

Irene Pieper

## **„Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch 'n Wort drüber verlieren“: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Der Beitrag stellt die überarbeitete Fassung des Vortrags dar, der anlässlich der Verleihung des Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik am 18.09.2022 an der Universität Wien gehalten wurde.

### **Didaktik Deutsch**

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 3–16

DOI: 10.21248/dideu.664

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

## 1 Zur Perspektive dieses Beitrags

Mein Titel soll eine Suchbewegung anzeigen, der ich seit einiger Zeit folge: Wie stellt sich Fachliches im Literaturunterricht selbst dar? Welche Formen des Umgangs mit Literatur werden den Schülern und Schülerinnen eröffnet? Lässt sich darüber überhaupt Allgemeines sagen in einem Kontext, der nach der Primarstufe eine Landschaft von Sekundarschulformen aufbietet, die sich in vielerlei Hinsicht, sagen wir, divers darstellt?

Zwei Befunde motivieren diese Suchbewegung besonders:

- (1) In der Studie „TAMoLi – Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“, in der wir Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen im Bundesland Niedersachsen und verschiedenen deutschsprachigen Kantonen der Schweiz befragt und später auch Unterricht videographiert haben, zeigt sich eine ausgeprägte Lernerorientierung bei den Lehrkräften, was die Zielsetzungen des Unterrichts angeht. Der Befragung zufolge geht es ihnen in der Sekundarstufe I deutlich stärker um die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Bewusstseins als um kulturelle Literalität und ästhetisches Bewusstsein, dies aber ja im Umgang mit Literatur.<sup>2</sup> Wie werden lerner- mit gegenstandsorientierten Perspektiven in einem Unterricht vermittelt, der sich um literarische Gegenstände dreht?
- (2) Der zweite Befund ergibt sich aus den Untersuchungen, die ich mit Dorothee Wieser, Marie Lessing-Sattari und Bianca Strutz zum Verstehen poetischer Metaphorik im Rahmen des Projekts LiMet durchgeführt habe. Mithilfe einer Lautes-Denken-Studie, in der Schüler und Schülerinnen der Klassen 6 und 9 an Gymnasien und Real- bzw. Mittelschulen zu metaphorischen Gedichten laut gedacht haben, konnten wir näher beschreiben, was einen kompetenten Umgang mit poetischer Metaphorik ausmacht. Dabei wurde deutlich, dass die Schüler/innen in sehr unterschiedlicher Weise sprachfähig sind, wenn es um das Verstehen und die Auslegung der Texte geht. Diese Unterschiede sind offenbar mit der Verfügbarkeit eines sprachlichen Repertoires verbunden, das für das Interpretieren herangezogen werden kann (Pieper/Strutz 2018; Pieper/Wieser 2023). Auch aus diesem Ergebnis resultiert ein Interesse daran, genauer in die Fachkultur des Literaturunterrichts zu schauen, dies ganz besonders mit Blick auf die sprachlichen Möglichkeiten, die der Unterricht jeweils eröffnet.

Im Zentrum meines Erkundungsgangs steht dabei die mündliche Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht, deren Bedeutung die Literaturdidaktik in den letzten Jahrzehnten vielfach betont hat, insbesondere unter dem Gesichtspunkt motivationsförderlicher Anschlusskommunikation und den Möglichkeiten literar-ästhetischer Teilhabe im Modus des literarischen Gesprächs. Eine Zusammenführung von Überlegungen zu literaturbezogener Kommunikation und solchen Fragestellungen, die im Zusammenhang des Erwerbs der Bildungssprache und ihres auch erkenntnisorientierten Potenzials besonders aus sprachdidaktisch-linguistischer Perspektive aufgeworfen werden, ist allerdings bisher kaum geleistet. Dort wird dezidiert danach gefragt, welches Sprachangebot Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern machen (so insbesondere Kleinschmidt-Schinke 2018) und welche Partizipationsgelegenheiten die Lernenden erhalten, um in einem spezifisch geformten Diskursraum anzukommen bzw. diesen mitgestalten zu können. Quasthoff, Heller und Morek markieren mit der entsprechenden Perspektive auf Unterrichtskommunikation die Möglichkeit, den „Zusammenhang sprachlicher und fachlicher

<sup>2</sup> Das Projekt wurde zwischen 2016 und 2020 durchgeführt und im Programm Pro\*Niedersachsen/Niedersächsisches Vorab sowie durch den Schweizerischen Nationalfonds gefördert; s. Bertschi-Kaufmann et al. 2018; zu den Zielen der Lehrpersonen: Pieper/Böhme/Bertschi-Kaufmann 2020.

Anforderungen (zu) erhellen und (zu) zeigen, inwiefern Interaktion den Erwerb diskursiver Kompetenzen im Unterricht unterstützen kann“ (Quasthoff, Heller, Morek 2021: 20).

Die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten schließt die Frage nach der Position der Lernenden innerhalb der Praxis des Fachunterrichts bereits ein. Um deren Möglichkeiten, sich an entsprechenden Praktiken zu beteiligen und mehr und mehr kompetente Akteur/innen zu werden, geht es schließlich. Womöglich besonders im Fall des Literaturunterrichts müssen unterrichtliche Praktiken daraufhin befragt werden, wie die Lernenden angesprochen werden, denn der Anspruch an die Relevanz der Beschäftigung mit Literatur für das Subjekt ist in literaturdidaktischen und schulischen Zusammenhängen hoch.

Im Folgenden frage ich also nicht vor dem Horizont des Verhältnisses von wissenschaftlicher Disziplin und Literaturunterricht nach der Fachlichkeit des Literaturunterrichts (Kämper-van den Boogaart 2011). Ich gehe auch nicht ausführlicher auf die Geschichte der Schulfachlichkeit ein. Vielmehr schließe ich an solche Überlegungen an, die nach den spezifischen Kulturen des Unterrichts fragen, wie es z. B. Ulf Abraham 2019 in Abgrenzung von Schul- und Wissenschaftskultur getan hat (Abraham 2019) oder Bernard Schneuwly unter dem Gesichtspunkt der Genres (Schneuwly 2018). Ich versuche, einer Art Kerngeschäft des Verhandeln von Literatur im Unterricht auf die Spur zu kommen, und vermute zunächst einmal, dass es sich dabei um Fachunterricht handelt, lapidar im Stundenplan als „Deutsch“ bezeichnet. Es sollten dort solche Bewegungen um literarische Texte sichtbar werden, in denen die Schüler/innen als Subjekte auf das ästhetische Angebot reagieren können, zu entsprechenden Reaktionen auch herausgefordert werden und diese kommunikativ verhandeln können. Dabei nehme ich an, dass die Herausforderung auch darin besteht, etwas im weitesten Sinne Neues zu erfahren und mit Unvertrautem umzugehen. Schließlich geht es ja um ein Lernen.

Eine letzte Vermutung: Ich erwarte, dass die Frage, wie die Texte ihre Leser/innen in ihrer Gestaltetheit herausfordern, thematisch wird. In der Bearbeitung dieser Frage, die auch für jede Auseinandersetzung mit öffentlicher Kommunikation und politischer Rhetorik von Bedeutung ist, trägt der Literaturunterricht erheblich zu den zentralen Bildungszielen der allgemeinbildenden Schulen bei.

Für meine Erkundungstour greife ich auf die Videostudie des niedersächsischen TAMoLi-Projekts zurück.<sup>3</sup> In den 12 Stunden (je drei aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Integrierter Gesamtschule) führen Lehrkräfte der Klassen 8/9 eine Unterrichtsstunde zu einer Kurzgeschichte bzw. einem Stück kurzer Prosa – Texte, die wir vorgeschlagen hatten – oder einem literarischen Text ihrer Wahl durch. Die Konzentration auf einen Ausschnitt der Sekundarstufe I ist dabei nicht nur dem Korpus geschuldet. Vielmehr sind die entsprechenden Jahrgangsstufen von besonderem Interesse, weil zu erwarten ist, dass bestimmte Modalitäten der Fachkommunikation vor allem ab der Sekundarstufe I eingeführt werden.<sup>4</sup> Das unterrichtliche Setting ist demnach eines, bei dem es auch um den Erwerb spezifischerer Fähigkeiten des Umgangs mit literarischen Texten gehen sollte, und gerade unter diesem

<sup>3</sup> Das Videokorpus des Kooperationsprojekts wurde maßgeblich von Simone Depner (Niedersachsen) und Nora Kernen (Schweiz) aufgebaut, an Erhebung und Transkription waren viele weitere Personen beteiligt. Für die Aufbereitung der niedersächsischen Daten danke ich besonders Simone Depner.

<sup>4</sup> Die Frage nach der Fachlichkeit nur für den Sekundarbereich zu stellen, griffe aber zu kurz. Zwar formierte sich die Fachlichkeit des Schulfachs zunächst im höheren Schulwesen, während es für den Volksschulbereich eher um Kulturtechniken und die Vermittlung ethisch-moralischer Normen ging. Im Rahmen der Verwissenschaftlichung von Lehrerbildung und Schule wurde sie aber für alle Schulformen bedeutsam. Inzwischen wird sie auch dezidiert für den Grundschulunterricht in den Blick genommen (Reh/Caruso 2020; Schneuwly 2018; siehe das DFG-Graduiertenkolleg „Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht“, das seit 2022 an den Universitäten Halle und Kassel besteht).

Gesichtspunkt müssen die Praktiken interessieren: als Gelegenheiten, z. B. der Erprobung und Aneignung. Auf zwei Stunden gehe ich insbesondere ein.

## 2 Zur fachlichen Praxis des Literaturunterrichts: Zwei Schlaglichter

„Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch 'n Wort drüber verlieren“<sup>5</sup>: Mit diesem Satz lenkt der Lehrer, den wir Herrn Eich genannt haben, die Aufmerksamkeit auf die Spezifik der Darstellung in Reiner Kunzes „Fünfzehn“, einem Prosa-Stück aus dessen 1976 erschienener Sammlung „Die wunderbaren Jahre“, das in Klasse 8/9 gern als Kurzgeschichte eingesetzt wird und in vier der 12 deutschen TAMoLi-Stunden Gegenstand ist. Ein Ich-Erzähler beschreibt eine 15-Jährige, die am Schluss des Prosa-Stücks zur Abwehr vermeintlicher Spinnen unter ihrem Bett (der Erzähler, offenbar der Vater, wollte das Risiko von Unordnung und Dreck erfahrbar machen) ihre Schuhe aufs Familienklavier stellt. Zu Beginn heißt es:

Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, denn schon ein einziges Wort wäre zu lang. (...) Sie ist fünfzehn Jahre alt und gibt nichts auf die Meinung uralter Leute – das sind alle Leute über dreißig.

Könnte einer von ihnen sie verstehen, selbst wenn er sich bemühen würde? Ich bin über dreißig.

Wenn sie Musik hört, vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen. Ich weiß, diese Lautstärke bedeutet für sie Lustgewinn. Teilbefriedigung ihres Bedürfnisses nach Protest. Überschallverdrängung unangenehmer logischer Schlüsse. Trance. Dennoch ertappe ich mich immer wieder bei einer Kurzschlußreaktion: Ich spüre plötzlich den Drang in mir, sie zu bitten, das Radio leiser zu stellen. Wie also könnte ich sie verstehen – bei diesem Nervensystem? (Kunze 1976: 27f.)

Alle Informationen über das Mädchen sind durch die Perspektive des Erzählers gefiltert, etwas, das nicht allen Schüler/innen unmittelbar klar ist (Stark 2012). Der Lehrer verdeutlicht nun die Relevanz der Stimme in einer recht spezifischen Form:

Mit „Perspektive“ nutzt er einen Begriff, der im Zusammenhang des Literaturunterrichts als Fachterminus gelten kann, er hat durch die Voranstellung Gewicht. Nicht „Wir müssten noch 'n Wort über die Perspektive der Geschichte verlieren“, sondern „Die Perspektive der Geschichte, da ...“. Die mündliche Wendung weist deutliche Merkmale von Nähesprachlichkeit auf. Kommunikativ leistet sie Bemerkenswertes: Da ist zunächst das Modalverb im Konjunktiv: „müssten“. Folgt man Eisenberg, erlaubt dieser Gebrauch „auf das Zutreffen des Sachverhaltes“ zu schließen, ist demnach (1) inferentiell; pragmatisch betrachtet birgt er (2) eine Stellungnahme des Sprechers, der sich (3) subjektiv äußert, nämlich im Modus der Meinung, nicht der Setzung (Eisenberg 2006: 93f.). Eingefordert wird hier auch keine knackige Bestimmung, sondern es gilt quasi beiläufig, „'n Wort drüber (zu) verlieren“. Für die Markierung fachlichen Klärungsbedarfs könnte man diese Form der Ansprache als defensiv beschreiben. Der Lehrer könnte die Bestimmung der Perspektive schlichter einfordern, z. B. durch die Frage ‚Aus welcher Perspektive wird hier erzählt?‘ Die Formulierung fügt sich aber in eine Gesprächsstrategie, die auch der Etablierung und Pflege einer Interpretationsgemeinschaft dient. Hier wird nicht ein/e Einzelne/r aufgerufen, sondern die Gemeinschaft ist gefordert, die den Lehrer einschließt – „wir“. Dessen

<sup>5</sup> Korpus TAMoLi, NDS-Videographie 40, Turn 141. Jede Lehrperson und Stunde trägt als ID eine Ziffer, die Anonymisierung der Schüler/innen erfolgt ebenfalls über Ziffern sowie die Zusätze f (female) und m (male). Die Transkriptionen orientieren sich am Minimaltranskript von GAT 2 (Selting et al. 2009). In diesem Beitrag wird aus Gründen der Lesbarkeit das Format nur für die längeren Auszüge beibehalten, auf die Darstellung der Intonationskonturen über Satzzeichen wurde verzichtet.

Zurücknahme der Dringlichkeit im Modus der subjektiven Stellungnahme stellt geradezu gegenläufig ein persönliches Commitment her. Gegenüber dem angemessenen Sprechen über Literatur verhält sich der Lehrer nicht abstrakt, sondern beteiligt.

Nun habe ich den Satz etwas burschikos aus dem Kontext gelöst: Der Turn, auf den ich zugreife, folgt auf einen Gesprächsgang, in dem die Schüler/innen das Mädchen beschreiben, „Pubertät“ ist ihnen dabei wichtig, die notorische Unordnung und ein Streben nach Unabhängigkeit, für das eine Schülerin „Freigeist“ zur Kennzeichnung vorschlägt (Turn 134). Der Lehrer notiert an der Tafel mit, die Schülerin S5f ergänzt nun:

- S5f: ich würd sagen auch ein bisschen rebellisch oder so? weil sie ist ja- äh da steht auch was mit protest, sie ist da=ja mehr so ne art protest, ähm sie ist darauf hinaus [L: hm\_hm,] und deswegen halt auch n bisschen rebellisch halt, [L: ja\_a,] so von der art?
- L: äh wer sagt sie sei rebellisch? äh der text gibt das auf jeden fall her gar kein thema, ((guckt durch die klasse)) ah die perspektive der geschichte, da müsste\_n wir noch\_n wort drüber verlieren. ((S4f und S6f melden sich)) durch wen erfahren wir etwas über dieses fünfzehnjährige mädchen? (1.0) <<S3f ansehend>S3f darf ich dich mal drannehmen?>
- S3f: ja, über- äh also der vater schreibt das ja alles und der hat ja auch hier geschrieben dass es- und dass äh sie das bedürfnis nach protest hat. also sie- also er (1.0) hat das gesagt?
- L: bitte?
- S3f: er hat es ja gesagt.
- L: ja. ((geht zur tafel und schreibt *Perspektive des Erzählers/Vaters*)) (23.0) <<zum pult zurückgehend>ist euch irgendwas aufgefallen> im bereich der sprachlichen darstellung dieses textes? ((S6f meldet sich immer noch, S8f meldet sich)) S8f da war ja die meldung ganz schnell.

(Turn 140-145)

Der Lehrer evaluiert den Beitrag der Schülerin positiv (hm\_hm, ja), bleibt dabei aber nicht stehen. Vielmehr greift er die Kennzeichnung „rebellisch“ auf und fragt nach demjenigen, der das Mädchen so kennzeichnet. Diese konkrete Frage wird ergänzt um einen gegenstandsbezogenen evaluativen Beitrag – „der Text gibt das auf jeden Fall her, gar kein Thema“ –, womit die Textwahrnehmung der Schülerin bestätigt und die Nachfrage als eine zur weiteren Differenzierung markiert wird. Es folgt der bereits analysierte Satz, der innerhalb des Turns eine gewichtige Mittelstellung hat, und eine konkretisierende Nachfrage („durch wen erfahren wir ...“), zu deren Beantwortung der Lehrer eine Schülerin aufruft, die sich nicht meldet. Den Turn kann man als dritten Gesprächszug bzw. third turn im Sinne der Abfolge von Initiation, Reply, Evaluation verstehen (Mehan 1979), wobei Initiation auf die Beschreibung des Mädchens gerichtet ist (Turn 104) und schon etwas zurückliegt. Der third turn ist zugleich aber ein über die Bewertung deutlich hinausgehender Lehrervortrag mit verteilten Rollen (Ehlich/Rehbein 1986): Die „Mini Lecture“ (Gordon 2019) wird vorläufig komplettiert durch die Antwort der Schülerin S3f und schließlich in einem deutlicher differenzierenden Tafelbeitrag manifest: „Perspektive des Erzählers/Vaters“. Die Unschärfe der Schülerin, die den Vater mit dem Autor gleichsetzt (er „schreibt“), nimmt der Lehrer also hin und korrigiert sie implizit an der Tafel. Mit dem Tafelstichwort schließt er zugleich den eröffnenden Gesprächsgang ab, auf den ich an dieser Stelle eklektisch eingehe.

Am Beginn steht die Textbegegnung. Nach einem flüssigen Vorlesen durch die Schüler und Schülerinnen selbst, dessen Qualität der Lehrer lobt, fordert er auf:

- L: (...) eure ersten eindrücke von dieser geschichte, ((S6f und S8f melden sich)) ganz ungefiltert, was habt ihr wahrgenommen?  
(Turn 68)

Der Gesprächszug, der nun anschließt, verdeutlicht das hermeneutische Problem, die Perspektive der Erzählung im Erstzugriff zu erfassen.

- S8f: ... die eltern verstehen das alle nicht, wird halt so angedeutet, außer jetzt er der das so lie- also den der das alles gerade so sagt hier
- L: ja [wie nennt man den der das alles gerade] so sagt?  
((S17f meldet sich))
- S8f: [der versucht die- (1.0) der] vater glaube ich,
- L: in diesem fall ist es der vater, ((S16f, S3f und S4f melden sich)) ((wendet sich S17f zu)) <<auf S17f zeigend>S17f?>
- S17f: autor?
- L: ähm: ((S13m meldet sich)) stopp, äh: autor? ((S12m meldet sich)) äh wir müssen da differenzieren, ((wendet sich S12m zu)) <<auf S12m zeigend>S12m?>
- S12m: äh erzähler?
- L: ((nickt)) der erzähler. der autor ist ja auch jemand der überlegt wie er den erzähler sprechen lässt erzählen lässt,=ja? ((S4f nimmt den arm runter, L guckt in richtung S8f)) aber auf jeden fall ist es der vater. aber ich hab dich unterbrochen [S8f du wolltest noch was sagen,]  
(Turn 69-76)

Der Einsatz des Lehrers hat einige Dringlichkeit, auch insofern die Schülerin S8f ja manifeste Versprachlichungsnöte zeigt, er hat insofern zugleich eine kommunikative, nicht nur lehrhafte Funktion. Der Lehrer fragt nach einem Begriff bzw. einer Kategorie, „wie nennt man den?“, er schließt dabei wörtlich an die Formulierung der Schülerin an, abstrahiert und verdichtet also nicht weiter, und hergeleitet wird der Erzähler. Erneut stellt sich der bestätigende Evaluationsturn als Mini Lecture dar: Die Differenzierung von Autor und Erzähler wird expliziert und als Regel des Interpretierens (Klausnitzer 2015) gesetzt bzw. in Erinnerung gerufen. Bemerkenswert ist der Abschluss des Turns: „aber ich hab dich unterbrochen, du wolltest noch was sagen“, mit dem der Lehrer das Unterrichtsgespräch zurück zur Konversation öffnet, dies im Sinne eines ‚Wir waren ja bei deinen Wahrnehmungen.‘

In der Art und Weise, wie der Lehrer das Gespräch führt, wird eine geschmeidige Fachlichkeit sichtbar: Er markiert Ansprüche an das differenzierende Sprechen über Literatur. In der Eingangspassage ergeben diese sich quasi harmonisch aus der Sprachnot der Schülerin. Das fachliche Problem spricht er dabei mit einiger Dringlichkeit an – „stopp ... wir müssen da differenzieren“ –, er verleiht diesem aber sowohl das Signum eines objektiven und zugleich gemeinsamen Anspruchs („wir müssen“) als auch das Signum persönlicher Relevanz („da müssten wir“). Zweifelsfrei können die Schüler/innen dem Anspruch gerecht werden: Ihre Beiträge werden positiv evaluiert und auch darin weiterverfolgt, dass sie in Lehre überführt und in Konversation zurückgeleitet werden.<sup>6</sup> Bemerkenswert erscheint dabei auch, dass der Lehrer die Beiträge der Schüler/innen z. T. wörtlich in seine Fortführung integriert (Turn 72,

<sup>6</sup> Zur Unterscheidung von Lehre und Gespräch vgl. Paul (2018).

hier nicht zitiert: Turn 133, 176). Diese Zweistimmigkeit erfüllt eine hochinteressante Doppelfunktion, indem sie die Beiträge der Schüler/innen zur Geltung bringt und zugleich weiterführt.

Der Lehr-Lern-Diskurs hat zugleich Züge der interessierten Plauderei, worauf auch die Schüler/innen eingehen:

S6f: ... natürlich ist sie wohl in der pubertät weil sie fünfzehn ist  
aber das ist glaube ich nicht typisch weil ich denk mal niemand  
von uns hat jetzt so\_n zimmer w=was das so aussieht.

L: <<schmunzelnd> müssen wir mal gucken, weiß ich nicht, da frag  
ich jetzt aber auch nicht nach,=ne?> ...

(Turn 103-104)

Fachliche Ansprüche können in diesem Gespräch sowohl als dringend als auch als beiläufig markiert werden. Der Lehrer nimmt wie gesehen keine explizite Korrektur vor, als die auf die Perspektive angesprochene Schülerin S3f hinter dem Explikationsniveau zurückbleibt, das zuvor erreicht worden ist. Ob hier die Differenzierung qua Tafel ausreicht, können wir nicht entscheiden, das epistemische Potenzial des Gesprächsgangs (Heritage 2012, Pohl 2019) könnte deutlicher ausgeschöpft werden: Warum ist die Unterscheidung bei der Beschreibung der 15-Jährigen wichtig? Jedenfalls ist die Anforderung, bei erzählenden Texten die Perspektive zu beachten, markiert, woran sich eine Bearbeitung der sprachlichen Mittel anschließt. Der literarische Text wird mithin von Anfang an als gestalteter betrachtet.

Es scheint, so lässt sich zusammenfassen, im Literaturunterricht Raum für einen Typus des Interpretationsgesprächs zu geben, in dem der Erwerb fachlicher Spielregeln mit Prinzipien der Konversation vermittelbar ist. Die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler/innen beziehen sich sowohl darauf, sich die entsprechenden Regeln anzueignen, als auch darauf, mit eigener Stimme in einen Austausch über Textwahrnehmungen einzutreten.

Anders stellt sich die Auseinandersetzung mit dem gleichen literarischen Text in einer neunten Hauptschulklasse dar. Die Einführung der Lehrerin, Frau Wahl, konstituiert „Fünfzehn“ als Verstehensproblem, das in gewohnter Weise angegangen werden soll. Der Titel wird nicht genannt, angekündigt wird ein Text:

L: (...) <<die textblätter verteilend>ich les ihn euch vor, wie gehabt im unterricht, wir- ihr lest schon mal mit- habt aber was zu schreiben in der hand dass ihr wörter oder begriffe die ihr nicht versteht, wie wir das sonst auch machen, markieren könnt damit ich NACH dem ersten durchlesen diese fragen dazu beantworten kann, es geht da nur um VERSTÄNDNISfragen, (1.0) zu begriffen oder formulierungen die dort ... gebraucht werden [...] also, ich les euch den text kurz vor

(Turn 8)

Die Ausrichtung auf Textarbeit enthält keine Markierungen dahingehend, dass ein ästhetisches Angebot gemacht wird und eine Geschichte ins Haus steht, die die Schüler/innen später als interessant und amüsant charakterisieren werden: „durchlesen“ ist in diesem Zusammenhang ein sprechendes Verb, es ist z. B. für die Lektüre von Anweisungen gebräuchlich. Auch die Rücknahme des Präsentationsraums in zeitlicher Hinsicht – „ich les euch den text kurz vor“ – ordnet den Gegenstand des Unterrichts einer Rahmung unter, die auf Verständnisfragen und deren Klärung ausgerichtet ist. Anschließend kündigt die Lehrerin die Bearbeitung von vorbereiteten Fragen an:

S6f: <<tritt hinter das pult> euer erster arbeitsauftrag dazu ist,>  
ich habe fragen zu dem text aufgeschrieben,  
(Turn 34)

Diese Fragen werden dann aber zurückgestellt:

L23f: was in dem text vorgeht, habt ihr alle verstanden,  
(1.0) ((S23\_11m bis S23\_4f nicken.))  
L23f: <<den rechten arm angewinkelt, den linken arm in die taille ge-  
stützt> ihr wisst was der berichtet? okay, (1.0) kann einer  
ganz kurz wiedergeben, was in der geschichte vorkommt ((S23\_10f  
meldet sich.))> oder was uns da (geschieht,) <<auf S23\_10f zei-  
gend> S23\_10f.  
(1.0) ((S23\_11m meldet sich.))  
S23\_10f: es geht um ein fünfzehnjähriges mädchen?  
L23f: <<nickend>hm\_hm,>  
S23\_10f: wa:s: ihr- was in der pubertät ist und keine lust auf bestimmte  
sachen hat, die aber ziemlich wichtig sind für\_s leben eigent-  
lich?  
(1.5) ((L23f nickt zustimmend.))  
L23f: joa. und damit hast du alles wiedergegeben was <<hinter das  
pult gehend>erst mal grundsätzlich wichtig ist für> <<zettel  
sortierend>für die thematik genau,> so, das heißt nochmal lesen  
und dann meine fragen in partnerarbeit beantworten. es reicht  
mir, wenn ihr dahinter sch- n paar stichpunkte macht, okay?  
(Turn 44-52)

Die knappe Beschreibung der Schülerin wird gewürdigt, und dies in einem mindestens vorläufig abschließenden Gestus, ehe endgültig und im Modus der Anweisung in die Arbeitsphase übergeleitet wird. Dafür nutzt die Lehrperson erneut einen Modus der Anweisung mithilfe des Infinitivs, der den Imperativ ersetzt und an dessen Stelle eine unpersönliche Form treten lässt. Bei genauerer Betrachtung fällt es ins Gewicht, dass auch mit dieser ja mit einiger Striktheit angekündigten Phase eine Zurücknahme verbunden ist: „es reicht mir, wenn ihr dahinter n paar Stichpunkte macht“. Zum dritten Mal wird hier der Raum eng abgesteckt: Die Zeit des Vorlesens wurde als „kurz“ angekündigt, die Antwort der Schülerin als vorläufig abgeschlossen charakterisiert und die Antworten auf die Arbeitsaufträge können nun ebenfalls knapp ausfallen, nämlich in ein paar Stichpunkten.

Die Fragen lauten: 1) Was erfährt man von dem Mädchen?, 2) Wer berichtet von dem Mädchen?, 3) Wie wirkt der Text auf euch? (Sachlich? Langweilig? Emotional? Amüsant? ...).

Während der Partnerarbeit geht die Lehrperson in Einzelgespräche und leitet dann eine Plenumsphase ein:

L: (...) so äh S23\_7f kannst du frage eins für mich beant-worten und  
kurz zusammengefasst <<auf die linke tafel-seite klopfend > dann  
> an die tafel schreiben, bitte  
(Turn 151)

Die Annäherung an die Erzählung, die nun erfolgen könnte, steht weiterhin unter dem Regime der Knappheit. Die Auseinandersetzung mit der Protagonistin der Erzählung ist unter der Erledigung der Aufgabe verborgen: „Frage 1“.

Auch in diesem Unterrichtsgespräch ist der Gebrauch der Personalpronomina aufschlussreich: Während der Lehrer in der zuvor betrachteten Stunde mit „wir“ eine Interpretationsgemeinschaft entwirft, die sich auf einen Modus des Sprechens über Literatur verständigt, steht die Lehrerin der Klasse hier als ein Ich gegenüber, das Lösungen entgegennimmt, die wiederum als Gabe an die Person, nicht als

irgendwie relevante Klärung eines Verstehensproblems oder als Auslotung eines literarischen Angebots erscheinen: „für mich“. Auch darin wird manifest, was sich bis hierhin durchzieht: Die Erzählung ist kein Gegenstand einer gemeinsamen Auseinandersetzung oder Verständigung.

Eine solche scheint allerdings anschließend auf, insbesondere weil die von der Lehrerin als unangenehm charakterisierte Frage nach der Wirkung – „Wirkung is ja immer was, was doof ist, gerade wenn ich das so frage, das weiß ich“ (Turn 254) – diskursiv weiterführt und eine gemeinsame Wahrnehmung der Komik hervorbringt. Nachdem eine Schülerin das Stichwort „amüsant“, das auch im Aufgabenangebot enthalten war, eingebracht und als Begründung formuliert hat: „ich weiß nicht, irgendwie fand ich die Geschichte ganz lustig“, fährt eine Schülerin unaufgefordert fort:

- S23\_10f: <<spricht ohne aufgerufen zu werden>nur n bisschen übertrieben,>  
 S23\_6f: steht auf und geht zur tafel, schreibt A\_m\_üs\_a\_n\_t\_\_an die tafel.))>  
 L23f: <<wendet sich S23\_10f zu, die hand hin und her kippend>vielleicht,>  
 S23\_10f: also ich glaube nicht, dass die wäscheberge bis ins bad gehen und durch- also-  
 L23f: in hügel,=ne? ja=ja,  
 S23\_10f: ja, <<lachend>also- also so viel KLEIDung besitzt das mädchen wahrscheinlich gar nicht,>  
 L23f: <<lachend, auf S23\_4f zeigend>S23\_4f?>  
 S23\_4f: der wahrheit entsprechend, also dass das eigentlich fast alles stimmt,  
 L23f: <<nickend>hm\_hm,> <<rückwärts in richtung tafel gehend>ein stimmiger text, also das ist keine fantasiegeschichte  
 (Turn 284-296)

Der Gegensatz zu dem zuvor betrachteten Gespräch ist sicherlich überdeutlich. Hatte ich das Gesprächsverhalten des Lehrers mit geschmeidiger Fachlichkeit charakterisiert und verdeutlicht, wie er moderat fachsprachlich operiert und kleine Lehreinheiten einbaut, die auch Angemessenheitsanzeigen für das Sprechen über Literatur darstellen, fehlt hier ein expliziter Zugriff auf das Literarische. Gerade dieser letzte Beitrag bestätigt ein Verharren in Alltagsbeschreibungen: Stimmigkeit steht gegen Fantasiegeschichte. Den Schülerinnen und Schülern werden keine Sprachangebote gemacht, die sie über einen solchen Zugriff hinausführten. Allerdings folgt die Lehrerin der Äußerung „übertrieben“, die eine Schülerin initiativ einbringt, zunächst mit dem Kommentar „vielleicht“, der noch nicht unbedingt einen Zugzwang aufbaut, die Erläuterung der Schülerin aber mit motivieren kann. In diese stimmt sie dann mimetisch ein: „in hügel, =ne?“, ein Gesprächszug, der zur Vergegenwärtigung der Erzählung beiträgt. Dort heißt es nach einer plastischen Aufzählung herumliegender Kleidungsstücke: „(Die Ausläufer dieser Hügellandschaft erstrecken sich bis ins Bad und in die Küche)“ (Kunze 1976: 28). Die Metaphorik spiegelt sich sowohl in den „Wäschebergen“, von denen die Schülerin spricht, als auch im „in den hügel,=ne?“, womit die Lehrerin den Beitrag der Schülerin ergänzt und bestärkt: „ja=ja“. Die Situationskomik der Erzählung, ihre Ironie, ist in diesen Äußerungen präsent, was gemeinsam amüsiert und von der ästhetischen Wirkung der Erzählung im Unterricht zeugt.<sup>7</sup> Dass die Übertreibung mit Wahrhaftigkeit und Stimmigkeit gut zusammengeht, ließe sich nun leicht anschließen, würde aber einen Ebenwechsel zur narrativen Struktur hin bedeuten. Diskursiv bräuchte ein solcher Wechsel womöglich ähnliche Nominalisierungen hervor wie die, die ich gerade beispielhaft verwendet habe: Übertreibung, Wahrhaftigkeit, Stimmigkeit – gut unterscheidbar von komplexeren fachsprachlichen Elementen (Ironie, Metapher) –, und er bräuchte Satzstrukturen, in denen eine Relation zwischen Gesagtem und

<sup>7</sup> Zur Bedeutung mimetischer Sprechakte im Gespräch über Literatur s. Steinbrenner 2010.

Gemeintem hergestellt werden kann, etwa: „Ja, genau, der Text enthält Übertreibungen. Kann mal jemand die Stelle vorlesen? Findet ihr noch andere Textstellen? – Wenn der Text Übertreibungen enthält, wieso erscheint er uns dann trotzdem wahr?“

Erinnern möchte ich an die Rolle des Third Turn im ersten Fall, „Mini Lectures“ hatte ich da ausgemacht. Hier wäre zum Beispiel eine Paraphrase im Zeigegestus denkbar, die die analytische Bewegung expliziert: „Ja, mit den ‚Ausläufern dieser Hügellandschaft‘ ist wohl vor allem gemeint, dass das Mädchen seine Sachen einfach in der ganzen Wohnung verteilt. Müssen die Hügel hoch sein, was denkt ihr?“ Auch eine dreistimmige Fortführung wäre denkbar, die in eine Deutung überleitet: „Du sprichst von Wäschebergen, hier heißt es Hügellandschaft, was ist damit wohl gemeint?“ Zum Glück lässt sich ja Literatur trefflich mit denjenigen Mitteln beschreiben, die sich mit einem Begriff von Konrad Ehlich (1999) als alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnen lassen, und auch mit solchen Mitteln nach ihrem Darstellungsmodus fragen.

Allerdings wird in unserem Fall noch alltagssprachlich und fachlich Naheliegendes wie ‚Erzählen‘ nicht eingespielt, stattdessen der Modus der Darstellung mindestens unpräzise als ‚Berichten‘ bezeichnet. Nicht von Kurzprosa oder Kurzgeschichte ist die Rede, sondern von einem stimmigen Text. Syntaktisch und lexikalisch bleibt das Sprachangebot der Lehrperson fast durchgängig nächsprachlich. Das alles, so meine ich, wäre aber gar nicht so schwer zu heilen.

Eine Gemeinsamkeit der Wahrnehmung in der Interpretationsgemeinschaft, die im ersten Fall stark hervortrat, zeigt sich im zweiten vor allem im Amüsement über die offenbar gut getroffene Fünfzehnjährige und in der Vergegenwärtigung des Dargestellten. Die offensive Konstitution eines Wir, das sich mit dem Text auseinandersetzt, fehlt aber, ebenso die Dringlichkeit, die der Lehrer markiert. Strukturell dominant erscheint vielmehr eine Rückzugsbewegung, für die metonymisch das Adjektiv „kurz“ steht: Die mehrfachen Hinweise auf ein schnelles Durchkommen, das eben kein zügiges Zur-Sache-Kommen ist, sprechen gegen das Moment von Verständigung und Konversation, das im ersten Fall beobachtbar war. Sie betreffen auch die Dimension der Erarbeitung von Textverständnis, denn auch ein zunächst auf die Sicherung des Verstehens und die Erweiterung von Lesefähigkeiten ausgerichteter Unterricht zu „Fünfzehn“ bräuchte mehr Entschiedenheit und Struktur, als sie in dieser Stunde zum Tragen kommen. Er setzte auf die Absicherung lokaler Kohärenzherstellung statt auf Einzelworterklärungen, würde zentrale Inferenzen einfordern und globale Kohärenz in der Form etablieren, dass sie zuverlässig und angemessen differenziert für die gesamte Lerngruppe zur Verfügung stände. Und er würde notwendig bis zur darstellungsseitigen Ironie vorstoßen, weil die Pointe der Erzählung sonst unverständlich bliebe. Anders gesagt: Um einen Ausgriff auf die spezifische Textualität des kleinen Stücks kommt man nicht herum. Eine entsprechend präzise lesedidaktische Arbeit findet sich im niedersächsischen TAMoLi-Korpus übrigens auch in anderen Stunden nicht.

Insbesondere wegen der mehrfachen Rückzugsbewegung fällt es schwer, die Typik dieses Unterrichtsgesprächs positiv zu bestimmen. Am ehesten erscheint es verfahrensorientiert, orientiert am Klären von Wortbedeutungen und der Beantwortung von Fragen. Fachliche Aspekte stehen demgegenüber zurück, und die Schüler/innen erscheinen nicht als Partner oder Partner-to-be. Aber es findet sich eine Insel eines literaturbezogenen Austauschs, in dem auch die Position der beteiligten Schüler/innen stark ist.

Es ist deutlich geworden, dass ich einen verständigungsorientierten textsensiblen Zugriff auf Texte für zentral halte. Man kann sich fragen, ob das reicht: In einem viel zitierten Beitrag von 1995 stellt Heinz-Elmar Tenorth die These auf, Fach-Unterricht wirke „als systematische Barriere für Indoktrination“

(Tenorth 1995: 343). Zur Veranschaulichung dessen, was er meint, greift er auf Walter Jens' biographische Rekonstruktion seiner Schulerfahrungen während der Nazizeit zurück: Lehrer Fritz hatte seine Klasse dezidiert zur Analyse faschistischer Rhetorik herausgefordert, ein Beispiel aus dem Fach Deutsch. Tenorth formuliert aber mit allgemeinerem Anspruch:

Schulischer Unterricht, das ist seine Logik, tritt an als Disziplinierung der ursprünglichen Imagination ..., und zwar durch die Erschütterung des Vertrauten, nicht durch seine Bekräftigung. (Tenorth 1995: 343)

Für die Literaturdidaktik, zumal dort, wo lernerorientierte Zielsetzungen mit Blick auf die Stärkung von Lesefreude und Lesebereitschaft betont werden, wie es in Primarstufe und Sekundarstufe I zu Recht der Fall ist, kann die Striktheit dieser Forderung stimulierend sein, und sie verdient meines Erachtens hohe Aufmerksamkeit. „Fünfzehn“ sprach die Lehrkräfte nicht zuletzt deshalb an, weil sie die Situation ihrer Schülerinnen und Schüler gut in der Erzählung gespiegelt sahen. Eine Möglichkeit, in der Textbegegnung ein Potenzial zur Irritation zu sehen, könnte der unausweichliche Perspektivwechsel sein: Nicht eine Fünfzehnjährige spricht hier, sondern eine erwachsene Stimme von über 30. Vielleicht haben Sie aber noch die Wertung der Schülerin aus der 9. Klasse im Ohr: „also dass das eigentlich alles so stimmt.“ Eine Offerte, die hingegen bis zu Tenorths Forderung führen könnte, liefert ein Schüler aus einer weiteren Stunde zu „Fünfzehn“ (Klasse 8, Realschule, ID 58):

S58\_ wann wurde der text verfasst?  
23m:

L58\_f: äh, gute fr= <<lachend>=gute frage, wann der verfasst wurde, müssen wir frau pieper fragen, die hat den text rausgesucht.  
(Turn 224-225)

Dem Schüler ist womöglich gar nicht klar, wie gut diese Frage ist, und ich konnte auf die Frage bedauerlicherweise nicht rechtzeitig antworten. Übrigens spielt der Kontext der kurzen Erzählung in keiner unserer Stunden eine Rolle.

Hier also ein Nachtrag zum Kontext: 1976, ich habe es eingangs erwähnt, erschienen „Die wunderbaren Jahre“ in Westdeutschland, Kunze selbst lebt zu diesem Zeitpunkt noch in der DDR. „Fünfzehn“ leitet den dritten Teil der Prosasammlung ein, überschrieben mit „Die Verteidigung einer unmöglichen Metapher“. Im Anschluss an die Veröffentlichung wird Kunze aus dem Schriftstellerverband der DDR ausgeschlossen, kurze Zeit später stellt er für sich und seine Familie einen Ausreiseantrag. Kunze selbst, seine Frau und auch seine Tochter Marcela, damals im Alter unserer Protagonistin, sind erheblichen Repressalien ausgesetzt. Auf Marcela wird ein Jugendlicher ihres Alters als Stasi-Spitzel angesetzt und nimmt sich später das Leben. Der erste Satz der Anmerkungen Kunzes in dem schmalen Band lautet: „Sie (Tochter) und das erzählende Ich (Vater) sind frei erfundene Personen.“ (Kunze 1976: 124) Wirft man einen kurzen Blick auf das Prosastück, das sich an „Fünfzehn“ anschließt, bekommt das Vater-Tochter-Verhältnis, das hier geschildert wird, auch ohne die unmittelbar biographische Brücke m. E. neue Tiefe, und die Gefährdung dessen, was im Text „ihr Lebensgefühl“ heißt, wird deutlich. Das Stück ist betitelt mit „Draht“. Das Mädchen, das wir schon kennen, würde gern eine Nickelbrille tragen können, nachdem die Eltern eines Mitschülers wegen dessen Nickelbrille verwarnt worden waren: „imperialistischer Modeeinfluss“, so der Lehrer, und ein Blick in eine Westillustrierte soll es belegen. Ich zitiere den zentralen Absatz:

An dem Morgen, an dem sie mit Nickelbrille zur Schule gehen könnte, würde sie gern gehen. Ihr Urgroßvater trug eine Nickelbrille. Er war Bergarbeiter. Ihr Großvater trug eine Nickelbrille. Er war Bergarbeiter. Zum Beweis würde sie die Fotos hinblättern. (Kunze 1976: 30)

Der Druck, gegen den sich das Mädchen zur Wehr setzt, so zeigt dieses Stück, ist allemal Wind genug gegen die „wunderbaren Jahre“, die der Vater womöglich zu schützen sucht. Wenn Literatur zum Nachdenken über sich, andere und die Welt einlädt, dann sicherlich auch so.

### 3 Fachlichkeit und die Sprachlichkeit des Literaturunterrichts

Die Gestaltung eines Literaturunterrichts, der solchen Ansprüchen genügt, wie sie im Laufe dieses Beitrags deutlich geworden sind, ist alles andere als trivial: Das Können des Lehrers, der so gefällig in einen Austausch eintritt und dabei Figuren des fachlich angemessenen Sprechens über Literatur einspielt, verdankt sich nicht zuletzt jahrelanger Erfahrung. Diese können Studium und zweite Phase nicht einholen. In den verschiedenen Etappen des Wegs in den Beruf und in der Berufstätigkeit selbst verdient die Spracharbeit, die hier z. T. erkennbar wird und im zweiten Fall deutliches Desiderat ist, gerade im Literaturunterricht dezidiertere Aufmerksamkeit – dies auch deshalb, weil die Fachlichkeit des Literaturunterrichts sich in erster Linie sprachlich vermittelt und der Raum des Mündlichen dabei eine bedeutende Rolle spielt. Im Unterrichtsraum wird Partizipation sprachlich eröffnet, sprachlich werden aber auch Beteiligungsräume beschränkt. Das ist gerade für die Literatur schmerzhaft, die im deutschen Bildungssystem nominell schulform- und stufenübergreifend mit sehr guten Gründen einen festen Platz hat.

Der vorgestellte Kontrast erhellt die Beobachtung, wonach die Sekundarschulen in Deutschland „differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus“ darstellen, was nach Baumert, Stanat und Watermann insbesondere auf curriculare Aspekte und die jeweilige Unterrichts- bzw. Instruktionkultur zurückzuführen ist (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 101).

Es ist vor diesem Hintergrund bedeutsam, dass der Lehrer am Gymnasium, dessen Schüler/innen bereits über ausgebautere sprachliche Möglichkeiten verfügen, derjenige ist, der dezidiert einhakt und sich nicht scheut, im Zeigemodus zu verdeutlichen, was ein angemessenes Sprechen über Literatur ausmacht. Andere Fälle zeigen Ähnliches in Hinblick auf das Bereitstellen von Interpretationsfolien für herausfordernde lyrische Texte. Sie lassen sich mit Studierenden heiß diskutieren: Zu viel Lenkung oder notwendige Unterstützung?<sup>8</sup>

Dass ein solches Sprechen die Brücke zwischen Nähe- und Distanzsprachlichkeit meistern muss, heißt nicht, dass wir uns abgehoben im abstrakt-analytischen Raum bewegen. Vielmehr kann gerade im Mündlichen Kapital daraus geschlagen werden, dass alle Beteiligten ihre Gedanken beim Reden verfertigen, Pointierungen diskursiv hergeleitet werden können, Wiederholungen funktional sind – und wir mit alltagsaffinen Begriffen fachlich handeln können. Dabei schließt, wie der Fall des Gymnasiallehrers zeigt, Konversation die fachliche Kommunikation nicht aus.

Die Voraussetzungen dafür sind sicherlich im zweiten Fall andere. Dass aber eine größere Intensität der Auseinandersetzung möglich und ein Ausgriff auf das Literarische im Sinne des Gestalteten unmittelbar anschlussfähig ist, hoffe ich gezeigt zu haben. Sie steht ja bereits im Raum. Die weitere Operationalisierung solcher Sprachhandlungen im Sinne von Werkzeugen stellt m. E. eine zentrale Aufgabe für die Deutschdidaktik dar: Nicht nur die Lernenden benötigen ein Repertoire sprachlicher Ressourcen, sondern auch die Lehrkräfte, die in actu reagieren, Beiträge weiterführen und eine entsprechend entschiedene Hinwendung zur Sache aufrechterhalten müssen. Es bedarf also eines fachlich-

<sup>8</sup> S. etwa das im „Studienbuch Literaturunterricht“ diskutierte Transkript, das ein auf „Übertragung“ ausgerichtetes Unterrichtsgespräch in Klasse 6 dokumentiert (Zabka et al. 2022, Kap. 4).

kommunikativen Repertoires, verbunden mit einer profunden Gegenstandskennntnis, und zugleich eines Bewusstseins seiner Bedeutung als Barriere gegen die beobachtete Rückzugsbewegung. Hierzu beizutragen stellt aus meiner Sicht ein ebenso relevantes wie herausforderndes Programm für Forschung und Entwicklung in der Deutschdidaktik dar.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2019): Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, oder: Keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! In: *Didaktik Deutsch*. 24 (46) S. 6–12.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS. S. 95–188.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Siebenhüner, Steffen/Böhme, Katrin/Fässler, Dominik (2018): Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. S. 132–148.
- Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Fässler, Dominik/Depner, Simone/Kernen, Nora/Siebenhüner, Steffen (2018): Leseverstehen und literarische Bildung. Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? In: *Leseforum*. (3), S. 1–23.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache- In: *Info DaF*. 26 (1). S. 3–24.
- Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jürgen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. Stuttgart: Metzler.
- Gordon, John (2019): The turn of the page. Spoken quotation in shared reading. In: *Classroom discourse*. 11 (4). pp. 366–387.
- Heritage, John (2012): Epistemics in Conversation. In: Sidnell, Jack/Stivacks, Tanya (Hg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Blackwell. S. 370 – 394.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: *Didaktik Deutsch*. 16 (30). S. 22–39.
- Klausnitzer, Ralf (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 151–181.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin u. Boston: de Gruyter.
- Kunze, Reiner (1976): *Die wunderbaren Jahre*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lesson*. Cambridge u. a.: Harvard University Press.
- Paul, Ingwer (2018): *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Bielefeld: Aisthesis.
- Pieper, Irene/Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea (2020): Professionelle Orientierungen im Literaturunterricht. Welche Ziele verfolgen Lehrkräfte in der Sekundarstufe. In: Schindler,

- Kirsten/Schmidt, Frederike (Hg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 47–72.
- Pieper, Irene/Strutz, Bianca (2018): Learners' approaches to poetic metaphor. A think aloud study with secondary students in grade 6 and 9. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 18 (2). pp. 1–35. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.05>
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (erscheint 2023): Potentiale des Prozedurenansatzes für die didaktische Modellierung der Interpretation literarischer Texte. In: Feilke, Helmuth/Grundler, Elke/Rezat, Sara/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Pohl, Thorsten (2019): Die Epistemische Funktion der Sprache. Ein Versuch. In: Decker, Lena/Schindler, Kirsten (Hg.): *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Münster u. New York: Waxmann. S. 167–184.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Dies. (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin u. Boston: de Gruyter. S. 13–34.
- Reh, Sabine/Caruso, Marcelo (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 66 (5). S. 611–625.
- Schneuwly, Bernard (2018): Schulfächer. Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 21 (2). S. 279–298.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Metzlufft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10 (1). S. 353–402.
- Stark, Tobias (2012): Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 153–170.
- Steinbrenner, Marcus (2010): Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris/Masenek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen, empirische Forschung, Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 37–54.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1995): Grenzen der Indoktrination. In: Drewel, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 335–350.
- Zabka, Thomas/Winkler, Iris/Wieser, Dorothee/Pieper, Irene (2022): *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett Kallmeyer.

Anschrift der Verfasserin:

*Irene Pieper, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14 195 Berlin*

*irene.pieper@fu-berlin.de*