



Thomas Zabka · Iris Winkler · Dorothee Wieser · Irene Pieper

# Studienbuch Literaturunterricht

Unterrichtspraxis analysieren,  
reflektieren und gestalten

Mit Transkripten  
und Videosequenzen



Download-  
Material

Thomas Zabka • Iris Winkler • Dorothee Wieser • Irene Pieper

**Studienbuch Literaturunterricht**

Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **Impressum**

Thomas Zabka • Iris Winkler • Dorothee Wieser • Irene Pieper  
Studienbuch Literaturunterricht  
Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten

1. Auflage 2022  
Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett  
Friedrich Verlag GmbH  
D-30159 Hannover  
Alle Rechte vorbehalten.  
[www.friedrich-verlag.de](http://www.friedrich-verlag.de)

Redaktion: Daniela Brunner, Korschebroich  
Umschlagfoto: © Kevin Carden/stock.adobe.com  
Realisation: Dennis Baumann/André Klemm  
E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1633-1

Thomas Zabka • Iris Winkler • Dorothee Wieser • Irene Pieper

# **Studienbuch Literaturunterricht**

Unterrichtspraxis analysieren,  
reflektieren und gestalten

**Klett | Kallmeyer**

<b>Vorwort</b> .....	7
<b>1 Faktoren des Literaturunterrichts und ihr Zusammenwirken</b> .....	11
1.1 Ein didaktisches Beschreibungsmodell .....	11
1.2 Den Zusammenhang der Faktoren Schüler/innen und Unterrichtsgegenstand bedenken .....	17
1.3 Lernwege anbahnen .....	22
<b>2 Ziele für den Literaturunterricht bestimmen</b> .....	35
2.1 Drei grundlegende Unterscheidungen und Wechselbezüge .....	35
2.2 Neun Bezugspunkte literarischen Lernens .....	38
2.2.1 Lernen in Bezug auf innere und äußere Textwelt .....	41
2.2.2 Lernen in Bezug auf Zusammenhänge im Dargestellten .....	44
2.2.3 Lernen in Bezug auf die Textoberfläche .....	46
2.2.4 Lernen in Bezug auf Mehrdeutigkeit .....	49
2.2.5 Lernen in Bezug auf Indirektheit und Sinnbildlichkeit .....	52
2.2.6 Lernen in Bezug auf perspektivische Darstellung .....	55
2.2.7 Lernen in Bezug auf Fiktionalität .....	57
2.2.8 Lernen in Bezug auf Gattungseigenschaften .....	59
2.2.9 Lernen in Bezug auf Kontexte .....	61
2.3 Zwischenbilanz: Ziele im Kontext der Unterrichtsplanung .....	63
<b>3 Didaktische Analyse</b> .....	65
3.1 Textauswahl: Gelegenheiten für literarisches Lernen erkennen .....	65
3.2 Anforderungen und Potenziale für das Textverstehen erkennen .....	72
3.2.1 Grundlegende Kategorien der textnahen didaktischen Analyse: Textqualität und Verstehensprozesse .....	75
3.2.2 Qualität verstehensrelevanter Informationen .....	77
3.2.3 Art der kognitiven Prozesse .....	79
3.2.4 Ebenen kognitiver Prozesse: Lokales und globales Textverstehen .....	82
3.2.5 Gattungsspezifische Verstehensanforderungen literarischer Texte .....	84
3.3 Verbindung der Analyse-Aspekte und exemplarische Analysen .....	89
3.3.1 Didaktische Analyse zu Friedrich Schiller: „Der Handschuh“ .....	91
3.3.2 Didaktische Analyse zu Marlene Röder: „Scherben“ .....	97

<b>4 Zugänge schaffen: Formen der Textbegegnung zielführend einsetzen und reflektieren</b> .....	106
4.1 Hinführung .....	106
4.2 Die Textbegegnung und Phasierung untersuchen zu Rose Ausländer: „Zirkuskind“ .....	109
4.2.1 Überlegungen zur didaktischen Analyse .....	110
4.2.2 Die Organisation der Zugänge in der vorliegenden Unterrichtsstunde .....	113
4.3 Formen der Erstbegegnung lese- und literaturdidaktisch reflektieren und planen .....	129
<b>5 Texterarbeitung planen: Textverstehensaufgaben stellen und Gesprächsimpulse entwickeln</b> .....	134
5.1 Hinführung und Unterrichtsbeispiel .....	134
5.2 Zur Planung und Analyse von Lernaufgaben .....	140
5.2.1 Kategorien .....	140
5.2.2 Anforderungen (Demand) .....	141
5.2.3 Unterstützung (Support) .....	148
5.3 Zur Planung und Analyse von Gesprächsimpulsen .....	155
5.3.1 Kategorien .....	155
5.3.2 Auswertungsgespräch .....	157
5.3.3 Interpretationsgespräch .....	160
<b>6 Verstehensprobleme während des Unterrichts erkennen und bearbeiten</b> .....	165
6.1 Informationen zum Unterrichtsdokument und zum Stundenverlauf .....	165
6.2 Überlegungen zur didaktischen Analyse .....	167
6.3 Analyse des Unterrichtsbeispiels .....	170
6.3.1 Verstehensprobleme antizipieren und aufgreifen .....	170
6.3.2 Verstehensprobleme bearbeiten .....	177
<b>7 Wissen und Verfahren zur Textanalyse und Interpretation vermitteln</b> .....	182
7.1 Zwei Formen des Wissens .....	182
7.2 Perspektiven von Lernenden und Lehrenden auf das Verhältnis von Analyse und Interpretation .....	183
7.3 Funktionen textanalytischer Verfahren: Thesenstützung und Thesengenerierung .....	188
7.4 Ein Lehrwerksbeispiel .....	189
7.4.1 Überlegungen zur didaktischen Analyse .....	191
7.4.2 Die Aufgaben im Lehrbuch .....	193

7.5 Herausforderungen und mögliche Wege der konstruktiven Verknüpfung von Analyse und Interpretation .....	197
7.6 Unterstützung bei der Aneignung von Analysekatgorien .....	200
<b>8 Kontextwissen für das Verständnis und die Interpretation literarischer Texte vermitteln .....</b>	<b>202</b>
8.1 Hinführung und Lektürebeispiel .....	202
8.2 Kontextwissen als Basis der textangemessenen Erschließung .....	207
8.2.1 Spuren im Text aufmerksam wahrnehmen .....	209
8.2.2 Unterstützungsleistungen in Textausgaben nutzen .....	215
8.3 Kontextwissen zur Erarbeitung zusätzlicher Aspekte der Interpretation .....	219
8.3.1 Ein Unterrichtsmodell zur Erarbeitung einer vertiefenden Interpretation nutzen .....	221
8.3.2 Handlungsanforderungen der vertiefenden kontextualisierenden Interpretation bearbeiten .....	236
<b>9 Wertung und aktualisierende Aneignung literarischer Texte .....</b>	<b>239</b>
9.1 Hinführung .....	239
9.2 Literarische Wertung in einem aufgabengestützten Kleingruppengespräch .....	241
9.2.1 Information zum Unterrichtsdokument und zum Stundenverlauf .....	241
9.2.2 Bewertung der Figuren .....	243
9.2.3 Thematisierung und Bewertung der literarischen Gestaltung .....	246
9.3 Literarische Wertung und Aktualisierung in einem Lehr-/Lerngespräch .....	250
9.3.1 Information zum Unterrichtsdokument und zum Stundenverlauf .....	251
9.3.2 Bewertung der Figuren .....	253
9.3.3 Aktualisierende Aneignung .....	257
<b>Ausblick .....</b>	<b>262</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>266</b>
<b>Übersicht über das Downloadmaterial .....</b>	<b>276</b>

## Vorwort

*Bevor die Reise losgeht: Einige Hinweise zum Umgang mit diesem Studienbuch*

### **Womit und mit wem Sie sich fortbewegen**

Seit einigen Jahren setzen wir in unseren Lehrveranstaltungen Unterrichtsdokumente ein, die professionelle Herausforderungen im Literaturunterricht der Sekundarstufen veranschaulichen. Sie zeigen Lerngelegenheiten und machen erfahrbar, wie diese genutzt, teilweise aber auch nicht genutzt werden. Da unsere fachdidaktischen Überzeugungen und Vermittlungsprinzipien in vielen Punkten sehr nahe beieinander liegen oder übereinstimmen, haben wir beschlossen, unseren Ansatz in Buchform zugänglich zu machen.

Einige Dokumente sind Forschungsprojekten entnommen, die wir durchgeführt oder betreut haben. Weitere Dokumente stammen aus der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren und wurden uns von den Seminarleiterinnen und -leitern zur Verfügung gestellt. Außerdem beziehen wir exemplarische Passagen aus Lehrwerken in unsere Untersuchungen ein.

### **Allgemeine Beförderungsbedingungen**

An den Dokumenten erläutern wir typische Herausforderungen, vor denen Lehrpersonen im Literaturunterricht immer wieder stehen. Der Band möchte die Fähigkeit fördern, solche Herausforderungen in unterschiedlichen Situationen wahrzunehmen und zu interpretieren, Alternativen zu entwickeln und zu bewerten und schließlich Handlungsentscheidungen zu treffen.

Wir empfehlen unsere Praxisbeispiele also nicht einfach als Modelle gelungenen Unterrichts zur reflektierenden Nachahmung. Modellhaft ist in diesem Band nicht der dokumentierte Unterricht, sondern die Art der Reflexion über ihn. Die Vermittlungsidee lautet: Wenn Leserinnen und Leser entsprechende Betrachtungsweisen auf eigenen oder fremden Unterricht anwenden, können sie Routinen des Handelns und Planens gewinnbringend hinterfragen, begründen, modifizieren, weiterentwickeln oder auch verwerfen. Deshalb enthält das Buch viele Hinweise zur unterrichtlichen Nutzung unserer Analysen und Reflexionen.

### **Von den Haltestellen aus müssen Sie noch ein Stück zu Fuß gehen**

Das Studienbuch gibt Ihnen aber keinen Autopiloten an die Hand, mit dessen Hilfe Sie treffgenau zum Einstieg in Ihren Unterricht gelangen. Vielmehr müssen Sie den Weg dorthin selbst finden. Wir raten, dies nicht im Alleingang zu tun, sondern in kollegialer Kooperation die Verbindungen zwischen unseren Stationen und Ihrer eigenen Praxis zu erkunden. Wir hoffen, dass es Ihnen so gelingt, unsere Untersuchungen nicht nur auf sehr ähnliche Fäl-



le zu beziehen, sondern auch auf den Umgang mit ganz anderen Texten, mit anderen Medien der Literatur und natürlich auch mit anders zusammengesetzten Lerngruppen.

### **Mind the gap!**

Zwischen der wissenschaftlichen Fachdidaktik und der Unterrichtspraxis existiert ein Bruch, der sich nicht restlos beseitigen lässt. Zwar ist die Fachdidaktik eine anwendungsorientierte Wissenschaft: Ihre Theorien und empirischen Forschungen zielen auf die Entwicklung praktischer Konzepte für den Unterricht. Doch muss die Wissenschaft sich auf Reflexionen und Empfehlungen beschränken, anstatt vorzuschreiben, was zu tun ist.

Handlungsentscheidungen zu treffen, ist das Privileg der Praxis. Der täglichen Bewältigung dieser Herausforderung unter komplexen Rahmenbedingungen und notorischem Zeitdruck zollen wir Respekt. Wir wissen, dass in der Praxis nicht immer all das möglich ist, was die Theorie als erfolgversprechend empfiehlt. Indem wir unsere Einschätzungen und Empfehlungen auf Dokumente realer Praxis beziehen, möchten wir aber dazu beitragen, dass Sie, unsere Leserinnen und Leser, immer wieder Abstand zur Praxis mit ihren Zwängen und Routinen nehmen, um das eigene Planungs- und Handlungsrepertoire erweitern zu können.

### **Prüfen Sie die Erreichbarkeit Ihrer Ziele**

Wir konzentrieren uns auf einen großen, traditionellerweise zentralen Bereich des Literaturunterrichts: auf das Verstehen und Interpretieren medial schriftlicher Literatur und auf entsprechende Prozesse literarischen Lernens. Da ein Buch wie dieses nicht alles Wichtige abdecken kann, überlassen wir es anderen Beförderungslinien, weitere Bereiche anzusteuern. Dies gilt insbesondere für die nicht- oder halbschriftlichen Medien der Literatur und deren spezielles Bildungspotenzial: Theater und Film, Comic, Graphic Novel und Bilderbücher.

Nicht thematisieren können wir in diesem Buch weitere wichtige Aufgaben des Literaturunterrichts: Leseförderung, Literarisches Schreiben, Enkulturation in Formen des literarischen Lebens, Literaturkritik. Auch in Bezug auf die Praxisbeispiele, die wir in den einzelnen Kapiteln aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, mussten wir eine Auswahl treffen. Dies betrifft die Jahrgangsstufen und die Zusammensetzung von Lerngruppen ebenso wie die Themen, Gegenstände und Verfahren des Unterrichts. Zwar bemühen wir uns, in diesen Punkten Einseitigkeit zu vermeiden, erheben jedoch keinen Anspruch der Repräsentativität.

**Orientieren Sie sich mithilfe des Netzplans**

Die drei ersten Kapitel führen in jene Struktur didaktischen Denkens und Handelns ein, die wir für die Beobachtung und Planung von Praxis empfehlen. *Kapitel 1* zeigt anhand eines älteren Praxisbeispiels zentrale Faktoren des Literaturunterrichts auf. *Kapitel 2* schlüsselt den Faktor Lehr-/Lernziele auf. *Kapitel 3* erläutert die Funktionen und Elemente einer didaktischen Analyse, die bei Auswahl von Unterrichtsgegenständen und sämtlichen Schritten der Unterrichtsplanung erfolgen sollte. Die weiteren Kapitel untersuchen anhand neuerer Praxisbeispiele zentrale professionelle Herausforderungen im Unterricht und geben Antworten auf folgende Fragen: *Kapitel 4*: Wie können Schüler/innen Zugänge zu Texten finden? *Kapitel 5*: Wie kann man lernförderliche Aufgaben stellen und Gesprächsimpulse setzen? *Kapitel 6*: Wie erkennt man während des Unterrichts Verstehensprobleme? *Kapitel 7*: Wie lässt sich Textanalysewissen vermitteln, das dem Verstehen dient? *Kapitel 8*: Wie lässt sich Kontextwissen vermitteln, das dem Verstehen und einer plausiblen Interpretation dient? *Kapitel 9*: Wie lassen sich Formen der subjektiven Wertung und Aktualisierung fördern, die den Schülerinnen und Schülern sowie den Texten gleichermaßen gerecht werden? Der Ausblick fasst die Vorgehensweise des Studienbuchs reflektierend zusammen und zeigt abschließend Möglichkeiten auf, die Inhalte der einzelnen Kapitel anwendungsorientiert miteinander zu verbinden.

**Nutzen Sie alle Verbindungen**

Wer mit diesem Studienbuch intensiv arbeiten will, ist eingeladen, die zahlreich eingestreuten Aufgaben zu bearbeiten. Dabei handelt es sich zum einen um „Aktivierungsaufgaben“, die jeweils am Anfang von Kapiteln oder Abschnitten stehen. Dort können Sie zunächst Ihre eigene Perspektive auf die Dokumente richten und dadurch Ihr kritisches Urteil auch gegenüber unserer jeweils nachfolgenden Analyse schärfen. Zum anderen stehen am Ende von Kapiteln oder von Abschnitten „Anwendungsaufgaben“, zu denen wir im Downloadmaterial mögliche Lösungen skizzieren. Als Download stehen Ihnen weiterhin die Transkripte der Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtsphasen zur Verfügung sowie die kurzen Videos zu besonders relevanten Passagen aus drei Unterrichtsstunden. Aus Gründen des Datenschutzes sind in keinem der Videos jene Schüler/innen zu sehen, die an dem ursprünglich aufgezeichneten realen Unterricht beteiligt waren, vielmehr spielen andere Jugendliche die Situationen nach. Im Downloadbereich finden Sie außerdem die literarischen Texte. Eine Übersicht über das Downloadmaterial finden Sie am Ende des Buches. Querverweise zu dem jeweiligen Material sind mit diesem Symbol (↓) gekennzeichnet.

### **Einfache und praktische Ausstattung unserer Vehikel**

Die aus unterschiedlichen Zusammenhängen stammenden Dokumente mussten auf einheitliche und zugleich lesefreundliche Weise dargestellt werden. Sie folgen einfachen Transkriptionsregeln, nicht den Standards linguistischer Gesprächsanalyse. Wir haben uns bemüht, die Interpretation unserer Beispiele nachvollziehbar darzustellen, ohne dabei die Ansprüche wissenschaftlicher Rekonstruktion vollständig erfüllen zu können. Auf Theorien und empirische Befunde zur professionellen Unterrichtswahrnehmung, die unseren Ansatz beeinflusst haben, konnten wir nicht näher eingehen.

### **Wer am Aufbau des Fuhrparks beteiligt war**

Unser besonderer Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern, die bei der Videoproduktion mitgewirkt haben, sowie den Eltern, die ihre Zustimmung zur Bereitstellung im Downloadbereich gaben. Weiterhin danken wir allen, die uns die zugrunde liegenden Originaldokumente zur Verfügung stellten.

*Hamburg, Jena, Dresden und Berlin im August 2022*

*Thomas Zabka, Iris Winkler, Dorothee Wieser und Irene Pieper*

# 1 Faktoren des Literaturunterrichts und ihr Zusammenwirken

## Was Sie in diesem Kapitel erwartet

*Literaturunterricht hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern die Aneignung literarischer Lerngegenstände zu ermöglichen, ihnen dafür geeignete Lernwege zu eröffnen und sie mit Anforderungen und Unterstützungen auf dem Weg zu begleiten. Dies verdeutlichen wir im ersten Kapitel anhand eines Unterrichtsbeispiels und mithilfe einiger für uns zentraler Kategorien didaktischen Denkens. Dabei werden professionelle Herausforderungen an das Unterrichten von Literatur deutlich, die jeweils Thema der nachfolgenden Kapitel sind.*

### 1.1 Ein didaktisches Beschreibungsmodell

Auch in früheren Jahrzehnten wurden Bücher zu Transkripten von Literaturunterricht verfasst, an denen man Faktoren des Lehrens und Lernens im Literaturunterricht studieren konnte. In dem Band „Zur Psychologie des Literaturunterrichts“ von 1987 zeigten Hans-Georg Hölsken und Heiner Willenberg mit kognitionspsychologischen Kategorien auf, wie Schüler/innen Gelesenes verarbeiten und repräsentieren. Kaspar Spinner, Els Andringa und Jürgen Kreft untersuchten im selben Band die ontogenetische Entwicklung des Textverstehens, des Verstehens von Figurenperspektiven und des moralischen Urteils über das literarisch Dargestellte (Willenberg et al. 1987). Aus den Untersuchungen leiteten sie einige Empfehlungen für die Wahl von Unterrichtsverfahren ab.

In dem 1995 veröffentlichten Band „Ja aber es kann doch sein ...“ dokumentierte und untersuchte eine Gruppe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern um Valentin Merkelbach „literarische Gespräche“ über Kurzgeschichten in den Jahrgängen 6 bis 8 (Christ, Fischer & Fuchs 1995). Im Fokus der Auswertung standen andere Faktoren als ein Jahrzehnt zuvor, nämlich unter anderem genderspezifische Textzugänge, Gesprächsanteile und Gesprächsverhalten oder die Rolle der Lehrperson. Die primäre Orientierung beider Bände an den Fähigkeiten und Potenzialen der Lernenden und an der Interaktion im Unterricht ist unvermindert aktuell und für uns ebenfalls verpflichtend.

Allerdings ist unser Band anders angelegt. Wir möchten an einer Reihe von Unterrichtsdokumenten typische Herausforderungen aufzeigen, vor denen Lehrer/innen stehen, die Literaturunterricht planen und durchführen. Diese Herausforderungen ergeben sich stets aus dem Zusammenwirken mehrerer Faktoren, zu denen ganz wesentlich die in den genannten älteren Bänden fokussierten zählen. Neben den *Lernenden* und den Interaktionen berücksichtigen wir den jeweiligen fachlichen *Unterrichtsgegenstand*, die jeweiligen *Lehr-/Lernziele* sowie Handlungssequenzen des Lehrens und Lernens, die wir als *Lernwege* bezeichnen, da wir den Begriff „Unterrichtsmethoden“ für unscharf halten (→ Abschnitt 5 dieses Kapitels). Die *Lehrperson* betrachten wir als die zentral für den Unterricht verantwortliche Instanz, die das Zusammenwirken aller Faktoren erkennen und beeinflussen muss, um kompetent unterrichten zu können. Zu diesen Faktoren zählt sie selbst mit ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, Einstellungen und Interessen, Vorlieben und begrenzten Möglichkeiten. Und nicht zuletzt muss sie die schwer zu beeinflussenden *gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen* bedenken, in die der Unterricht mit all den anderen Faktoren in jedem Moment eingebunden ist.

Zur sinnfälligen Darstellung der Faktoren von Unterricht wurden in der didaktischen Theorie unterschiedliche Modelle entwickelt. Das einfache Grundmodell ist das didaktische Dreieck von Schüler/in, Gegenstand und Lehrperson. Wir bedienen uns eines dreidimensionalen Modells, das Jochen Heins (2018) in allgemeindidaktischen Kategorien entwickelt hat:

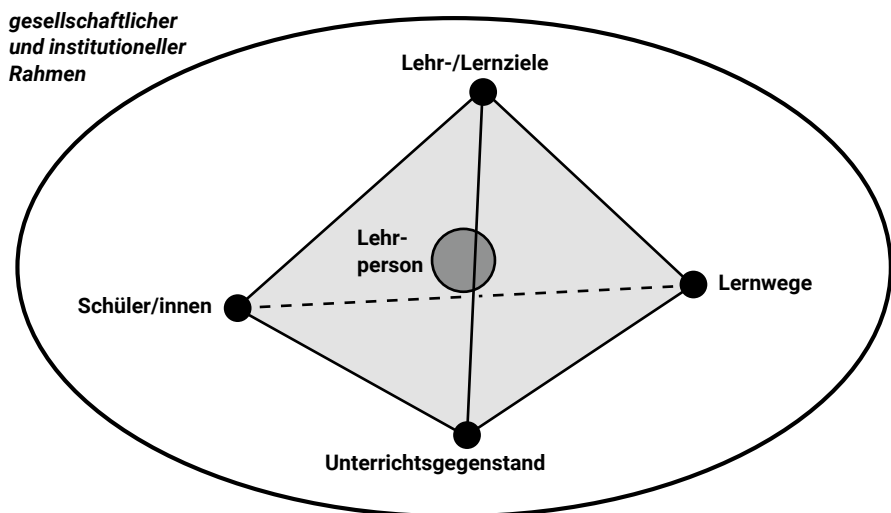


Abb. 1.1: Didaktisches Tetraeder-Modell maßgeblicher Unterrichtsfaktoren


Innerhalb der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen stellt dieses Modell die unmittelbar zu berücksichtigenden Faktoren des konkreten Unterrichts – *Schüler/innen*, *Unterrichtsgegenstand*, *Lehr-/Lernziele* und *Lernwege* – als Punkte dar, die gleich weit voneinander entfernt und durch direkte Linien miteinander verbunden sind. In der Mitte dieses Tetraeders ist die Lehrperson als eine bewegliche Instanz lokalisiert, die sich unter den jeweils gegebenen Rahmenbedingungen zwischen den vier Punkten bewegt und sie planend und handelnd aufeinander bezieht.

Dass die Lehrperson die Faktoren des Unterrichts ausbalanciert und seine Prozesse steuert, ist eine notwendige, aber schwer realisierbare Idealvorstellung. Unser Studienbuch möchte einige Hilfen für die Annäherung an das Ideal vermitteln. Zu diesem Zweck analysieren wir in den Kapiteln 4 bis 9 unter literaturdidaktischer Perspektive ausgewählte Unterrichtsstunden und -situationen, die jeweils behandelten literarischen Texte sowie das eingesetzte Lehr-/Lernmaterial. Mit Aktivierungsangeboten binden wir die Leser/innen in die analytische Tätigkeit ein, zu der auch das Erwägen und Entwickeln von Handlungsalternativen zählt. Die Frage, wie diese Analysen und Reflexionen für die Planung anderen Unterrichts genutzt werden können, begleitet uns und sicherlich auch unsere Leser/innen implizit durchgängig. Explizit skizzieren wir diese Überlegungen in Kapitel 10.


Zunächst erläutern wir in den grundlegenden Kapiteln 1 und 2 unsere Denkweise, unser Anliegen und unsere Vorgehensweise mit Hilfe des didaktischen Modells (Abb. 1.1). Anhand eines Unterrichtsbeispiels zeigen wir einige Zusammenhänge zwischen den vier Eckpunkten des Tetraeders auf. Kapitel 1 konzentriert sich im Folgenden auf die Faktoren *Unterrichtsgegenstand*, *Schüler/innen* und *Lernwege*; Kapitel 2 stellt den Faktor *Lehr-/Lernziele* gesondert und ausführlicher dar. Auf die *gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen* und die *Lehrperson* gehen die grundlegenden Kapitel aus folgenden Gründen nicht gesondert ein: Die Diversität existierender Rahmenbedingungen ist hoch relevant, würde aber unsere Darstellung quantitativ sprengen. Deshalb werden diese hier und in den folgenden Kapiteln zwar immer wieder mit bedacht, aber nicht in einem eigenen Abschnitt ausführlich diskutiert. Die Lehrperson wiederum steht im Zentrum des gesamten Buches.

In den Kapiteln 4 bis 9 werden wir anhand von verschiedenen Unterrichtsdokumenten aus unserer Sicht zentrale Herausforderungen von Lehrpersonen, wie die Auswahl von Texten, die Gestaltung von Lernaufgaben oder den Umgang mit Verstehensproblemen, diskutieren. Aber bereits in den folgenden Überlegungen zu den anderen Faktoren des Tetraeder-Modells wird schnell ersichtlich werden, welche Rolle der Lehrperson jeweils zukommt.

### **Zur Veranschaulichung: Ein älteres Unterrichtsdokument**

Die grundlegenden Zusammenhänge wollen wir in den Kapiteln 1 und 2 bereits an einem Unterrichtsbeispiel veranschaulichen. Da wir an den älteren literaturdidaktischen Diskurs anknüpfen wollen, stützen wir uns in den beiden ersten Kapiteln auch auf ein älteres, in der Vergangenheit bereits literaturdidaktisch diskutiertes Dokument, das dem zuvor genannten Band „Ja aber es kann doch sein ...“ von 1995 entstammt (Transkript →  M2). Es handelt sich um das Transkript eines beinahe 30 Jahre alten, in vielen Punkten aber sehr aktuell wirkenden Gesprächs, das eine siebte Hauptschulklasse über Wolfgang Borcherts Schulklassiker „Nachts schlafen die Ratten doch“ führte (Christ, Fischer & Fuchs 1995, S. 178–187). Nach dem Erscheinen des Bandes provozierte nicht zuletzt dieses Dokument deutliche Kritik an der Methode eines sehr zurückhaltend gesteuerten Gesprächs, das in erster Linie auf eine Verständigung der Schüler/innen über ihre unterschiedlichen Zugänge zu dem nur vorgelesenen, nicht mit- oder nachgelesenen Text zielt. Ein zentraler Einwand lautete, dass in den dokumentierten Stunden gravierende Verstehensprobleme nicht geklärt wurden (vgl. Wieler 1998). Die Kritik richtete sich nicht gegen die beteiligten Lehrpersonen, sondern gegen jene, die das Experiment seinerzeit angeleitet hatten: Literaturdidaktiker/innen der Universität Frankfurt. Deren eigenes Urteil über die Ergebnisse war der Kritik diametral entgegengesetzt: Durch ein derart offen geführtes Gespräch würden die unterschiedlichen Prozesse und Resultate des Verstehens, die in der jeweiligen Lerngruppe möglich sind, überhaupt erst provoziert und manifestiert. „Die Schülerinnen und Schüler zeigen uns deutlich, ob und wie gut sie autonom mit dem Text zurechtkommen. Wir müssen es ihnen nur zutrauen“ – so schreibt Eva Fischer in ihrer Analyse des von uns ausgewählten Gesprächs (Christ, Fischer & Fuchs 1995, S. 198).

Beide Positionen erscheinen uns triftig: In den Gesprächen werden unheimlich viele Verstehens- und Kommunikationsprozesse auf den Weg gebracht, doch bleiben viele der Prozesse unabgeschlossen – sei es, dass Verstehensprobleme nicht geklärt werden, sei es, dass Differenzen im Verstehen unvermittelt bestehen bleiben. Diese Mischung aus reicher Aktivierung und unzureichender Klärung gibt uns Gelegenheit, das Zusammenwirken der vier Faktoren zu beschreiben, die Eckpunkte des Tetraeder-Modells (Abb. 1.1) sind.

Das Gespräch bezieht sich auf die in Borcherts Erzählung dargestellte Geschichte, die hier kurz zusammengefasst sei (Originaltext →  M1):

Ein neunjähriger Junge namens Jürgen hält Tag und Nacht in den Ruinen eines von Bomben zerstörten Hauses Totenwache, da sein Bruder darunter begraben liegt und er von seinem Lehrer erfahren hat, dass Ratten Tote fressen. Um die Tiere abzuwehren, hält er einen großen Stock in der

Hand. Ein vorbeikommender älterer und krummbeiniger Mann, der ein Messer und einen Korb mit grünem Futter für seine 27 Kaninchen trägt, behauptet, Ratten würden nachts schlafen. Wenn es dunkel wird, könne der Junge also nach Hause gehen. Als Jürgen fragt, ob er eines der Kaninchen haben dürfe, möglichst ein weißes, stellt der Mann es ihm in Aussicht und verspricht, später am Abend wiederzukommen und den Jungen nach Hause zu begleiten, um dessen Vater zu zeigen, wie man einen Kaninchenstall baut.

Das Dargestellte wird heterodiegetisch als Er-Erzählung und – mit Ausnahme zweier Stellen – mit interner Fokalisierung aus der Perspektive des Jungen präsentiert. Die fiktionsinterne Intention des älteren Mannes und die Gefühle beider Figuren werden nicht explizit dargestellt. Typisch für die Gattung Kurzgeschichte sind der unvermittelte Anfang und das offene Ende.

Der Stundenverlauf lässt sich grob wie folgt einteilen:

Phase ab Turn		Die Schülerinnen und Schüler ...
1	vor der Zählung	hören den von der Lehrerin ohne Überschrift vorgelesenen Text, lesen ihn währenddessen und auch anschließend nicht selbst
2	1	führen eine von der Lehrerin zurückhaltend gesteuerte Aussprache, die ca. 50 Redebeiträge von 10 Teilnehmenden umfasst
3–5	85	schreiben eine Überschrift; tragen diese vor; tauschen sich über die erhaltene Original-Überschrift aus
6	179	führen ein etwas stärker von der Lehrerin gesteuertes Gespräch mit ca. 30 Beiträgen von ebenfalls 10 Teilnehmenden über die von Borchert zur Überschrift gewählte Aussage des Mannes und die Handlungsmotive der Figuren
7	234	improvisieren zu zweit eine in der Erzählung nicht dargestellte Situation szenisch: „der Mann [...] kommt jetzt nach Hause zu seiner Frau und erzählt ihr davon“ (mündlich erteilter Arbeitsauftrag)

Die Phasen 3 bis 5 und 7 sind im Transkript nur erwähnt, aber nicht dokumentiert. Die transkribierten Gesprächsphasen wollen wir etwas genauer beschreiben, da wir in diesem Kapitel noch nicht – wie ab Kapitel 4 – die Lektüre des Unterrichtsdokuments in der Darstellung voraussetzen.

Nach dem Vorlesen wartet die Lehrerin, sagt: „Fangt doch mal irgendwo an“ (Turn 1) und wartet erneut (insgesamt 20 Sekunden). Im ersten Beitrag äußert Sonja die Vermutung, der Junge hoffe, dass sein Bruder noch lebt, und wolle verhindern, dass die Ratten ihn fressen (T. 3). Rebekka widerspricht: Der Junge habe von seinem Lehrer erfahren, dass Ratten Tote fressen, und dies wolle er verhindern (T. 5). Helge äußert die Vermutung: „vielleicht will der [Mann] dem [Jungen] was antun“ und verweist auf die Textstelle, an der der Mann ankündigt, den Jungen am Abend abzuholen, sowie auf seinen Eindruck, der Mann mache es „so geheimnisvoll“. Der Schüler führt Vorwis-



sen über das Handeln von Personen mit solchen Absichten an: „ja so fängt eigentlich immer an“ (T. 6). Anschließend äußert Stefan über die Erzählweise: „die Geschichte fängt auf einmal mittendrin an und hat auch überhaupt kein Ende“ (T. 7). Nach diesen vier Äußerungen fragt die Lehrerin: „Meint ihr denn, daß der Helge recht hat?“ (T. 8).

Das sich anschließende Gespräch soll hier nicht weiter linear, sondern gebündelt referiert werden: Heike, Sonja und Lutz vertreten an unterschiedlichen Stellen im weiteren Verlauf die Position, dass der Mann den Jungen ablenken (T. 10, 12, 209, 212), ihm helfen (T. 17, 45, 48) oder ihm mit dem „Hasen“ eine „Ersatzfigur für den toten Bruder“ geben will (T. 64) und dass er dies tut, weil er den Jungen „nicht leiden sehen“ kann (T. 217). Auch der Schüler Mark meint, der Mann wolle den Jungen dazu bewegen, nach Hause zu gehen, vermutet aber ein anderes Motiv: Er sei davon „geschockt“, dass der Junge raucht (T. 51). Später mutmaßt Mark, der Junge könne die Geschichte mit dem toten Bruder „erfunden“ haben und dort nur sitzen, „weil er rauchen will“ (T. 195). Helge hält an der Vermutung fest, der Mann wolle den Jungen „verführen“ und biete ihm deshalb einen „Hasen“ an (T. 31). Dass die Behauptung des Mannes „Nachts Schlafen die Ratten doch“ unwahr ist, versteht der Schüler als einen Hinweis auf die böse Absicht (T. 189). Zwischenzeitlich greift Helge zwar die Mutmaßung einer Schülerin auf, der Mann könnte ein Soldat sein, der das Haus mit der Bombe zum Einsturz gebracht hatte (T. 53), und zieht in Erwägung, dass dies ihm nun leid tue und er dem Jungen deshalb helfen wolle (T. 58), verwirft diese Möglichkeit aber wieder zugunsten der Verführungsthese. In der Lerngruppe werden weitere Vermutungen geäußert: Der Bruder lebe möglicherweise doch noch, zumindest, so nimmt Heike an, hoffe der Junge dies (T. 24, 78); der Mann könnte der Opa des Jungen (T. 17) oder dessen Bruder sein (T. 21) oder ihn aus anderem Grund schon lange kennen (T. 40); die Geschichte spiele möglicherweise „in der Zeit von Rittern“ und die krummen Beine des Mannes kämen „vom Pferd“ (T. 69, 76).

Die Lehrerin lässt dieses Gespräch nicht ganz ungesteuert laufen, sondern erfragt mit gering dosierter Impulsgebung zu einigen Beiträgen Zustimmung oder Ablehnung. Die Frage „Meint ihr denn daß der Helge recht hat“ (T. 8) wiederholt sie im oben gebündelt referierten Gesprächsverlauf vertiefend, indem sie die konträren Annahmen über die Absicht des Mannes wiederholt und zur Diskussion stellt: Heike habe gesagt, „daß er dem Jungen helfen will, [...] und der Helge hat an böse Hintergedanken gedacht was glauben denn die andern warum macht er das mit dem Jungen“ (T. 45–47).<sup>1</sup> Nachdem

---

1 Da es sich um ein bereits andernorts veröffentlichtes Dokument handelt, folgen wir bei der Wiedergabe jenen Schreibungen, die sich im Original aus den ursprünglichen Transkriptionsregeln ergaben, ergänzen also hier weder Satzzeichen noch die satzinitiale Großschreibung.

die Schüler/innen in Partner- und teilweise Einzelarbeit Überschriften formuliert, vorgelesen und vermutlich mit Borcherts Original verglichen haben, fragt die Lehrerin, „wo das in der Geschichte vorkam“ (T. 179). Nachdem Heike die Aussage „nachts schlafen die Ratten doch“ richtig als Entgegnung des älteren Mannes auf die Aussage des Lehrers identifiziert hat, fragt die Lehrerin nach der Richtigkeit der Aussage (T. 183). Im Anschluss an Franks Antwort, die Ratten seien nur im Dunkeln wach, stellt sie die Entscheidungsfrage: „Also wer von beiden hat jetzt gelogen, der Lehrer oder der alte Mann“. Dass Ratten nachtaktiv sind, wird nun nicht mehr bestritten, doch äußert Dan die Annahme, auch der Lehrer habe gelogen: „Ratten fressen glaub ich gar keine Toten“. Dazu gibt die Lehrerin die Sachinformation: „Ratten sind doch eigentlich Allesfresser die gehn an alles“. Dans direkte Entgegnung, Ratten gingen aber „nicht so tief in die Erde“, bleibt unwidersprochen (T. 191–193), doch strebt die Lehrerin eine andere Falsifikation der Vermutung an, der Lehrer habe ebenfalls gelogen. Sie fragt nach dem möglichen Motiv: „Welches Interesse könnte denn der Lehrer haben zu lügen [...] denkt mal darüber nach ob das hinkommt“ (T. 205, 208). Darauf wird nicht geantwortet, stattdessen äußert Heike erneut die Vermutung, dass der Mann den Jungen durch die unwahre Aussage über die Ratten „ablenken“ will. Die Lehrerin bestärkt dies mit dem Lob, „ich glaub das ist schon ne ganz gute Idee die die Heike da hat“, und fragt auch hier nach der Motivation: „Was könnte denn der Mann für ein Interesse haben ihn ablenken zu wollen?“. Heikes Antwort, der Mann könne den Jungen „nicht leiden sehen“, bestärkt sie mit der Äußerung: „Tja. glaub ich auch“ (T. 219f.). Die restlichen Gesprächsbeiträge sind Annahmen darüber, warum der Junge anfangs den Grund seiner Anwesenheit in den Ruinen nicht verrät und warum er am Ende dortbleibt. Im 234. Turn gibt die Lehrerin den oben erwähnten Auftrag zur szenischen Improvisation (7. Phase).

## 1.2 Den Zusammenhang der Faktoren Schüler/innen und Unterrichtsgegenstand bedenken

Fachdidaktisches Denken zeichnet sich dadurch aus, dass es nicht allein den Sachgehalt, sondern stets auch das Lernpotenzial eines Unterrichtsgegenstands in den Blick nimmt. Übersetzt in die bildungstheoretische Sprache Wolfgang Klafkis, eines Klassikers der Allgemeinen Didaktik in der frühen Bundesrepublik Deutschland, bedeutet dies: „Ein Fachinhalt lässt sich nur dann als einen ‚Bildungsinhalt‘ bezeichnen, wenn er einen erkennbaren ‚Bildungsgehalt‘ hat. Der „bisweilen gebrauchte Begriff ‚Sachanalyse‘ [...] beschwört die Gefahr herauf, daß man darunter eine vorpädagogisch-fachwissenschaftliche Analyse versteht, diese direkt zur Grundlage des Unterrichts macht und damit

die spezifisch pädagogische Aufgabe aus dem Blick verliert“ (Klafki 1962, S. 8). So wenig die Gegenstände *per se* didaktisch bedeutsam sind, so wenig lässt sich auch ihr Bildungsgehalt oder – wie wir es alternativ nennen – ihr Lernpotenzial an sich bestimmen. Klafki beschreibt vielmehr eine „doppelte Relativität“: Der „Bildungsgehalt oder Bildungswert“ eines Inhalts lasse sich „erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ bestimmen, „die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft“ (ebd., S. 11). Die erste Relativität betrifft die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der jeweiligen Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe, also jene Wissensbestände, Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen, die zum einen vorhanden, zum anderen nicht vorhanden, aber erreichbar und erwünscht sind. Die zweite Relativität betrifft – in heutiger Terminologie ausgedrückt – historisch gewachsene und mit Blick auf die Zukunft festgeschriebene gesellschaftliche „Bildungsziele“, die besagen, „welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll“ (Klieme et al. 2007, S. 20).

Das Individuelle (erste Relativität) und das Allgemeine (zweite Relativität) müssen im Zusammenhang gesehen werden, und zwar nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in Bezug auf den täglichen Unterricht. Denkt man beispielsweise bei der Planung einer Unterrichtsreihe darüber nach, wie interessant, verständlich, lern- und entwicklungsförderlich ein bestimmtes Jugendbuch für die Schüler/innen einer Lerngruppe sein könnte, so wird das erkannte oder angenommene *individuelle* Potenzial für die einzelnen Lernenden erst dadurch zu einem Potenzial für den Unterricht, dass es auch *gesellschaftlich* etablierten Bildungszielen des Faches entspricht. Unterrichtsgegenstand, Schüler/innen und Unterrichtsziele müssen also stets im Zusammenhang gesehen werden. Da wir in diesem Kapitel die Faktoren des Tetraeder-Modells Schritt für Schritt erläutern wollen, abstrahieren wir zunächst von den Unterrichtszielen und konzentrieren uns auf die Relation zwischen den Texteigenschaften (*Lerngegenstand*) auf der einen Seite und den Verstehens- und Lernmöglichkeiten der *Schüler/innen* auf der anderen Seite.

Wie verhält es sich in unserem Beispiel? Betrachten wir zunächst einige lernrelevante Eigenschaften des Unterrichtsgegenstands. Typisch für die Gattung Kurzgeschichte ist, dass der Raum und die Situation zwar beschrieben werden, dass zu Beginn aber keine Orientierung über die fiktiven Lebenszusammenhänge und die Handlungsmotive der Figuren erfolgt. In Bezug auf den Jungen werden die Informationen über seine Lebenssituation und seine Absichten im Laufe der Erzählung in seiner Figurenrede nachgetragen, doch in Bezug auf den Mann geschieht dies nicht. Der internen Fokalisierung ent-

sprechend, erfährt man nur etwas über die Gedanken des Jungen, nicht über die des Mannes. Diese Erzählweise gibt den artikulierten Alltagsvorstellungen der Schüler/innen Raum, wie die vielen geäußerten Vermutungen zeigen: Der Mann könnte den Jungen verführen und missbrauchen wollen; er könnte jedoch auch der Opa sein, weil er so vertraut mit dem Jungen spricht; oder es könnte sich um den Soldaten handeln, der das Haus zerstört hat und dem es nun leid tut. Der Mann könnte davon schockiert sein, dass der Junge raucht, und der Junge könnte von dieser Tatsache ablenken wollen, indem er sich die Sache mit dem toten Bruder ausdenkt. Auch normative Vorstellungen vom richtigen Handeln wurden also aktiviert und auf das Dargestellte angewendet.

Die von der Unbestimmtheit des Textes provozierte mentale Tätigkeit des Vermutens – 24 der Beiträge von Schülerinnen und Schülern enthalten die Formel „glaub ich“ oder „ich glaub“ – weitet sich auch auf Informationen aus, die der Text explizit enthält oder zwingend schlussfolgern lässt. So meint Heike beharrlich, Jürgen halte es für möglich, dass sein Bruder noch lebt, obwohl sich aus der Bedeutung, die die Worte des Lehrers für ihn haben, eindeutig ergibt, dass er den Bruder für tot hält. Es ist dieselbe Schülerin, die wiederholt sagt, dass der Mann dem Jungen helfen will, weil er ihn nicht leiden sehen kann. Man könnte diese Gleichzeitigkeit von besonders reichem Verstehen und partiellem Missverstehen so deuten, dass ein intensives empathisches Verstehen zwar besonders triftige Vermutungen gestattet, zugleich aber bewirken kann, dass die eigene emotionale Beteiligung zur Verkennung von Textinformationen führen kann – hier könnte es sich um eine Wunschvorstellung handeln. Ob dieser Effekt beim ausschließlichen Hören stärker ist als beim Lesen oder Mitlesen des Textes, wäre empirisch zu prüfen.<sup>2</sup> Die Verkennung der gegebenen Textinformationen kann einfachere Gründe haben als die Stärke der Vorstellungsbildung, nämlich das Nicht-Verstehen einzelner Wörter oder des syntaktischen Zusammenhangs. In jener Hauptschulklasse, in der das Unterrichtsgespräch vor bald 30 Jahren aufgenommen wurde, lässt nur eine einzige Äußerung explizit auf eine solche Lücke im Verstehen schließen: Wenn Lutz annimmt, dass der Junge „in einem Feld herumstöbert“ (T. 202), hat möglicherweise Borcherts Kompositum „Schuttwüste“ diese falsche Vorstellung ausgelöst. Wir gehen davon aus, dass heutige Schulklassen einer vergleichbaren Schulart normalerweise deutlich heterogener sind hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen, der Konzentrationsfähigkeit und weiterer Faktoren. Auf der Ebene des elementaren Sprachverstehens sind wesentlich mehr Probleme zu erwarten.

---

2 Ein Autor, der viele seiner Schriften und Briefe diktierte, erklärte vor ca. 200 Jahren einige der entstandenen „Hör- Schreib- und Druckfehler“ folgendermaßen: „Niemand hört als was er weiß, niemand vernimmt als was er empfinden, imaginieren und denken kann.“ (Goethe 1902, S. 184)

Zusammenfassend formuliert, lässt sich an unserem Beispiel vor allem erkennen, dass die Schüler/innen den Text wie eine Alltagserzählung in die Regeln der ihnen bekannten Welt einordnen und weder nach der (historischen) Andersheit der dargestellten Wirklichkeit fragen noch davon ausgehen, dass der Text eine künstlerische Gestaltung eines Problems leistet und entsprechend interpretiert werden kann. Vielmehr versuchen sie, das dargestellte Geschehen aus konditionalen, kausalen und finalen Alltagsstrukturen heraus zu erklären. Zweifellos verwendet Borcherts Text solche Strukturen in der literarischen Konstruktion, um das Geschehen realistisch erscheinen zu lassen, doch ist der Sinn der literarischen Konstruktion noch nicht verstanden, wenn das Dargestellte als Alltagsgeschehen plausibel gemacht wird. Heikes Erklärungsmodell *Hilfe aus Mitleid* und Helges Erklärungsmodell *Missbrauch* können deshalb nebeneinander stehenbleiben, weil sie aus der Perspektive der subjektiven Alltagserfahrungen gleichermaßen plausibel sind. Dass die Lehrerin ihre Position ebenfalls nur als Meinung markiert, indem sie sagt: „tja, glaub ich auch“ (T. 220), lässt sich so deuten, dass sie in diesem Gespräch die Ebene der Alltagsplausibilität gar nicht überwinden will. Tatsächlich zielte das Unterrichtsexperiment darauf, dass „die Schülerinnen und Schüler zeigen [...], ob und wie gut sie autonom mit dem Text zurechtkommen“ (s. o.).

Die ungeklärte Kontroverse zwischen den beiden Alltagserklärungen lässt sich als Lernchance deuten. Denn die noch nicht im Horizont der Lerngruppe erschienene Frage, worauf die literarische Konstruktion zielt, liefert das wichtigste Kriterium für die Entscheidung zwischen den beiden alltagsplausiblen Konzepten. Die Lerngruppe könnte sich der literarischen Konstruktion durch die Beschäftigung mit der Tier- und Farbsymbolik nähern, die aus einfachen, sinnfälligen semantischen Oppositionen besteht: grauer Schutt, Ratten und der tote jüngere Bruder auf der einen Seite, grünes Futter, weißes Kaninchen und der ältere Mann auf der anderen Seite. Die positiv konnotierte Seite lässt sich als Zeichen einer im Text intendierten Hinwendung zur Hoffnung und zum Leben verstehen. Die symbolische Rahmung des Geschehens passt zum Deutungsmuster *helfen*, nicht aber zum Deutungsmuster *missbrauchen*. Die literarische Konstruktion wäre misslungen, wäre es die Textintention, dass der ältere Mann den Jungen missbrauchen will.

Eine solche Lerngelegenheit kann aber nur unter der Voraussetzung genutzt werden, dass die Interessen und Fähigkeiten der Schüler/innen und die Beschaffenheit des Gegenstands auch in dem dafür wichtigen Bereich der Symbolik kompatibel sind, der hier gewissermaßen die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) markiert. Borcherts Erzählung lässt sich auch in diesem Punkt als psychologisch-realistisch bezeichnen, weil die besagten Elemente nicht allein durch die Konstruktion des Textes eine symbolische Bedeutung gewinnen, sondern sinnbildliche Bedeutung zusätzlich im kul-

turellen Kontext des Textes haben. Als Symbole sind sie auch auf der Ebene der angedeuteten Emotionen und Vorstellungen der Figuren bedeutsam und können bereits bei einer Einordnung in die Alltagsvorstellungen der Schüler/innen ansatzweise verstanden werden. Dies zeigt sich an einer Stelle im Transkript, als Heike äußert, der Mann wolle dem Jungen das Kaninchen als eine „Ersatzfigur“ für den toten Bruder (T. 64) schenken. Die psychologische Kategorie der symbolischen Ersetzung wird hier ganz selbstverständlich schon verwendet, und dies könnte gewissermaßen der Brückenkopf sein für die Ausweitung des Symbolverstehens: Das lebendige Kaninchen ersetzt den toten Bruder und ist damit auch das Gegen-Tier zu den Ratten, die mit dem Tod verbunden sind. Zu dieser Konstruktion passen die konventionellen kulturellen Bedeutungen der Farben Weiß (Kaninchen) und Grün (Futter), die der Lerngruppe möglicherweise ebenfalls vertraut sind, sodass auch die Bedeutung der Gegen-Farbe Grau interpretiert werden könnte. Mit anderen Worten: Die Konventionalität und der Realismus der textseitigen Symbolkonstruktion könnten auf eine lernförderliche Weise zu dem in der Lerngruppe mutmaßlich vorhandenen Symbolwissen passen.

### **Zwischenfazit**

Jenseits der fachlichen Frage, was der Text *an sich* ist oder – erkenntniskritisch gewendet – was er *für uns als geschulte Expertinnen und Experten* ist, fragt der didaktisch-diagnostische Blick, was der Text *für die Lernenden* ist. Der didaktisch-fördernde Blick fragt, zu was der Text für die Lernenden werden könnte, wenn man die diagnostizierten Lernvoraussetzungen, die situativ wahrgenommenen Lernchancen und die prognostizierten Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigt. Die fachliche Frage nach der Bedeutung des Textes *für uns als Expert/innen* ist dabei keineswegs irrelevant, sondern im Gegenteil Grundlage oder Nährboden didaktischen Denkens. Doch wäre es undidaktisch, einfach all das, was der Text *für uns* ist, mit dem gleichzusetzen, was er *für die Lernenden* werden soll. Dieses Sollen muss eigens als Unterrichtsziel bestimmt werden. Übersieht man diese Differenz, so erliegt didaktisches Denken einem naturalistischen Fehlschluss vom Sein aufs Sollen. Dass didaktisches Denken von der Zielreflexion nicht zu lösen ist, wird sich auch im folgenden Abschnitt über Lernwege im Literaturunterricht zeigen, an den sich das Ziele-Kapitel dann anschließt.

## 1.3 Lernwege anbahnen

### **Lernwege: Ein fachdidaktischer Blick auf das Wie der Unterrichtsgestaltung**

Selbst wenn Lehrpersonen sich bereits über die Struktur des Unterrichtsgegenstandes im Klaren sind, wenn sie sich die gegenstandsbezogenen Lernvoraussetzungen in ihrer Klasse bewusst gemacht und wenn sie konkrete Unterrichtsziele (→ Kap. 2) gesetzt haben: Eine zentrale Frage der Unterrichtsplanung bleibt noch offen. Es handelt sich um die Frage nach dem **Wie** der Unterrichtsgestaltung. Wie können die Lernwege für diese Schüler/innen in Bezug auf diesen Unterrichtsgegenstand so angebahnt werden, dass die aufgestellten Lehr-/Lernziele möglichst erreicht werden? Die Frage nach dem **Wie** berührt unterschiedliche Entscheidungsebenen – je nachdem, ob die Art und Weise der Präsentation von Inhalten, die zeitliche Struktur des Unterrichts, die inhaltliche Struktur der Bearbeitung eines Gegenstandsfelds, die Beziehungsstruktur (der Lernenden untereinander und zwischen Lehrperson und Lernenden) oder das Verhältnis der Lernenden zum Lerngegenstand betroffen ist. So müssen u. a. Auswahlentscheidungen hinsichtlich des Medieneinsatzes, der Phasierung, der Sozialformen, literaturdidaktischer Konzepte und der Aufgabenstellungen gefällt werden. In diesem Zusammenhang wird häufig von (der Auswahl von) Methoden gesprochen. Wir haben uns bewusst gegen den Methodenbegriff und für die Rede von Lernwegen entschieden, die die Lehrperson anbahnen muss. Denn der Methodenbegriff wird sehr unterschiedlich verwendet und somit dadurch unscharf, dass er Ungleiches gleich bezeichnet.

Oft wird der Methodenbegriff auf Unterrichtsmerkmale bezogen, die die sichtbare Oberfläche von Unterricht berühren – etwa den Medieneinsatz, Sozial- oder Arbeitsformen. Damit verstellt er den Blick auf eine Unterscheidung, die für das Lernen von Schülerinnen und Schülern entscheidend ist, nämlich die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen von Unterricht (Decristan, Hess, Holzberger & Praetorius 2020). Diese Unterscheidung rückt ins Blickfeld, dass es nicht in erster Linie von der Gestaltung der sichtbaren Oberfläche des Unterrichts durch Arbeits- und Sozialformen, Medien etc. abhängt, ob Schüler/innen in einer Unterrichtseinheit zu den erwünschten Lernergebnissen gelangen. Für das Lernen sind vielmehr Tiefenmerkmale entscheidend, d. h. motivationale, emotionale, soziale und kognitive Prozesse, die nicht unmittelbar beobachtbar sind und die nicht einfach durch die Oberflächenmerkmale des Unterrichts verursacht werden. So garantiert ein abwechslungsreich gestalteter Unterricht, in dem die Schüler/innen etwa in Gruppen- oder Stationenarbeit äußerlich aktiv sind, keineswegs, dass sich die Lernenden tatsächlich innerlich mit dem Unterrichtsinhalt auseinandersetzen. Um erwünschte Lernprozesse bei Schülerinnen und Schü-

lern zu erreichen, muss die Lehrperson dafür sorgen können, dass die Lernenden sich in den Lerngegenstand quasi ‚tief verhaken‘, also sich intensiv inhaltlich damit befassen. Diese Form der Auseinandersetzung wird in der Unterrichtsforschung in Bezug auf ästhetische Gegenstände jüngst auch als kognitiv-emotionale Aktivierung bezeichnet (Hesse & Winkler 2022; Praetorius & Gräsel 2021, S. 173f.).

Da die entsprechenden Prozesse nicht direkt beobachtbar sind, werden in der Forschung qualitative Indikatoren bestimmt, die mit einiger Wahrscheinlichkeit auf die Anregung und Realisierung vertiefter Lernprozesse schließen lassen. Als verstehensförderlich gelten beispielsweise Impulse zum Vergleichen von Neuem mit bereits Bekanntem, das Initiieren und Bearbeiten von Widersprüchen sowie das Einfordern von Begründungen und Bezugnahmen (vgl. z. B. Lipowsky 2020, S. 92). In angepasster Form taugen solche Indikatoren auch als Orientierungspunkte für Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung. Beispielsweise bieten wir in Kapitel 5 Aufstellungen mit Hinweisen für die Entwicklung von Textverstehensaufgaben und für lernförderliche Impulse im literarischen Gespräch, die an solchen qualitativen Indikatoren ausgerichtet sind. Zu berücksichtigen ist dabei stets, dass aus dem Auftreten einzelner Unterrichtsmerkmale keine simplen Kausallinien hin zu erwünschten Wirkungen abzuleiten sind, sondern darauf geachtet werden muss, welche besonderen Lernprozesse bei den jeweils unterrichteten Schülerinnen und Schülern in Bezug auf den jeweiligen Gegenstand durch welche Ausprägung und Kombination der gewählten Arbeits- und Sozialformen bewirkt werden. Für die Beschreibung solcher Zusammenhänge schlagen wir im folgenden Abschnitt eine Unterscheidung von zehn Lehr-/Lernprozessen vor, die für eine lernwirksame Auseinandersetzung mit Literatur aus unserer Sicht grundlegend sind.

Wenn wir von Lernwegen statt von Methoden sprechen, rücken wir begrifflich das *Lernen* der Schüler/innen als Dreh- und Angelpunkt didaktischer Entscheidungen stärker in den Mittelpunkt. Damit korrespondiert auch das Primat der Didaktik vor der Methodik, das wir in Kapitel 3 unter Verweis auf Klafki akzentuieren.

Die Wegemetapher verdeutlicht außerdem, dass es keine zwingend direkten Verbindungen vom Ausgangspunkt zum Ziel gibt, wenn nur die passenden Verfahren zum Einsatz kommen. Das Lernangebot, das eine Lehrperson macht – die Lernwege, die sie anbahnt –, kann im Unterrichtsprozess von den Lernenden unterschiedlich genutzt werden. Möglicherweise kommen Schüler/innen vom intendierten Weg ab, und es ist im Unterrichtsverlauf die Ausschilderung von Umwegen und sich neu ergebenden Verbindungspfaden erforderlich, mithin also die Adaptivität des Handelns der Lehrperson gefragt.



### **Handeln und Lernen in der Zeit: Lernprozesse im Literaturunterricht**

Um begründen zu können, welche Lernprozesse im Literaturunterricht wir für wesentlich erachten, ist es erforderlich, dass wir unsere Vorstellung von Literaturunterricht offenlegen. Dabei handelt es sich um eine normative Vorstellung, für deren Relevanz es allerdings auch empirische Hinweise gibt (vgl. Winkler 2021). Von welchem Bild von Literaturunterricht gehen wir also aus? Literarische Texte sind ästhetisch gestaltete, mehrdeutige Gegenstände, die Perspektiven auf Welt darstellen. Schüler/innen können und sollen daran zum einen lernen, das Angebot der Literatur, sich mit der Welt auseinanderzusetzen, wahrzunehmen und ein textangemessenes Verständnis von Literatur zu erlangen. Zum anderen können und sollen sie erkennen, was der jeweilige Text mit ihnen persönlich bzw. mit allgemeinen Fragen menschlichen Lebens zu tun hat (→ Kap. 2 und Kap. 3.1). Diese doppelte Zielstellung erfordert eine Haltung gegenüber dem literarischen Gegenstand, die Reflexion und Immersion, genaue Textwahrnehmung und subjektive Involviertheit (Spinner 2006, Zabka 2015) vereint (→ Kap. 4, Exkurs zum ästhetischen Lesemodus). Aufgabe des Literaturunterrichts ist also, diese Haltung in der Auseinandersetzung mit geeigneten Texten auszubilden und als Gewinn erfahrbar zu machen. Wir sind davon überzeugt, dass Literaturunterricht vom Austausch zwischen Individuen über unterschiedliche Verstehens- und Deutungsansätze der literarischen Texte lebt. Durch diese intersubjektive Verständigung unter Berücksichtigung von Textmerkmalen (und ggf. Kontextmerkmalen) kann dem Eindruck von Beliebigkeit literarischen Verstehens entgegengetreten und können Verstehensansätze plausibilisiert werden. Individuelles wie geteiltes Verständnis von Literatur lässt sich dabei nicht nur verbal und analytisch-argumentierend darlegen, sondern auch non-verbal und poetisch-expressiv. Die Lehrperson spielt dabei als Expertin für Literatur und für die Anbahnung wie Begleitung gegenstandsspezifischer, auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmter Lernwege eine zentrale Rolle.

Aufbauend auf die skizzierten Grundannahmen schlagen wir die Unterscheidung von zehn Typen von Lernprozessen vor, die bei der Auseinandersetzung von Schüler/innen mit Literatur im Unterricht zusammenspielen (Tab. 1.1). Die aufgeführten Prozesse sollen in erster Linie Tiefenmerkmale des Lernens im Literaturunterricht, also kognitiv-emotionale Aktivitäten bei der Auseinandersetzung mit Literatur ins Blickfeld rücken. Im Zusammenhang mit den angezielten Prozessen des Lernens geraten auch jeweils passende Handlungen der Lehrperson beim Gestalten des Lernangebots in den Blick. Diese Handlungen bedürfen jeweils einer situationspezifischen Konkretion, die sich nicht einfach aus den angestrebten Lernprozessen ableiten lässt. Wie solche Konkretionen aussehen können, stellen wir insbesondere in den Kapiteln 4 bis 8 dar, wo es um das Ermöglichen von Textzugängen,

das Stellen von Lernaufgaben, das Entwickeln von Gesprächsimpulsen und das Vermitteln von verstehensrelevantem Wissen geht. Insgesamt kann man festhalten, dass es bei der Lehrperson liegt, die gewünschten Lernprozesse durch die Anlage des Lernweges erst zu ermöglichen und anzustoßen.

<p><b>1. Kognitives und emotionales ‚Warmwerden‘ (→ Kap. 4)</b> Die Aktivierung von Vorwissen, Einstellungen und Interessen in Bezug auf das Dargestellte (Textwelt), aber auch gegenüber der Darstellung (Medium, Textsorte, Form, Rhetorik, Stil) kann sinnvoll oder sogar auch zwingend notwendig sein. Ein solches Anwärmen muss nicht ausschließlich vor der Rezeption erfolgen, sondern kann auch während der Rezeption (z. B. beim verzögerten Lesen), vor und während der Texterarbeitung oder im Zusammenhang mit wiederholter Lektüre nützlich sein.</p>
<p><b>2. Wahrnehmung des Textes (→ Kap. 4)</b> Der Unterrichtsgegenstand wird in der schriftlichen, akustischen, bildlichen, theatralen oder filmischen Materialität und Medialität seiner jeweiligen unterrichtlichen Vermittlung wahrgenommen, und zwar nicht nur bei der Erstbegegnung, sondern auch bei der weiteren Bearbeitung.</p>
<p><b>3. Individuelles Verstehen (→ Kap. 3.2)</b> Die Teilprozesse des Textverstehens beschreiben wir in kognitionspsychologischen Kategorien als lokale und globale Kohärenzbildung und als Verbindung von Textwahrnehmung (bottom up) und Wissensaktivierung (top down); dies umfasst auch die Vorstellungsbildung, die emotionale Involviertheit sowie Wertungen.</p>
<p><b>4. Individuelle Artikulation des Verstehens (→ Kap. 4)</b> Von den mentalen Prozessen des Textverstehens, die sich bei der Rezeption ereignen, lassen sich Prozesse der aktiven Artikulation des Verstandenen unterscheiden. Meist handelt es sich dabei um ein <i>textbetrachtendes</i> Sprechen oder Schreiben über den Text in <i>konstativer</i> Form. Doch auch <i>textperformative</i> Formen wie das vortragende oder szenische Sprechen des Textes lassen sich als Artikulationen des Verstehens in <i>expressiver</i> Form auffassen.</p>
<p><b>5. Kommunikation über den Text und das Verstehen (→ Kap. 5)</b> Im Gespräch zwischen Schüler/innen oder zwischen ihnen und der Lehrperson werden häufig erst Differenzen und Probleme des Verstehens manifest und bewusst, die den Lernenden bei der individuellen Artikulation nicht auffallen. Die weitere Kommunikation darüber verbindet die Artikulation des Verstehens mit der Verarbeitung wechselseitig erhaltener Impulse zur Verstehensentwicklung sowie mit der gemeinsamen Revision und auch der gemeinsamen Anwendung. Auch wenn jede Kommunikation mindestens einen der folgenden Prozesse enthält, lässt sie sich als ein eigener Prozess bestimmen, da sie jeweils die individuelle Prozessform in eine intersubjektive verwandelt.</p>
<p><b>6. Wahrnehmung von Verstehensproblemen (→ Kap. 4, Kap. 5, Kap. 6, Kap. 8)</b> Von der Artikulation des Verstehens lässt sich die Erkenntnis unterscheiden, dass das Verstehen noch nicht abgeschlossen und eine Weiterentwicklung möglich oder erforderlich ist. Ein solcher Prozess ist auch das Verstehen von Lernaufgaben und Gesprächsimpulsen, die Verstehensprobleme betreffen und deren Bearbeitung verlangen.</p>
<p><b>7. Revision des Verstehens (→ Kap. 5, Kap. 6, Kap. 7, Kap. 9)</b> Die Revision umfasst Prozesse der Erweiterung, Differenzierung oder Korrektur des Verstehens, aber auch der Wertung. Diese erfolgen bei der Auseinandersetzung mit dem Text im Gespräch oder durch die Bearbeitung von Lernaufgaben; dabei ist zu unterscheiden zwischen individueller und intersubjektiver Revision.</p>

<p><b>8. Anwendung des Verstandenen (→ Kap. 9)</b> Prozesse, die das Verstandene auf die reale, außerfiktionale Welt beziehen, sind häufig mit dem ‚Warmwerden‘ (1) und dem Verstehen (3) auf eine kaum unterscheidbare Weise verbunden, unterscheiden sich aber von der textbezogenen Revision des Verstehens (7), sobald sie die Einordnung des Verstandenen in das Weltwissen nicht bloß spontan-automatisch, sondern bewusst leisten und zum Gegenstand der Reflexion machen.</p>
<p><b>9. Sprachliche Fixierung von Resultaten (→ Kap. 5)</b> Das textbezogen revidierte (7), aber auch das auf die Realität angewendete (8) Verstehen werden oft in schriftlich-textbetrachtender Form festgehalten. Dies soll den mentalen Prozess der Sicherung individueller oder gemeinsamer Lernprozesse und -ergebnisse unterstützen.</p>
<p><b>10. Ästhetische Darstellung und/oder Verarbeitung des Verstehens</b> Künstlerische Prozesse, die auf dem revidierten und/oder angewendeten Verstehen basieren, leisten etwas anderes als eine Fixierung, die zur Sicherung führt (9), auch wenn sie dies teilweise unterstützen. Eher lassen sich die ästhetischen Prozesse als andere Form der Anwendung (8) bezeichnen, die das Verstandene nicht auf die reale, sondern auf eine fiktive Welt bezieht.</p>

Tab. 1.1: Lernprozesse im Literaturunterricht

In Bezug auf die in Tabelle 1.1 aufgeführten Lernprozesse ist Folgendes hervorzuheben:

- Nicht in allen Unterrichtseinheiten zu Literatur müssen alle Prozesse angestoßen und vollzogen werden. Wenn man Prozesse priorisieren will, kann man ‚Warmwerden‘, Textwahrnehmung und individuelles Verstehen (Prozess-Typen Nr. 1–3) sowie die intersubjektive Verständigung über Verstandenes (Prozess-Typ Nr. 5) und die anhand des Textes fundierte Weiterentwicklung des individuellen Erstverständnisses (Prozess-Typ Nr. 7) wohl als obligatorischen Kern betrachten. Um diesen herum gruppieren sich die übrigen Prozesse mit Vertiefungsfunktion im Lernprozess.
- Obwohl durchnummeriert, sind die Prozesse nicht als aufeinanderfolgende Phasen zu verstehen. Es gibt keine allgemein zu empfehlende Abfolge der Prozesse, die bei allen Lernenden, Gruppen und Texten gleich zielführend wäre.
- Jeder der beschriebenen Prozesse kann in unterschiedlichen Phasen einer Unterrichtseinheit (vgl. z. B. von Brand 2015, S. 111–122) auftreten und zudem mit anderen Prozessen verbunden sein. So kann beispielsweise die Wahrnehmung des Textes (Prozess-Typ Nr. 2) sowohl in der Einstiegs- als auch in der Erarbeitungsphase einer Stunde vorkommen, allerdings mit unterschiedlicher Funktion. Umgekehrt ist es möglich, dass in jeder Unterrichtsphase zugleich mehrere der intendierten Prozesse angeregt werden und aneinanderges koppelt sind, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung.

## E

**Exkurs zu Jürgen Krefts Phasenmodell des Literaturunterrichts**

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Verhältnis von Lernprozessen und Unterrichtsphasen ist es lohnend, einen Blick auf das einflussreiche Phasenmodell des Literaturunterrichts (LU) Krefts zu werfen. Sein „Übersichtsschema zum vier-phasigen Standard-Typ einer LU-Sequenz“ lautet im Original (Kreft 1982, S. 379):

1. Phase der bornierten Subjektivität – ‚textimmanent‘:  
Phase der Darbietung des Textes, der (ersten) Begegnung mit ihm, der Verstrickung in ihn; Phase der Motivation, der Assoziation, der Inkubation;  
Phase der Entwicklung eines (ersten) Interpretationsentwurfs.
2. Phase der ‚Objektivierung‘ – wahrheitsbezogen, textbezogen, texttranszendierend  
Phase der korrigierenden Abarbeitung am Text;  
Phase der gegenseitigen Korrektur durch andere Interpreten und Interpretationen;  
Phase der Diskussion; – Hinblick auf das vom Text intendierte Problem, die >Wahrheit<.
3. Phase der Aneignung  
Phase der Rückwendung des Subjekts (des Rezipienten, Interpreten) auf sich selbst;  
Phase der Selbstkorrektur und neuen Selbstinterpretation;  
Phase der bewussten, aber >kontemplativen< Anwendung auf die eigene Situation und Existenz.
4. Phase der Applikation  
Phase der allgemeintheoretischen Applikation (Gesellschaftsanalyse, Geschichtsverständnis, literaturwissenschaftliche Bedeutung);  
Phase der praktischen Applikation (auf reale Interaktionskonflikte usw. [Rollenspiel]);  
Phase der Ausarbeitung neuer Fragestellungen (für neue Sequenzen) als Konsequenz.

Die von Kreft verwendeten Begriffe bezeichnen Operationen und Prozesse der subjektiven und intersubjektiven Gegenstandsaneignung. Kreft ordnet sie in zeitlich aufeinanderfolgenden Phasen an, weil er eine bestimmte Verlaufslogik der Aneignung zum Standard erklärt: eine Dialektik von Subjektivität, Objektivierung und Intersubjektivität. In der ersten Phase dominieren subjektbezogene, in der zweiten Phase objektbezogene, meist intersubjektiv erfolgende Aneignungsprozesse. In der dritten Phase erfolgen subjektbezogene Prozesse auf höherem Niveau, denn das Subjekt wird durch die Erträge der vorangegangenen Objektivierung bereichert. Diese Erträge kann man als das bezeichnen, was das Subjekt gemeinsam mit anderen am Gegenstand lernt. In der vierten Phase wird das am besonderen Objekt Gelernte ausweitend auf etwas gesellschaftlich und kulturell Allgemeines bezogen und gewissermaßen als repräsentativ für einen größeren Bereich von Lerngegenständen erkannt.

Kreft modelliert die Unterrichtsstruktur also ausgehend von der kognitiven, emotionalen und intersubjektiven Literaturaneignung der Schüler/innen und bezeichnet die Phasen nicht mit den etablierten Ausdrücken wie „Einstieg“, „Erarbeitung“, „Vertiefung“ oder „Sicherung“, die Funktionen von Lehr-/Lerntätigkeiten zusammenfassend benennen. Seine Orientierung an der Gegen-