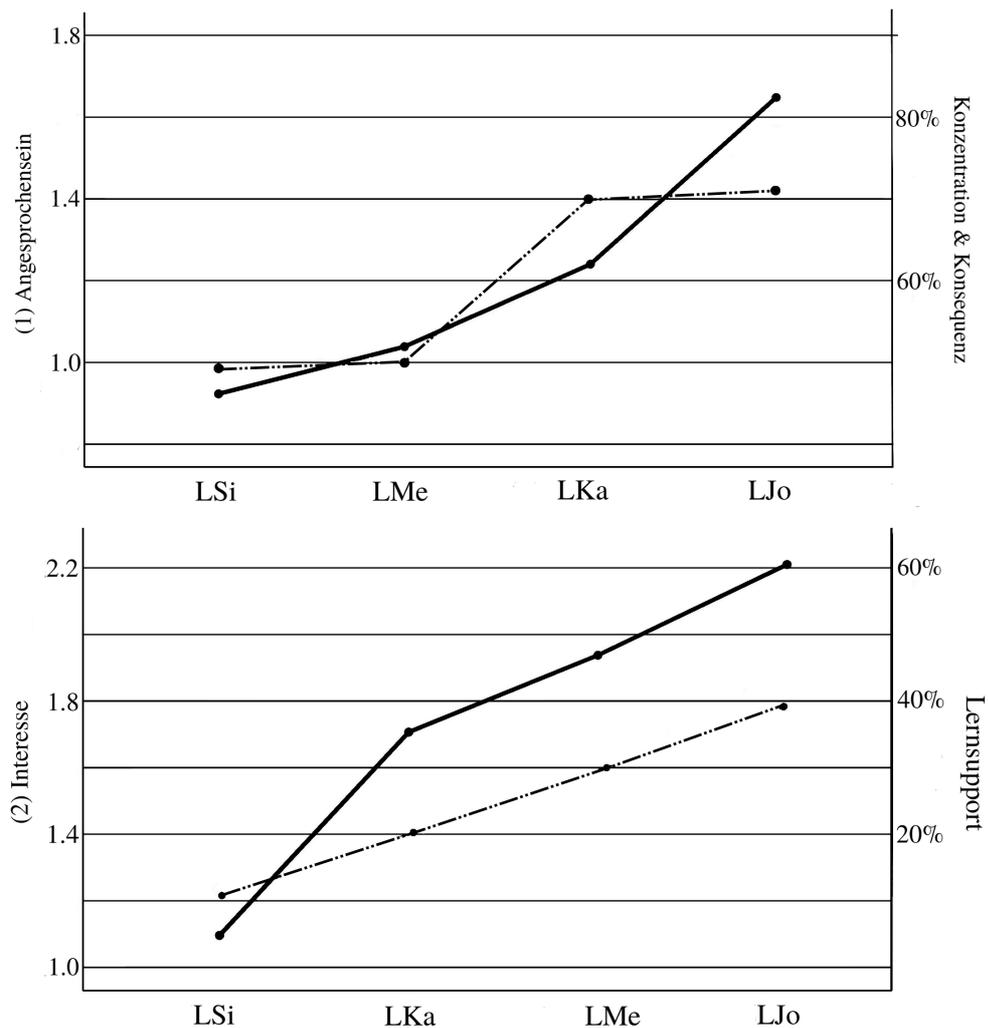


Abbildung 2: Die durchgezogenen Graphen bilden jene Skala ab, die links neben dem Koordinatensystem steht. Bei den durch Punkte unterbrochenen Graphen handelt es sich um jene Codequotienten, welche rechts neben den Koordinatensystemen spezifiziert sind.

Um die Belastbarkeit der Befunde besser einschätzen zu können, erscheint es hilfreich, nicht allein die Monotonie der Kurven zu betrachten, sondern ein weiteres Zusammenhangsmaß zu verwenden. In beiden Koordinatensystemen entsprechen die Reihenfolgen der forscherseitigen Einschätzungen jenen der Schüler*innen. Dennoch lassen sich die beiden Kurven des oberen Koordinatensystems weniger gut übereinanderlegen als jene des unteren, da LSi und LMe einerseits sowie LKa und LJo andererseits jeweils ähnliche Werte hinsichtlich des Codequotienten *Konsequenz* aufweisen. Diese Inkongruenz bildet die Pearson-Korrelation ab, wie sie häufig als Maß der Enge des linearen Zusammenhangs zweier Konstrukte Anwendung findet. Dieser Korrelationskoeffizient wird groß, wenn die eine Variable genau dann von ihrem Mittelwert abweicht, wenn das auch für die andere Variable gilt. Der Wert ist also dann groß, wenn die Kurven möglichst ähnlich zueinander verlaufen und folglich mit Hilfe geeigneter Achsenbeschriftungen bündig übereinandergelegt werden können. Es muss betont werden, dass hier nicht der übliche Anwendungsfall dieses Zusammenhangsmaßes vorliegt. Anhand von vier Datenpunkten ist es schließlich unmöglich, auf einen Zusammenhang zwischen zwei Konstrukten zu schließen (Aggarwal & Ranganathan, 2016). Entsprechende Signifikanztests zum Zwecke der

Generalisierung von der Stichprobe auf Populationsparameter wären zum Scheitern verurteilt. In unserem Fall beschreiben diese Zahlen lediglich die Ähnlichkeit zweier Kurven, weshalb auch die üblichen Interpretationskennwerte keine Verwendung finden dürfen. Wie die Ähnlichkeit zweier Kurven für alle Kombinationen aus Codequotienten und Skalen der Fragebögen ausfällt, ist in Abbildung 3 aufgeführt.

L-Daten \ SuS-Daten		(1) Angesprochensein	(2) Interesse	(3) Polyvalenz	(4) Veränderung
		LJo>LKa>LMe>LSi	LJo>LMe>LKa>LSi	LMe>LJo>LSi>LKa	LJo>LMe>LSi>LKa
ST2	<i>Konsequenz</i> LJo>LKa>LMe>LSi	.858	.594	-.279	-.085
	<i>Lernsupport</i> LJo>LMe>LKa>LSi	.789	.974	.708	.609
	<i>Aufgreifen</i> LJo>LSi>LMe>LKa	.575	.254	.445	.876
	<i>Diskussion</i> LJo>LKa>LMe>LSi	.950	.936	.452	.504
ST3	<i>Elaboration</i> + <i>Diskussion</i> + <i>Aufgreifen</i> LJo>LMe>LKa	.615	.981	.813	.996

Abbildung 3: Übersicht der Zusammenhänge als Pearson-Korrelation zwischen Fragebogendaten (Spalten) und Codequotienten (Zeilen)¹⁸

In den Zeilen stehen die Codequotienten, in den Spalten befinden sich die Skalen der Daten der Lernenden. Die beiden umrandeten Kästchen sind diejenigen Zusammenhänge, die in den beiden Koordinatensystemen (Abbildung 2) zu sehen sind.

Entsprechend jener Kurven ist der Korrelationswert von (1) Angesprochensein mit *Konsequenz* niedriger als jener von (2) Interesse und *Lernsupport*. Ferner wird in Graustufen markiert, ob die Reihenfolge der Einschätzungen von Forschern und Lernenden übereinstimmt. Völlige Übereinstimmung wird mit der dunkelsten Graustufe markiert, mehr als eine Vertauschung mit der hellsten, genau eine Vertauschung mit der mittleren. Genau eine Vertauschung gab es zum Beispiel bei den Zusammenhängen *Lernsupport* und Skala (4) Veränderung sowie bei *Aufgreifen* und derselben Skala. Mehr als eine Vertauschung ist bei *Konsequenz* und Skala (3) Polyvalenz in der Tabelle durch die hellste Graustufung markiert. Hier würde man eventuell einen betragsmäßig größeren, negativen Zusammenhang erwarten, da die Qualitätsdimension *Konsequenz* von uns als ein Überhang an lenkenden Äußerungen modelliert ist. Der Fall LJo zeigt aber,

¹⁸ Für ST3 wurden die drei (nennergleichen) Koeffizienten addiert. Macht man das nicht, ergeben sich die gleichen Muster.

dass konsequentes Lehrer*innenhandeln mit einem lehrer*innenseitigen Fokus auf die Polyvalenz des Gegenstands einhergehen kann, zum Beispiel wenn das „Lesen zwischen den Zeilen“ als Unterrichtsziel gewählt wird (Details zu diesem Fall: vgl. Magirius et al., i. V.).

Auch bezüglich des Sequenztyps 3, in dem poetische Verstehensprodukte der Schüler*innen thematisiert werden, ergeben sich plausible Zusammenhänge. Ein Elaborieren, Diskutieren und Aufgreifen, mithin eine gewisse Schüler*innenorientiertheit, scheint hier vorteilhaft zu sein. Da sich die drei Codequotienten des Sequenztyps 3 nahezu identisch verhalten, werden sie auf Abbildung 3 in einer Zeile zusammengefasst.

5 | Diskussion

Wir konnten zeigen, dass inhaltsanalytisch gewonnene Einschätzungen der Dimensionen von Lernunterstützung mit den mittels Fragebögen eingeholten Einschätzungen der Schüler*innen korrespondieren. So lässt sich für den alle Gespräche dominierenden Sequenztyp 2 (Textmotivierte Klärungen) festhalten: Je positiver die forschenseitige Einschätzung der Dimensionen Konsequenz, Lernsupport und Diskussion, desto positiver bewerten auch die Schüler*innen den der Lerneinheit zugrunde liegenden literarischen Text ([1] Angesprochensein und [2] Interesse). Die Schüler*innen-Antworten auf die Frage, ob das Gespräch einen Einfluss auf das Textverständnis genommen hat ([4] Veränderung), hängt positiv mit der forschenseitigen Einschätzung des gegebenen Lernsupports, des Aufgreifens von Schüler*innenbeiträgen und der Ermöglichung von Diskussion zusammen. In Bezug auf den Sequenztyp 3 (Sprechen über poetische Schüler*innenprodukte) erscheinen forschenseitig codierte Handlungen der Teildimensionen Elaboration, Diskussion und Aufgreifen als lernunterstützend, da diese mit den schüler*innenseitigen Einschätzungen des (2) Interesses am Text und der (4) Veränderung des Textverständnisses korrespondieren. Vor diesem Hintergrund erachten wir die Dimensionen Lernsupport (ST2), Konsequenz (ST2), Diskussion (ST2 und ST3) und Elaboration (ST3) als zentrale Aspekte lernunterstützenden Lehrer*innenhandelns und folglich als Qualitätsaspekte von gesprächsförmigem Literaturunterricht.

Die Limitationen der vorliegenden Studie erfordern freilich die weitere empirische Fundierung dieser potenziellen Qualitätsaspekte. Grundlegend ist darauf zu verweisen, dass im Rahmen unserer Untersuchung – bedingt durch den breit explorativen Charakter der Studie – eine Reihe von potenziell relevanten Variablen des schüler*innenseitigen Gesprächs- und Literaturerlebens nicht resp. nicht hinreichend kontrolliert worden ist (vgl. hierzu Kap. 3.2). Die Anzahl der an der Fragebogenuntersuchung beteiligten Schüler*innen verweist darüber hinaus zwar bei vier Schulklassen zunächst auf eine gute Belastbarkeit der quantitativen Zusammenhänge auf Schüler*innenebene. Da aber die Generalisierbarkeit durch die geringe Anzahl der betrachteten Unterrichtsstunden limitiert ist, sind unsere Resultate in erster Linie als Beschreibung von Zusammenhängen innerhalb unserer Stichprobe zu verstehen. Die inhaltsanalytische Beschreibung dieser Stichprobe mit Hilfe unserer Codierungen geschah darüber hinaus zwar mit hoher Interrater-Reliabilität. Unseren hoch-inferenten Zuweisungen von Kategorien an Transkriptstellen liegen aber unsere Lesarten des literarischen Textes ebenso zugrunde wie unsere holistischen Einschätzungen der einzelnen Fälle. Die Codierungen sind demnach das Produkt doppelt hermeneutischer Zugriffe auf die Daten. Die hieraus berechneten Codequotienten liefern plau-

sible Ergebnisse – auch in der Zusammenschau mit den Einschätzungen vonseiten der Schüler*innen. Die schüler*innenseitigen Einschätzungen sind allerdings perspektivisch gebrochen. Wir erfahren zum Beispiel etwas darüber, wie die Lernenden ihre Verstehensentwicklung selbst einschätzen – einen Schluss auf den tatsächlichen Verstehenszuwachs lässt dies aber nur sehr bedingt zu. Hier wären Prä-Post-Designs zum Messen des Lernerfolgs deutlich zielführender.

Darüber hinaus werden durch die Daten- und mithin Komplexitätsreduktionen, welche bei der Codierung der Transkriptdaten auftreten, bestimmte Details der Unterrichtsstunden verwischt. So ließ die punktuelle Codierung von Äußerungen und die summativ Verwendung von Codierungen in Codequotienten kaum zu, die kontextuelle Einbettungen der Äußerungen zu beachten: Die Codierungen berücksichtigen zwar den kommunikativen Zweck der erfassten Äußerungen – der Umstand, wann und in welchem Zusammenhang diese Äußerungen getätigt worden sind, bleibt jedoch spätestens bei der Berechnung der Codequotienten außen vor.

Im Rahmen dieser Problematik ließe sich auch einwenden, dass die Sequenzspezifik der von uns erfassten Qualitätsaspekte eine deckungsfreie Trennung von Gesprächsfunktionen suggeriert. Mit unseren Sequenztypen wird schließlich jeweils ein Funktionsaspekt fokussiert – das (analytisch-distanzierte) Bearbeiten eines textseitigen Verstehensproblems in ST2, die Besprechung eines Schüler*innenprodukts, das der subjektiv-verstrickenden Konkretisierung diene, in ST3. Der Modellierung von kognitiv-aktivierendem Literaturunterricht von Winkler (2017), die in Anlehnung an Spinner gerade die Verknüpfung von Text- und Leser*innenorientierung zentral setzt, liefe dies tendenziell entgegen. Diesem Einwand lässt sich entgegen, dass bei der Identifizierung der Sequenztypen Doppelcodierungen (ST2 und ST3) möglich waren. Doppelt codiert wurde allerdings nur ein recht kleiner Teil der Daten.¹⁹ Wir konzentrieren uns demnach auf Qualitätsaspekte, die mit unserer Stichprobe nachgewiesen werden können – ohne ausschließen zu wollen, dass es andere relevante Aspekte gibt.

Damit einher geht auch der Fokus dieses Beitrags auf den Sequenztyp 2 (Textmotivierte Klärungen), der sich mit der Bedeutung dieser Gesprächsphasen für die vier analysierten Unterrichtsstunden begründen lässt (vgl. Anmerkung 1). Hier fließt die Spezifik des literarischen Textes ein, der in den beforschten Stunden Unterrichtsgegenstand war. Dieser legt Gesprächsphasen klärenden Charakters in besonderem Maße nahe. Die Abhängigkeit des Lehrer*innenhandelns von den textspezifischen Verstehensanforderungen schränkt die Reichweite unserer Resultate somit ein. Entgegen der Skepsis gegenüber quantitativer Empirie, wie sie in der Literaturdidaktik immer wieder vorgetragen wird (jüngst z. B. durch Odendahl, 2021), gerät bei unserer Studie jedoch nicht die Individualität des literarischen Textes aus dem Blick. Das Gegenteil ist der Fall. Unsere Kategorien und Analysen sind eng mit dem konkreten Kurzprosatext verschränkt²⁰ – was allerdings zur Folge hat, dass diese Kategorien und Analysen sich in zukünftigen Untersuchungen an Unterrichtsgesprächen mit anderen literarischen Texten bewähren müssen.

¹⁹ Das Phänomen von Sequenzen, die – unserer Codierung zufolge – sowohl im Dienste textmotivierter Klärungen stehen (ST2) als auch poetische Schüler*innenprodukte zum Gegenstand haben (ST3), stellt sich in den Daten unterschiedlich dar. In den Transkripten LMe und LJo kommt dies vor; im Transkript LMe sind 39% der Gesamtzeichen demgemäß doppelt codiert, bei LJo 10%. In den beiden anderen Transkripten finden sich hingegen keinerlei Doppelcodierungen.

²⁰ Zu den Verstehensanforderungen dieses Textes und deren Berücksichtigung für die kategorialen Analysen vgl. Magirius et al. (i. V).

Uns liegen für weitere Codierungen bereits Daten zu Unterrichtsstunden vor, die sich der Exposition des (realistisch erzählten) Romans *Scherbenpark* widmen; zu diesen wurden ebenfalls umfangreiche Begleitdaten erhoben, die allerdings bzgl. der kontrollierten Variablen den bereits genannten Limitationen unterliegen (vgl. o.). Darüber hinaus wären Lerneinheiten zu hermetischer oder assoziativer Lyrik wünschenswerte Forschungsgegenstände, da diese Texte sich womöglich der ‚klärenden‘ Verstehensarbeit im skizzierten Sinne entziehen – was einer Bewertung im Rahmen unserer Kategorien (und unsere Bezugnahme auf Ergebnisse der Aufgabeforschung und folglich der kognitiven Psychologie des Problemlösens) tendenziell zuwiderläuft.

Behält man die genannten Limitationen im Blick, lässt sich jedoch bilanzieren, dass sich die Anwendung von Konstrukten der Aufgabeforschung auf die Analyse von Unterrichtsgesprächen zu Literatur als praktikabel und erkenntnisgenerierend erweist. Sollte sich in weiteren Codierungen und Auswertungen der Begleitdaten also die Modellierung sowie das gewählte Vorgehen bewähren, wären umfassende Datenerhebungen vorzunehmen, um unsere Modellierung von Lernunterstützung als einen relevanten Qualitätsaspekt gesprächsförmigen Literaturunterrichts absichern zu können.

Literaturverzeichnis

- Aggarwal, R. & Ranganathan, P. (2016). Common pitfalls in statistical analysis: The use of correlation techniques. In *Perspect Clin Res*. 2016 Oct-Dec, 7 (4), 187–190. doi: 10.4103/2229-3485.192046.
- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding. Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. In *American Educational Research Journal*, 40 (3).685–730. https://www.jstor.org/stable/3699449?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Brüggemann, J. (2013). Literarische Verstehenskompetenz und ihre Förderung in der Sekundarstufe II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Ed.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (pp. 145–170). Beltz.
- Brüggemann, J., Frederking, V., Albrecht, C., Drewes, J., Henschel, S. & Göllitz, D. (2015). Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner & D. Wieser (Ed.), *Interpretationskulturen* (pp. 219–242). Peter Lang.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Göllitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Ed.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (pp. 61–79). Peter Lang.
- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V. & Reuschling, G. (Ed.) (1995). „Ja aber es kann doch sein ...“. In *der Schule literarische Gespräche führen*. Peter Lang.
- Decristan, J., Fauth, B., Heide, E. L., Locher, F. M., Troll, B., Kurucz, C. & Kunter, M. (2019). Individuelle Beteiligung am Unterrichtsgespräch in Grundschulklassen: Wer ist (nicht) beteiligt und welche Konsequenzen hat das für den Lernerfolg? In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 171-186.

- Depner, S., Kernen, N. & Pieper, I. (2020). Gegenstandskonstitution und literarisches Lernen im Unterrichtsgespräch: Die Videostudie im Projekt TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle & J. Witte (Ed.), *Schulische Vermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung* (pp. 141-160). Peter Lang.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Ed.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* pp. 295–324). Schneider.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Klett.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). *Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. In *Prospect*, 20 (1). S. 6–30.
- Hardy, I., Mannel, S. & Meschede, N. (2020). Adaptive Lernumgebungen. In M. Kampshoff, & C. Wiepcke (Ed.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (pp. 17–26). Kohlhammer.
- Harwart, M., Sander, J. & Scherf, D. (2020). Adaptives Lehrerhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In F. Heizmann, Felix, J. Mayer, M. Steinbrenner (Ed.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (pp. 255–276). Schneider Hohengehren.
- Harwart, M. & Scherf, D. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Ed.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive* (pp. 149–163). Juventa.
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Ed.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (pp. 107–140). Schneider.
- Härle, G. (2011). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Ed.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (pp. 29–65). Schneider Hohengehren.
- Hauois, E. (2011). Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Ed.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (pp. 99–108). Schneider.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer VS. <https://www.springer.com/de/book/9783658178895>
- 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.
- Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche: Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In *Didaktik Deutsch*, 46, 102-121. https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2019/09/Bericht_Heller_46.pdf

- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 7. Auflage. Klett-Kallmeyer.
- Hesse, F., Allerdt, C., Heinrich, F. & Winkler, I. (2021). Rollenwechsel. Schülerfragen als Indikatoren für Irritation und kognitive Aktivierung im Literaturunterricht. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Ed.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen (literar)ästhetischer Erfahrung* (pp. 91–110). Peter Lang.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. In *Didaktik Deutsch, Sonderheft 2*, 46–65.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Ed.). *Handbuch Schulpädagogik* (pp. 393–408). Waxmann.
- Lösener, H. & Siebauer, U. (2016). Die Frage nach dem Sinn. Zur Entwicklung von Frageperspektiven in literarischen Gesprächen. In N. Mitterer, H. Nagy & W. Wintersteiner (Ed.), *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik* (pp. 185–205). Peter Lang.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (i. V.). Lernunterstützung. Modellierung und Erhebung eines Qualitätsaspekts von Lehrerhandeln im Literaturgespräch. In *leseräume*.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Schneider.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Nova Science Publishers, Inc.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Open University Press.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. In *Learning and Instruction*, 55, 67–79. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63774?locale-attribute=en>
- Nickel-Bacon, I. (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Ed.), *Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik* (pp. 95–114). Juventa.
- Odendahl, J. (2021, 21. Januar). Literaturdidaktik der Individualität. Vier Einwände gegen das Paradigma der Wirkungsforschung in ästhetisch-pädagogischen Belangen. *Literaturdidaktik im Gespräch*. <https://litdidakt.hypotheses.org/>
- Pauli, C. & Reusser, K. (2015). Discursive Cultures of Learning in (Everyday) Mathematics Teaching. A Video-Based Study on Mathematics Teaching in German and Swiss Classrooms. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan & S. N. Clarke. (Ed.), *Socializing Intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 181–193). American Educational Research Association.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer VS.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2013). Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 308–335.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.
- Rosebrock, C., & Scherf, D. (2019). *Was ist und wozu braucht man Lese- und Literaturdidaktik? Ein Dutzend Fragen für Einsteiger*. Schneider.

- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative dialogic literature teaching fosters adolescents' insight into human nature. In *Learning and Instruction*, 63, [101216]. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Spinner, K. H. (1992). „Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“. In *Diskussion Deutsch*, 126, 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch*, 33, 6–16.
- Spinner, K. H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 11/2: Lese- und Literaturunterricht* (pp. 190–242). Schneider.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Model des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In *Literatur im Unterricht*, 7 (3), 227–241. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>
- Steinhauer, L. (2010). *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Fillibach.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS. <https://www.springer.com/de/book/9783658283773>
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Peter Lang.
- Winkler, I. & Steinmetz, M. (2016). Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoAla. In Krelle, M. & Senn, W. (Ed.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (pp. 37–56). Fillibach bei Klett.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.springer.com/de/book/9783531175287>
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In *Didaktik Deutsch*, 43, 78–97. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16157/pdf/Grabe_Winkler_Heft43.pdf
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. In *SLLD-Z*, 1. <https://ojs.ub.rub.de/index.php/SLLD/article/view/8771>
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.
- Zabka, T. (2007). Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung. In H. Willenberg (Ed.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (pp. 199–209). Schneider.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, 169–187.
- Zabka, T. (2020). Ins Offene gekommen, in die Enge geführt. Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Ed.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (pp. 113–132). Schneider.

Autoreninformation

Marco Magirius ist Akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur an der Universität Tübingen. Seit der Promotion an der Universität Hamburg forscht er dort zu Gesprächen im Literaturunterricht, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, Adoleszenzromanen sowie zu grafischer und digitaler Literatur.

Universität Tübingen
Wilhelmstr. 50
D-72074 Tübingen
marco.magirius@uni-tuebingen.de

Daniel Scherf lehrt als Professor für Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Forschungsinteressen sind die fachdidaktische Lehrer*innenforschung und die lese- und literaturdidaktische Unterrichtsforschung.

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de

Michael Steinmetz lehrt als Professor für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben Gesprächen im Literaturunterricht, Textkompetenzen, Literarisches Verstehen, Bildungsstandards, Empirische Aufgabeforschung und Materialgestütztes Schreiben.

Pädagogische Hochschule Weingarten
Fakultät II - Fach Deutsch
Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten
steinmetz@ph-weingarten.de