

Vivien Heller, Miriam Morek, Irene Pieper & Dorothee Wieser

Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte

Ein mehrperspektivischer Blick auf die mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigation im Literaturunterricht

Zusammenfassung

Das Zusammenspiel zwischen literarischen Verstehensprozessen und sprachlich-diskursiven Praktiken im Verlauf von Unterrichtsgesprächen konkret zu beschreiben und aus fach- und gegenstandsspezifischer Perspektive zu modellieren, stellt ein Desiderat dar, das in diesem Beitrag aus einer integrativen, sprach- und literaturdidaktischen Perspektive aufgegriffen wird. Ausgehend von literaturdidaktischen Überlegungen zur Relevanz verstehensförderlicher Impulsgebung und sprachdidaktischen Befunden zur zentralen Rolle diskursiver Praktiken (z. B. Argumentieren, Beschreiben) für Lernprozesse wird eine integrative Heuristik zur Beschreibung von Gesprächsnavigationen im Literaturunterricht vorgestellt und am Beispiel kontrastiv ausgewählter Unterrichtsgespräche (Kl. 6) zu ein und demselben literarischen Gegenstand („Zirkuskind“, Rose Ausländer) illustriert. Mithilfe des vorgestellten mehrperspektivischen Analysezugangs werden die makro- und mikrostrukturellen lehrerseitigen Navigationen im Bereich von Textverstehen und diskursiven Praktiken aufgezeigt und reflektiert. Aus den explorativen Beobachtungen werden Überlegungen zu Implikationen für gegenstandsangemessenes und fachlich adaptives Moderieren literarischer Unterrichtsgespräche abgeleitet.

Schlagwörter: Diskursive Praktiken • Literarisches Verstehen • Handlungstyp Interpretieren • Unterrichtsgespräche • Adaptivität • Forschungsmethodik

Abstract**On the interplay of discursive practives and literary text comprehension. A multi-perspective view of microlevel and macrolevel navigation processes in German literature lessons**

It is still a desideratum to describe the interplay between processes of literary comprehension and discursive practices for classroom discussion. This desideratum is addressed in the article from an integrative perspective, taking up perspectives from both language and literature education research. Starting from considerations on prompts which can be considered fruitful for literary understanding as well as from insights into the central role of discursive practices (such as reasoning and describing) for learning processes, we present an integrative heuristic for describing navigations in educational literary dialogue and illustrate these heuristics by referring to two contrastive cases from dialogue in the same grade (i. e. grade 6) on the same poem ("Circus Child" by Rose Ausländer). Through the approach presented, which combines different perspectives, we both demonstrate and reflect on the teachers' navigations in relation to literary comprehension and discursive practices at both macro- and micro levels. On the basis of the explorative observations, implications are drawn for conducting educational literary discussions that are both textually adequate and adaptive to students' needs.

Keywords: Discursive practices • literary comprehension • literary interpretation • whole-class dialogue • adaptivity • research methodology

1 Einleitung

Der Zusammenhang zwischen sprachlich-diskursivem und fachlichem Lernen im Kontext von Unterrichtsgesprächen wird seit geraumer Zeit aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht (Hee & Pohl, 2018; Heller & Morek, 2019). Aus einer *interaktional-diskursanalytischen Perspektive* (Quasthoff et al., 2021) zeichnet sich ab, dass diskursiven Praktiken eine wichtige Vehikelfunktion für fachliche Kommunikations- und Lernprozesse zukommt (Redder et al., 2013; Prediger et al., 2016; Heller, 2021a; Morek & Heller, 2023). Diskursive Praktiken werden in diesem Forschungsparadigma als komplexe mündliche Aktivitäten wie Erklären, Beschreiben und Argumentieren verstanden; sie werden interaktiv durch eine Folge von Gesprächszügen verschiedener Beteiligter vollzogen und beinhalten, dass mindestens ein Gesprächspartner eine längere zusammenhängende Äußerung tätigt (z. B. eine Erklärung liefert, ein Argument vorbringt). Weil diskursive Praktiken mit dem Versprachlichen und Elaborieren von inhaltlichen Zusammenhängen einhergehen (z. B. Deutung einer Metapher und Begründung), sind sie für das fachliche Lernen in Unterrichtsgesprächen zentral. Aus *fachdidaktischer Perspektive* werden Unterrichtsgespräche mit Blick auf den gegenstandsbezogenen Lernerfolg im Fach fokussiert (z. B. Magirius et al., 2022; Post & Prediger, 2022). Dabei blieben bislang die sprachlich-diskursiven Praktiken der Konstitution und des verstehensorientierten Führens von Unterrichtsgesprächen im Hintergrund. Umgekehrt haben interaktional-diskursanalytische Zugriffe bislang kaum systematisch fachliche bzw. gegenstandsbezogene Verstehens- und Lernprozesse berücksichtigt.

Die integrierte Betrachtung der Frage, wie sich in fachlichen Unterrichtsgesprächen das Zusammenspiel von diskursiven Praktiken und gegenstandsbezogenen Lernprozessen gestaltet, stellt somit bislang ein Desiderat dar. Diesem widmen wir uns im vorliegenden Beitrag mit Blick auf das literarische Lernen und die diskursiven Praktiken des Sprechens über Literatur. Wir unterbreiten einen Vorschlag für die integrierte Analyse von Unterrichtsgesprächen, indem wir Ansätze, die vor allem in Studien zu sog. diskursiven Praktiken wie Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren (vgl. Morek et al., 2017) entwickelt worden sind, mit der Forschung zu Gesprächen im Literaturunterricht verknüpfen (vgl. z. B. Wieler, 1989; Spinner, 1992; Zabka, 2015; Magirius et al., 2022). Aus interaktional-diskursanalytischer Perspektive ist somit zu fragen, wie und wann in Unterrichtsgesprächen welche diskursiven Praktiken im Kontext literarischer Verstehensprozesse gegenstands- und lernerangemessen eingesetzt werden. Aus Sicht der Literaturdidaktik wiederum erscheint es produktiv, die Diskussion um die für das Interpretieren als spezifische epistemische Praxis förderliche Impulsgebung (Zabka, 2015; Magirius, et al., 2024) mit der interaktional-diskursanalytischen Diskussion um die epistemische Funktion diskursiver Praktiken zu verbinden, um die sprachlich-diskursive Ebene präziser und dezidierter in die Betrachtung einbeziehen zu können.

Notwendig für die Untersuchung des Zusammenhangs von diskursiven Praktiken und Prozessen literarischen Lernens in Unterrichtsgesprächen erscheint uns zudem, mikro- und makrostrukturelle Analysen von Unterrichtsgesprächen zusammenzuführen und die sich in einer Unterrichtsstunde aufbauenden Verstehensprozesse im Kontext von Interpretationshandlungen zu berücksichtigen. Solche makrostrukturellen Betrachtungen, die die Konstitution und Progression von Gesprächs- und Lerngegenständen über den Stundenverlauf in den Blick nehmen, sind bisher sowohl in der Forschung zu diskursiven Praktiken im (Fach-)Unterricht als auch in der literaturdidaktischen Diskussion um Gespräche im Literaturunterricht kaum systematisch unternommen worden (s. aber Heller & Kuhl, 2025; Zabka et al., 2022; Bredel & Pieper, 2021).

Ziel des Beitrags ist es, eine integrative Heuristik vorzustellen, die literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven ebenso wie makro- und mikrostrukturelle Analysezugänge

zusammenführt. Anhand zweier kontrastiver Unterrichtsstunden werden die makro- wie mikrostrukturellen Gesprächsnavigationen mit Blick auf literarische Textverständensprozesse sowie die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren, verstanden als durch unterschiedliche diskursive Gattungen bestimmt und auf begründete bzw. begründbare Deutungen ausgerichtet (Pieper & Wieser, 2024), im Unterrichtsgespräch rekonstruiert. Unter Gesprächsnavigationen verstehen wir in Anlehnung an Post und Prediger (2022) und Heller und Kuhl (2025) die implizite wie explizite lerner- und gegenstandsbezogene Gesprächsführung‘ durch die Lehrperson im Verlauf. Mit der Metapher der Gesprächsnavigation möchten wir betonen, dass die Erarbeitung fachlicher Konzepte oder Handlungstypen verlangt, sich im Unterrichtsgespräch gleichsam durch einen Navigationsraum zu bewegen, der die für das Textverständen bzw. den Aufbau des Handlungstyps Interpretieren konstitutiven Verstehens- bzw. Handlungsfelder (z. B. Konstruktion des Textweltmodells) umspannt. Zudem scheint uns die Metapher der Navigation gegenüber der der Steuerung etwas weniger direktiv und weiter gefasst zu sein: Sie berücksichtigt, dass es im Verlauf des gemeinsamen Verstehensaufbaus zu Verstehensschwierigkeiten kommen kann, die von der Lehrkraft eine Adaption der Gesprächsführung, z. B. ein Zurückgehen oder Umwege, verlangen – auch wenn das Ziel, schließlich zu begründeten Deutungen zu kommen, bestehen bleibt. Der Fokus unserer Analysen der mikro- und makrostrukturellen Navigation beim Sprechen über Literatur ist somit auf das sprachlich-interaktive Handeln der Lehrenden und auf den Zusammenhang mit fachlichen Lernprozessen im Bereich des literarischen Lesens gerichtet.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Gespräche über Literatur im Unterricht

Wie die Diskussion um das Gespräch über literarische Texte im Unterricht zeigt, sind Lehrende grundsätzlich mit spezifischen Herausforderungen im Kontext des unterrichtlichen Sprechens über Literatur konfrontiert: Die Mehrdeutigkeit der Gesprächsgegenstände erfordert die Auslotung, Akzeptanz und Prüfung möglicher Lesarten. Darüber hinaus ist es das Ziel, den Schüler:innen eine individuelle Verstriickung mit dem Text zu ermöglichen, verbunden mit der Herausforderung der Balancierung von persönlicher Involvierung und genauer Textwahrnehmung (vgl. Zabka, 2020, S. 5; Spinner, 2006, S. 8–9).

Spinner hat bereits 1992 herausgearbeitet, in welchen dialektischen Zusammenhängen bzw. Zwängen sich das durch die Lehrperson geleitete Gespräch im Literaturunterricht bewegt. Der Anspruch der in der Aufklärung etablierten sokratischen Lehrart, eigenständiges Denken und Urteilen zu ermöglichen, wird im Unterricht häufig nicht eingelöst. Spinner sieht ein echtes Interesse der Lehrenden an den Äußerungen der Schüler:innen als entscheidend für die Vermeidung der Gängelei im Unterrichtsgespräch an (Spinner, 1992, S. 319). Wichtig ist zudem eine fachdidaktisch fundierte Gesprächsführung, um die gemeinsame Entwicklung von Verstehensansätzen zu unterstützen. Diesbezüglich hat Zabkas Unterscheidung von steuernden und initierenden Impulsen die literaturdidaktische Diskussion im deutschsprachigen Raum entscheidend vorangebracht (Zabka, 2015 und 2020; Zabka et al., 2022, S. 155–164). Die Modellierung Zabkas weist wiederum zahlreiche Parallelen zu den Prinzipien des *dialogic teaching* nach Alexander (2017; vgl. auch Kim & Wilkinson, 2019) oder des *discussion based approaches* nach Applebee et al. (2003) auf (vgl. Winkler, 2021, S. 10). Einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion haben zudem Magirius et al. (2021, 2022, 2024) geleistet, indem sie als zentrales Qualitätskriterium für Impulse im Literaturunterricht die „Klärungswürdigkeit“ der aufgeworfenen Fragen modellieren. Alle genannten Modellierungen eint, dass sie meist kleinräumige Aktivitäten (z. B. Impulse, Fragen) fokussieren, so dass makrostrukturelle Gesprächsnavigationen über größere Gesprächsschnitte noch nicht in den Blick kommen. Einen Schritt in diese Richtung vollziehen aber Magirius et

al. (2024), die anhand von vier Unterrichtsstunden untersuchen, wie sich das Verhältnis von beispielsweise vorrangig an der inhaltlichen Klärung und eher an Deutungsfragen orientierten Impulsen gestaltet. Zabka hat zudem auf die Parallelen zwischen Aufgabenstellungen, die das literarische Verstehen befördern sollen, und Gesprächsimpulsen verwiesen (vgl. Zabka, 2015). Gemeinsame Bezugsbasis ist – unter Rückgriff auf die kognitionspsychologische Forschung zum Textverstehen – die Frage, welche Verstehensebenen und -prozesse (vgl. z. B. Christmann, 2019) durch die Aufgaben bzw. Impulse angesteuert werden. Dabei sind die spezifischen Verstehensanforderungen literarischer Texte zu berücksichtigen (vgl. Zabka, 2012; Rosebrock & Scherf, 2019, S. 94–102; Zabka et al., 2022, S. 72–89). Der Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der Impulse und den Textverstehensschritten der Schüler:innen im Gesamtzusammenhang einer Stunde ist allerdings bisher kaum untersucht worden. Dies ist ein Desiderat, das mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Analysemodell aufgegriffen werden soll. Dabei gehen wir unter Bezug auf die kognitionspsychologische Forschung zum Textverstehen von der Annahme aus, dass für die Ermöglichung angemessener Deutungen im Gespräch der Aufbau des Textweltmodells im Unterricht einen wesentlichen Schritt darstellt, der ggf. adaptiv unterstützt werden muss. Letzteres gilt u. E. insbesondere dann, wenn Schüler:innen sich noch im Erwerb literarischer Textverstehens- und Interpretationskompetenz befinden und im Verhältnis zu ihren Fähigkeiten herausfordernde Texte erschließen und interpretieren.

Auch die Frage danach, wie ein Gespräch mittels bestimmter diskursiver Praktiken zu übergeordneten und transferierbaren Fähigkeiten des Interpretierens beiträgt, wurde nur ansatzweise bearbeitet, weshalb wesentliche Anknüpfungspunkte an eine auch kompetenzorientierte Perspektive unbestimmt sind. Die Betrachtung der unterschiedlich anspruchsvollen Textverstehensprozesse im vorgestellten Analysemodell wird daher verknüpft mit der Frage, inwiefern Schüler:innen im Gespräch in das Interpretieren literarischer Texte eingeführt werden. In der Praxis des Literaturunterrichts spielen insofern Prozesse der Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren eine wichtige Rolle (Pieper & Wieser, 2024; Winko, 2023). Daran lässt sich eine diskursorientierte Perspektive anschließen.

2.2 Diskursive Praktiken beim Sprechen über literarische Texte

Für das Sprechen über literarische Texte einschließlich des Interpretierens sind, wie linguistische Untersuchungen zum unterrichtlichen Sprechen über Texte gezeigt haben, diskursive Praktiken wesentlich (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023). Dies legt eine interaktional-diskursanalytische Erweiterung der literaturdidaktischen Modellierungen nahe. Die interktionale Diskursanalyse (Quasthoff et al., 2017, 2021) ist ein gesprächsanalytisch orientierter Forschungsansatz, der sich auf die Frage konzentriert, wie mit Gesprächszügen kommunikative Erwartungen etabliert und erfüllt werden, so dass sich einzelne Gesprächszüge zu größeren Aktivitäten bzw. diskursiven Praktiken wie Erklären und Argumentieren verketten. Unter diskursiven Praktiken (Quasthoff et al., 2021, S. 88) werden in diesem Zusammenhang komplexere Aktivitäten in Gesprächen verstanden, die Lösungsverfahren für wiederkehrende kommunikative Probleme (wie z. B. Umgang mit divergenten Geltungsansprüchen, Klären von Wissensdefiziten) darstellen (Luckmann, 1989). Sie kennzeichnet:

- Diskursive Praktiken sind interaktiv organisiert; unterschiedliche Beteiligte bearbeiten miteinander bestimmte gesprächsstrukturelle Teilaufgaben, die zur Lösung des kommunikativen Problems notwendig sind.

- Den Auftakt zu diskursiven Praktiken bilden i. d. R. globale Zugzwänge¹ (z. B. „Was ist denn überhaupt eine Metapher?“). Damit sind Gesprächszüge gemeint, mit denen eine mehr oder weniger starke gesprächsstrukturelle Erwartung etabliert wird, dass der Gesprächspartner in seinem nächsten Zug einen größeren inhaltlichen Zusammenhang (z. B. Merkmale und Funktion von Metaphern) versprachlicht. Dies geschieht in Form von Äußerungspaketen (Sacks, 1995, II, S. 354), die i. d. R. einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen (z. B. Verstehen erzeugen). Während lokale Zugzwänge (z. B. „Wie nennt man dieses sprachliche Bild?“) lediglich eine einzelne Aussage als Folgereaktion einfordern (z. B. Nennen der Bezeichnung), reicht also bei globalen Zugzwängen eine Kurzantwort nicht aus.²
- Diskursive Praktiken lassen sich unterschiedlichen kommunikativen Gattungen (Luckmann, 1989; Quasthoff et al., 2017) mit je spezifischen kommunikativen Funktionen und sprachlichen Anforderungen zuordnen. Das Beschreiben ermöglicht das Vorstellbarmachen von Wahrnehmungen und Sinneseindrücken (Klotz, 2013); das Erklären löst das Problem, Wissens- oder Verstehensdefizite in der Interaktion auszuräumen (Hohenstein, 2006; Morek, 2012); und mit dem Argumentieren können divergierende Geltungsansprüche ausgehandelt werden (Spranz-Fogasy, 2006; Heller, 2012).

Die linguistische und sprachdidaktische Unterrichtsforschung zeigt, dass dem Argumentieren und Erklären für die Verständigung über Texte und das Textverstehen eine besondere Rolle zukommt: So werden Deutungen von Texten oder Textteilen i. d. R. argumentativ vollzogen (Deutungshypothese und Begründung, vgl. Heller, 2021a, 2021b); Verstehensprobleme (z. B. Wortbedeutungen) werden vor allem durch Erklären bearbeitet (Morek, 2016). Während das Erklären und das Argumentieren eine logisch-strukturierte Zugriffsweise erfordern, geht es beim Beschreiben um das linearisierende Reihen von Wahrnehmungen. Im Bereich der Anschlusskommunikation können mit dem Beschreiben u. a. erste subjektive Textwahrnehmungen entfaltet werden.

Während der Zusammenhang von diskursiven Praktiken und textbezogenen Verstehens- und Verständigungsprozessen bereits exemplarisch untersucht wurde (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023; Morek, im Druck), fehlt bislang Wissen darüber, wie verschiedene diskursive Praktiken sich in textbezogenen Gesprächsverläufen in Unterrichtsstunden *zusammenfügen* und dabei *unterschiedliche Funktionen* in Bezug auf fachliche Zielsetzungen des literarischen Verstehens und der Praxis des Interpretierens erfüllen. Um solche Zusammenhänge freizulegen, bedarf es eines diskursiv und fachdidaktisch integrativen Beschreibungszugangs. Im Folgenden stellen wir eine solche Heuristik zunächst theoretisch vor (Abschnitt 3), um sie anschließend anhand von Datenbeispielen zu erproben (Abschnitt 4).

¹ Der Begriff „Zugzwang“ stellt den Versuch dar, den konversationsanalytischen Begriff der „conditional relevance“ bzw. der „sequential implications“ (Schegloff, 1968) ins Deutsche zu übernehmen. Es geht also nicht um „Zwang“ im psychologischen Sinne, sondern um gesellschaftlich konventionalisierte, normative gesprächsstrukturelle Erwartungen.

² Das Begriffspaar „global“ und „lokal“ (Hausendorf & Quasthoff, 1996) bezieht sich in diesem Kontext auf die Reichweite sprachlicher Aktivitäten im Gespräch, nicht auf Aspekte der lokalen und globalen Kohärenzherstellung beim Lesen.

3 Erläuterung der integrativen Heuristik und der Datenbeispiele

Der hier vorzustellende Beschreibungszugang zielt darauf, literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven auf Unterrichtsgespräche über literarische Texte systematisch aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Den theoretischen Anker bildet dabei das Konzept der *Gesprächsnavigation* (Post & Prediger, 2019; Heller & Kuhl, 2025), mittels derer die Lehrkraft bestimmte Schritte oder Felder des Textverständens und Interpretierens – nacheinander und adaptiv in Reaktion auf den bisherigen Gesprächsverlauf – ansteuert und dabei bestimmte diskursive Praktiken relevant setzt. Das Navigieren lässt sich dabei sowohl *mikrostrukturell*, d. h. bezogen auf den Zug-um-Zug-Aufbau einzelner Gesprächssequenzen, begreifen als auch *makrostrukturell*, d. h. bezogen auf größere didaktische Teilschritte innerhalb einer Stunde. Die makrostrukturelle Gesprächsnavigation bildet somit die Folie, vor deren Hintergrund sich die mikrostrukturelle Gesprächsnavigation realisiert (vgl. Abb. 1).

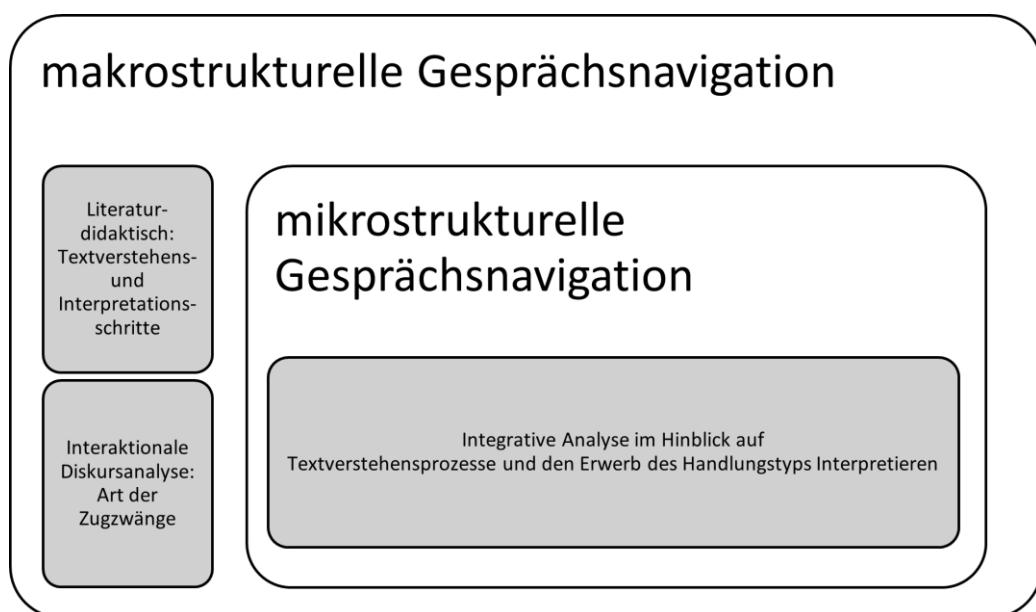


Abb. 1: Integrative Heuristik für die Gesprächsnavigation im Literaturunterricht

Um einen integrierten Beschreibungszugang erstmals zu entwickeln, haben wir Unterrichtsgespräche über einen lyrischen Text gewählt, der beispielhaft für einen durch Metaphorik und Mehrdeutigkeit bestimmten poetischen Text steht. In den Gesprächen können Textverständens- und Deutungsprozesse besonders gut beobachtet werden. In gemeinsamen Datenanalysen haben wir das folgende zweischrittige Verfahren entwickelt:

Für die Beschreibung der **makrostrukturellen Gesprächsnavigation** nutzen wir einen kategorisierenden Zugriff, der die einzelnen Phasen der jeweiligen Unterrichtsstunde zunächst getrennt voneinander literaturdidaktisch (→ *textverständensorientierte* Moderationsaktivitäten der Lehrperson) und interaktional-diskursanalytisch betrachtet (→ *diskursive* Aktivitäten). Wenn wir in einem zweiten Schritt ausgewählte Gesprächssequenzen aus einzelnen Phasen eines Unterrichtsgesprächs mit Blick auf die **mikrostrukturelle Gesprächsnavigation** analysieren, beschreiben wir aufeinanderfolgende lehrer- und schülerseitige Gesprächszüge *integrativ* aus sowohl literaturdidaktischer als auch interaktional-diskursanalytischer Sicht, insofern die textbezogene und diskursive Steuerung in einzelnen Gesprächszügen stets zusammenfällt.

Tabelle 1 veranschaulicht, auf Basis welcher Kategorien wir die makrostrukturelle Gesprächsnavigation nachzeichnen. Die linke Seite der Matrix bildet die lehrerseitig angesteuerten Facetten der Textwahrnehmung und des Textverständnisses ab, die rechte die angesteuerten Gesprächsaktivitäten.

| Zeit | Phasierung | Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverständnisses / der Textwahrnehmung | Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten |
|------|------------|---|---|
| | | (Vorwissenbasierte) Elaboration der Textwelt | Globaler Zugzwang zum Argumentieren Globaler Zugzwang zum Erklären Globaler Zugzwang zum Beschreiben Thematisch u. gattungsbezogen unspezifischer Zugzwang |
| | | Konstruktion des Textweltmodells | Lokaler Zugzwang zum Benennen einzelner Elemente Sonstige Aktivitäten (kein Unterrichtsgespräch) |
| | | Deutung/Interpretation | |
| ... | ... | | |
| | | | |
| | | | |

Tabelle 1: Anlage der Matrix zur Erfassung der makrostrukturellen Gesprächsnavigation

Für den literaturdidaktischen Fokus ist mit Blick auf die Makrostruktur, wie bereits ausgeführt, die Ausrichtung auf die Konstruktion eines Textweltmodells und die Deutung leitend. Unter Bezugnahme auf kognitionspsychologisch orientierte Modellierungen literarischer Verstehensprozesse werden hier die im Gesprächsverlauf beobachtbaren verstehensbezogenen Impulse der Lehrperson erfasst. Sie reichen vom ersten Aktivieren von Vorwissen über die Konstruktion eines Textweltmodells bis hin zum Deuten und Interpretieren. Die Kategorien in der Tabelle basieren auf einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung auf der Basis der beiden Stunden, die für die Entwicklung der Heuristik herangezogen wurden. Es ist also zu prüfen, inwiefern sie für weitere Daten angepasst oder erweitert werden müssen.

Ob diskursive Gattungen – und wenn ja: welche – im Unterrichtsgespräch relevant werden, wird durch das lehrerseitige Setzen lokaler oder globaler Zugzwänge gesteuert (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023). Im interaktional-diskursanalytischen Zugriff (Quasthoff et al., 2021) erfassen wir durch die Unterrichtsphasen hindurch, ob jeweils lokale oder globale Zugzwänge gesetzt werden. Letztere differenzieren wir nach verschiedenen Gattungen (in den Daten vorkommend: Beschreiben, Erklären und Argumentieren). Einige globale Zugzwänge lassen sich nur als ‚unspezifisch‘ einordnen, weil sie weder einen thematischen Fokus legen noch eine bestimmte diskursive Gattung erwartbar machen (z. B. ‚Was sagt ihr dazu?‘).

Bezogen auf die Phasen der Unterrichtsstunde werden also sowohl die verstehens- als auch die gesprächesbezogenen Aktivitäten erfasst. Phase für Phase wird für jeweils eine Unterrichtsstunde in der Matrix abgetragen, welche Facetten des Textverständnisses und welche diskursiven Aktivitäten adressiert werden. Der zeitliche Verlauf der Stunde lässt sich dadurch als ‚Weg‘ durch verschiedene Felder illustrieren. Durch die Färbung der einzelnen Felder der Matrix (vgl. Tabellen 2 und 3) wird die seitens der Lehrperson vollzogene Navigation über den Stundenverlauf aus der Makroperspektive sichtbar; die

Ziffern in den grauen Kästchen zeigen an, in welcher Abfolge die einzelnen lehrerseitigen Impulse sich ereignen.

Für den zweiten Analyseschritt, die integrative **mikrostrukturelle** Rekonstruktion verstehensförderlicher und -hinderlicher bzw. fachlich (un)produktiver Gesprächspraktiken, wählen wir – auf Basis der makrostrukturellen Beobachtungen – Schlüsselsequenzen aus. Schlüsselstellen für unsere Frage nach dem Zusammenhang von textverstehensbezogenen und diskursiven Aktivitäten sind Sequenzen, in denen globale Zugzwänge enthalten sind und in denen die Deutung des konkreten Textes, die Exemplarität des Vorgehens sowie die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren – auch im Kontrast verschiedener Stunden – besonders deutlich in Erscheinung treten.

Während die Rekonstruktion der makrostrukturellen Gesprächsnavigation den Zusammenhang zwischen Interpretationsschritten, Lenkung und Art des Zugzwangs auf der Ebene des gesamten Stundenverlaufs aufzeigt, legt die Analyse der mikrostrukturellen Navigation für einzelne Schlüsselsequenzen das Zusammenspiel von Lehrer- und Schüleräußerungen und die darin zum Ausdruck kommende Verstehensorientierung und Adaptivität lehrerseitiger Steuerung frei. Dabei werden die auf Prozesse des Textverstehens und den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren ausgerichteten Rekonstruktionen mit der interaktional-diskursanalytischen Perspektive verschränkt.

Insgesamt wird somit eine Heuristik zur integrierten Erfassung von Navigationsprozessen im Hinblick auf (diskursive) Praktiken und die Moderation des Textverstehens sowie des Erwerbs des Handlungstyps Interpretieren vorgeschlagen, die wir im vorliegenden Beitrag anhand von Fallanalysen auf ihre Tragfähigkeit prüfen. Perspektivisch kann auf dieser Basis ein systematisches Kodiersystem erarbeitet werden, das auch für Unterrichtsgespräche zu anderen literarischen Gattungen und/oder in anderen Jahrgangsstufen anwendbar ist.

Unserem Vorschlag einer integrativen Analyse legen wir Videographien und deren Transkriptionen zweier Unterrichtsstunden in Jahrgangsstufe 6 zugrunde, in denen der gleiche literarische Text Gegenstand ist: das Gedicht „Zirkuskind“ von Rose Ausländer. Die Lehrkräfte waren gebeten worden, zu diesem und zu zwei weiteren metaphorisch strukturierten Gedichten je eine Unterrichtsstunde mit Unterrichtsgespräch durchzuführen. In beiden hier ausgewählten Fällen stellt die untersuchte Stunde jeweils die einzige dar, in der „Zirkuskind“ besprochen wurde. Beide Lehrkräfte eröffnen die Reihe mit diesem Gedicht.³ Dieser Text kann gerade für Schüler:innen der frühen Sekundarstufe I als herausfordernd gelten, so dass der lehrerseitigen Navigation einige Bedeutung zukommt.

³ Die Lehrpersonen hatten sich bereit erklärt, an einer Studie zum unterrichtlichen Umgang mit poetischer Metaphorik in der Sekundarstufe I (Realschule und Gymnasium) und II mitzuwirken. Das Korpus wurde von Bianca Strutz im Jahr 2014 erstellt. Unterrichtsstunde A ist zentraler Gegenstand des Kapitels „Zugänge schaffen“ im Studienbuch Literaturunterricht (Zabka et al., 2022); dort findet sich auch eine didaktische Analyse des Textes.

Zirkuskind

Ich bin ein Zirkuskind
spiele mit Einfällen
Bälle auf – ab

Ich geh auf dem Seil
über die Arena
der Erde

reite auf einem Flügelpferd
über ein Mohnfeld
wo der Traum
wächst

Werfe dir Traumbälle zu
fang sie auf

Rose Ausländer: Ich höre das Herz des Oleanders. Gedichte 1977–1979. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag, 1984, S. 260

Der lyrische Sprecher stellt sich als „Zirkuskind“ vor, das mit Einfällen spielt. Diesem Spiel gelten die anschließenden Verse, in denen Vorstellungswelten von Zirkus, Traum und Phantasie eng aufeinander bezogen werden. Das Jonglieren mit Ideen ist anspielungsreich und lässt sich auf die riskante und zugleich freiheitliche Tätigkeit des Dichtens beziehen. Mit der Schlusswendung des Gedichts werden die Leser:innen dezidiert in die Vorstellungswelt hineingeholt und als Mitspielende adressiert.

Da in beiden Stunden das Unterrichtsgespräch eine zentrale Rolle spielt, die Stunden zugleich aber hinsichtlich der Textbearbeitung und Gesprächsnavigation deutliche Unterschiede aufweisen, erscheint eine komparative Bearbeitung zur Exemplifizierung unserer integrativen Heuristik ergiebig.

4 Kontrastive Analysen zweier Unterrichtsstunden (Stunde A und B)

4.1 Makrostrukturelle Gesprächsnavigation

Im Folgenden werden die beiden Stunden zunächst hinsichtlich ihrer Makrostruktur beschrieben: Es wird erstens fokussiert, wie und welche schülerseitigen Facetten des *literarischen Textverstehens und des Interpretierens* durch die Lehrenden angesteuert werden. Zweitens werden die Zugzwänge der Lehrenden für *schülerseitige (diskursive) Aktivitäten* betrachtet, um so das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen bestimmen zu können.⁴

Schon auf der Ebene der Oberflächenstruktur zeigen sich deutliche Unterschiede: So ist fast die gesamte Stunde A (eine Gymnasialklasse) durch das Gespräch im Plenum bestimmt, während in der Stunde B (einer Realschulklasse) Einzelarbeitsphasen (Notieren von Assoziationen zu einzelnen Wörtern des Gedichts im Placemat-Verfahren und Notieren von Fragen und Ideen in Gedankenblasen) fast

⁴ Die Transkriptionen beider Stunden mit Angabe der jeweiligen Phasen finden sich neben dem Beitrag auf der Plattform von „Didaktik Deutsch“. Sie wurden in Anlehnung an das Basistranskript GAT 2 transkribiert. Für den Zweck dieses Beitrags wurden Schlüsselsequenzen deutlich präziser transkribiert. Die Zeilenangaben weichen daher von denjenigen der Gesamttranskriptionen ab.

zwei Drittel der Stunde ausmachen. Die damit verknüpften makrostrukturell sehr unterschiedlichen Gesprächsnavigationen werden im Folgenden ausgeführt.

4.1.1 Stunde A literaturdidaktisch betrachtet: schrittweise adaptive Erarbeitung

Wie Tabelle 2 verdeutlicht, schreitet die Erarbeitung des Gedichts von der Aktivierung des Vorwissens zur Elaboration der Textwelt bis zur Deutung fort. Den breitesten Raum nimmt die Elaboration der Textwelt im Sinne des Aufbaus eines Textweltmodells ein. Begleitend stellt die Lehrerin immer wieder einen Zusammenhang zwischen den textbezogenen Handlungen und ihrer Bedeutung für das Interpretieren poetischer Texte her.

In ihrem Eingangsimpuls (Phase I, im Folgenden P I) markiert die Lehrerin zum einen, dass es in den folgenden Stunden um eine besondere Form der Literatur gehen werde („es geht nämlich nochmal um ne besondere art von literatur, (–) ne ganz kleine art von literatur, gedichte“), die für die Schüler:innen noch recht neu ist. Zum anderen fordert sie dazu auf, sich vor der Begegnung mit dem Gedicht mit dem Begriff „Zirkus“ auseinanderzusetzen („heute kommt n gedicht dran; (–) öh:: da: bevor wir uns damit auseinandersetzen, möchte ich ganz gerne, dass ihr mal überlegt was ihr mit diesem begriff hier verbindet“). Das Sammeln der Assoziationen in einer Mindmap an der Tafel (P I) wird dabei mit einer differenzierten und intensiven Begriffsarbeit verbunden, indem die von den Schüler:innen genannten Begriffe hinterfragt („kannst du das erklären, weil das wär jetzt nicht vielleicht das erste, was ich mit äh zirkus verbinden würde“) und strukturiert werden („wie könnte man das so popcorn zuckerwatte unter einen begriff bringen?“). Die gezielte *Aktivierung des Vorwissens* zum Thema „Zirkus“ wird mit Hilfe des Tafelbildes für den weiteren Stundenverlauf gesichert: Der Vergleich zwischen diesen ersten Assoziationen und dem im Text Dargestellten ist in der zweiten Stundenhälfte ein zentrales Moment. Zudem wird durch den Impuls, der vor dem Vortrag des Gedichts gesetzt wird, von der Lehrerin der Zusammenhang zwischen den gerade gesammelten Assoziationen und dem Gedicht von Rose Ausländer von Anfang an gerahmt und explizit gemacht: „es gibt eine (-) dichterin, die hat was geschrieben zirkus, (-) was n bisschen ungewöhnlich ist, aber ihr werdet vieles davon wiedererkennen, und euch trotzdem fragen, hm: hat das jetzt wirklich was mit zirkus zu tun“ (P II). Die Wahrnehmung des Gedichts wird folglich entsprechend gelenkt: „und dann überlegt mal, huch? (–) was kann ich damit anfangen, was hab ich dazu zu sagen“ (P II).

Nach dem Austeiln und Lesen des Gedichts wird seitens der Lehrkraft die Schülerfrage aufgegriffen, ob es sich überhaupt um ein Gedicht handele, da der Text sich ja nicht reime (P III). Dabei markiert die Lehrerin wiederum explizit, welche Betrachtungsebene (*Betrachtung der Textgestaltung und der Form /literarischen Gattung*) nun eingenommen wird: „hm_hm. du redest schon über die form. dann fangen wir halt damit an.“ Während der Diskussion der Frage, ob sich Gedichte immer reimen müssen und ob es weitere Merkmale gibt, an denen man ein Gedicht erkennt, thematisiert die Lehrerin nochmals explizit die Betrachtungsebenen, die jetzt und im nächsten Schritt eingenommen werden sollen („wobei ich gleich wieder zum inhalt komme. den will ich erstmal mit euch besprechen“), und auch der Schritt zur Rekonstruktion des Textweltmodells, der von der Lehrerin in das Bild gefasst wird, dass das, was im Gedicht verdichtet sei, nun „entdichtet“ werde, wird entsprechend markiert: „und dann sind wir beim inhalt“.

Die *Rekonstruktion des Textweltmodells* erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird geklärt, wer spricht (P IV), dann wird Strophe für Strophe besprochen, was das Zirkuskind alles macht, wobei die Ergebnisse beider Schritte an der Tafel festgehalten werden (P V). Im Anschluss daran bezieht sich die Lehrerin auf die Assoziationsphase zurück: „erkennt ihr einiges wieder hier (-) von dem was ihr am anfang so zu

zirkus assoziiert habt?" (P VI), und ermöglicht damit, dass die Schüler:innen zum einen die Kontraste bewusst wahrnehmen, zum anderen über diesen Schritt auch zu einer *Elaboration der Textwelt* und ersten Deutungen kommen. Dieser zweite Schritt ist im Fall des Gedichts notwendig Teil der Rekonstruktion des Textweltmodells, da der spezifischen Verweisstruktur allegorisch-metaphorischer Rede gefolgt werden muss.

| Zeit | Phasierung | Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverständens / der Textwahrnehmung | | | | | | Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|----|
| | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| 01:48-07:23 | I. Einstieg: Erstellen einer Mindmap zu ‚Zirkus‘ | | | | | | | | | | |
| 07:24-09:44 | II. Zweifaches Vorlesen des Gedichts u. Sammeln erster Eindrücke | | | | | | | | | | |
| 09:45-15:45 | III. Schülerinitiierte Klärung, ob es ein Gedicht ist | | | | | | | | | | 3 |
| 15:46-17:30 | IV. Klärung der Sprechsituation | | | | | | | | | | |
| 17:31-21:22 | V. Rekonstruktion des Gedichtinhalts | | | | | | | | | | |
| 21:22-26:02 | VI. Vergleich zw. Gedicht u. Zirkus-Assoziationen | | | | | | | | | | 7 |
| 26:03-28:25 | VII. Vorgabe einer These; Aufforderung zur Deutung des Gedichts | | | | | | | | | | 8 |
| 28:26-30:38 | VIII. Erneuter Vergleich zwischen Text- und Realwelt | | | | | | | | | | 9 |
| 30:38-37:58 | IX. Aufforderung zur Deutung der vor-/ und letzten Strophe | | | | | | | | | | 10 |
| 37:59-39:17 | X. Fokussierung einzelner sprachlicher Bilder | | | | | | | | | | |
| 39:18-41:40 | XI. Hausaufgabe | | | | | | | | | | 12 |

Tabelle 2: Makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A

Die ersten *Deutungen* der Schüler:innen sind vor allem darauf gerichtet, alles als ein Traumgeschehen zu betrachten (P VII). Diesen ersten Deutungsbewegungen gibt die Lehrerin eine neue Richtung, indem sie einen starken initiiierenden Impuls setzt: „wie könnte man das ganze jetzt sehen, wenn sie [die Dichterin] mit euch spricht und sagt: also DU (---) und ich bin dichterin, ich mach literatur? wenn man das jetzt sehen würde?“ Die Schüler:innen können diesen Deutungsimpuls, der eine poetologische Lesart initiieren soll, aber nur bedingt aufgreifen (s. Schlüsselstelle 1, Kap. 4.2.1.1). Die Lehrerin richtet die Aufmerksamkeit daher nochmals auf die Differenz zwischen der im Text präsentierten Vorstellungswelt und der Realwelt (P IX). Dies führt zu weiteren schülerseitigen *Elaborationen* der Textwelt. Diese Elaborationen werden von der Lehrerin mit der Aufforderung, zunächst die vorletzte, dann die letzte Strophe zu deuten, unterstützt („wie könnte man die letzte, wie könnte man die (.) vorletzte Strophe verstehen?“ (P X)). In dieser Phase werden nun vielfältige Ansätze zu einer poetologischen Lesart geäußert, d. h., die Schüler:innen bewegen sich fast durchgängig auf der Ebene der *Textdeutung* und werden auch darauf hingewiesen, wenn sie die Ebene der übertragenen Deutung verlassen (z. B. „gut okay. das ist dieses du bist sehr genau am text.=ne? und ich war jetzt gerad dabei das so zu übertragen“) (P IX). In einem letzten Schritt fordert die Lehrerin die Schüler:innen auf, einzelne Bilder zu fokussieren: „wo sind denn hier überall BILder mit denen sie arbeitet?“ (P X).

Resümierend lässt sich für diese Stunde festhalten, dass die Lehrerin das Textverstehen schrittweise aufbaut (Vorwissen aktivieren → erste Assoziationen/Beobachtungen → Rekonstruktion des Textweltmodells → Elaboration → Deutung) und sich dabei adaptierend an den Schüleräußerungen orientiert. Sie reduziert fachliche Anforderungen und zieht auch Wiederholungen ein. Zudem macht sie die Verstehensbewegungen für die Schüler:innen immer wieder explizit und bezieht sie auf Handlungen des Interpretierens.

4.1.2 Stunde A interaktional-diskursanalytisch betrachtet: Makrostruktur der lehrerseitig angesteuerten (diskursiven) Aktivitäten

Tabelle 2⁵ zeigt, dass der Verlauf des Unterrichtsgesprächs sowohl lokale als auch globale Zugzwänge aufweist, wobei sich lokal und global organisierte Praktiken in zeitlicher Hinsicht ungefähr die Waage halten. Bezüglich der Sequenzierung der (diskursiven) Aktivitäten wird deutlich, dass sich lokale und globale Zugzwänge abwechseln und fachlich-funktional ausgerichtet sind.

Bei den globalen Zugzwängen überwiegen solche, die in das *Argumentieren* steuern, dem für das *Deuteten* eine besondere Funktionalität zukommt (Heller, 2021a, 2021b; Zabka, 2015).

- (i) Sie greifen schülerseitige Fragen auf („Gedicht ja/nein?“) und machen diese zum Gegenstand der gemeinsamen Diskussion.
- (ii) Sie initiieren Phasen schülerseitigen Deutens, entweder bezogen auf das gesamte Gedicht oder einzelne Strophen. Dies erfolgt verstärkt in der zweiten Stundenhälfte (ab Minute 21:22), nachdem Assoziationen gesammelt und der Aufbau eines Textweltmodells unterstützt worden ist.

⁵ Die Ziffern in den grauen Kästen bilden die Reihenfolge ab, in der die (diskursiven) Aktivitäten bzw. Zugzwänge in der Stunde aufeinanderfolgen. Für die textverstehensbezogenen Prozesse (linker Tabellenteil) lässt sich nicht in gleicher Weise eine Abfolgestruktur angeben, weil sich einzelne Gesprächsaktivitäten u. U. auf mehrere textverstehens- bzw. interpretationsbezogene Handlungen beziehen.

Lokalen Zugzwängen kommen unterschiedliche *dienende Funktionen* zu:

- (i) Sie können den Auftakt für komplexere argumentative Anforderungen bilden (z. B. Assoziationen zu „Zirkus“ als Vorbereitung des Formulierens von Ersteindrücken; Identifizieren des lyrischen Sprechers und Benennen von im Gedicht dargestellten Handlungen als Vorbereitung für das Entwickeln und Begründen übertragener Bedeutungen).
- (ii) Erweisen sich globale Zugzwänge zum Deuten als zu anspruchsvoll, erfolgt eine Reduktion der Anforderung mittels lokaler Zugzwänge, um zunächst die notwendigen fachlichen Voraussetzungen für die Bearbeitung der komplexeren Anforderung zu schaffen (z. B. Hinweise auf „Phantasiewelt“ erkennen, nachdem Deutungsversuche zunächst fehlgeschlagen sind). Dabei ermöglichen die lokalen Zugzwänge eine engere Steuerung der Aufmerksamkeit. Auffallend ist, dass nach solchen lokal organisierten Phasen eine Wiederaufnahme der komplexeren Aktivität des Deutens erfolgt.
- (iii) Lokale Zugzwänge werden außerdem eingesetzt, um komplexe Aktivitäten wie argumentatives Deuten zu vertiefen, indem sie eine Rückbindung an den Text einfordern (z. B. „Wo sind Bilder im Gedicht?“).

4.1.3 Stunde B literaturdidaktisch betrachtet: Assoziieren und Sammeln

Während für Stunde A rekonstruiert werden konnte, dass die Gesprächsnavigation auf die systematische Errichtung eines Textweltmodells inklusive Deutung des Gedichts ausgerichtet und entsprechend phasiert ist, weist die Stunde B keine entsprechende Struktur auf (Tabelle 3). Die ersten beiden Phasen der Stunde dienen aber auch hier dem *Aufbau von Vorstellungen* und der *Aktivierung von Vorwissen*, allerdings ohne das Gedicht bereits anzusprechen und eine Verbindung mit dessen Bearbeitung herzustellen: Die Lehrerin leitet eine Traumreise an, für die sie auf eine durch das Gedicht potenziell nahegelegte Vorstellung („ich geh auf dem Seil über die Arena der Erde“) zurückgreift: „...und dann fängst du so langsam an (--) zu schlafen. (5.0) und plötzlich wachst du auf, und (--) bist gar nicht mehr in deinem Bett, (--) ((einige SuS heben den Kopf)) sondern (--) du liegst auf einer Wolke. (2.5) und guckst dir mal die Erde von oben an“ (P I).

Nach einer deutlichen Pause (19.5 sec.) fordert die Lehrerin auf, einen Stift zu nehmen, und leitet eine Phase des Notierens von Einfällen ein (P II): Auf dem Boden liegen Plakate mit einzelnen Wörtern des Gedichts, zu denen die Schüler:innen nun Stichworte notieren sollen: „man kann zum Beispiel Adjektive schreiben. (1.5) Wie etwas ist. (2.0) man kann Verben aufschreiben. (2.0) was (-) eigentlich gemacht wird, und was passiert. (1.5) oder auch andere Nomen, die einem dazu einfallen. (2.0) alles (-) was einem in den Kopf kommt.“

Die sich anschließende Textbegegnung erfolgt in zwei Schritten. Dabei unterbleiben Ankündigungen oder Einordnungen: Die Schüler:innen erhalten den Text auf einem kleinen Zettel („eins nehmen und weitergeben“ (P III)) und lesen ihn ein- bis zweimal still. Anschließend trägt die Lehrerin das Gedicht vor. Beide Schritte werden nicht durch Ankündigungen, Einordnungen oder spezifische Impulse der Lehrkraft gerahmt.⁶ Nach einer Pause initiiert Thomas Überlegungen zur Gattung und leitet so *Betrachtungen zur Form* ein: „<<leise sprechend> ist das ein Gedicht?>“ (P IV).

⁶ Aus diesem Grund ist in Tabelle 3 für Phase III dieser Stunde auch keine von der Lehrperson angesteuerte Facette des Textverständens markiert.

Anschließend leitet die Lehrerin zur *Entwicklung von Beobachtungen und Fragen zum Gedicht* über, die als Einträge in „Gedankenblasen“ erfolgen sollen. Vor deren Formulierung sollen die Wörter aus dem Gedicht, zu denen bereits auf den Plakaten gearbeitet worden waren, unterstrichen werden. Während dieser Arbeit verteilt die Lehrerin die Lyrikleporelos der Schüler:innen: Die Schüler:innen sollen ihre Gedichte und Gedankenblasen einkleben, was teilweise während der Schreibphase erfolgt.

Die bisher betrachteten Impulse sind nicht auf die Elaboration des Textverständens gerichtet und stützen auch nicht den Aufbau eines Textweltmodells. Markant ist die Ausrichtung auf kurze Beiträge der Schüler:innen und die Betonung des Einzelworts (bzw. der Wortart) als Antwortoption.

Im Stuhlkreis erfolgt nun eine Sammlung der Fragen: „ihr habt euch jetzt ganz verschiedene gedanken gemacht, (2.5) u:nd (-) gibt es irgendwelche FRAgen die ihr habt?“ (P VI).

Anschließend kündigt die Lehrerin eine gemeinsame Suche nach Antworten an: „okay ihr habt ganz viele (-) fragen gestellt, und vielleicht finden wir auch auf die eine oder andere frage (--) eine antwort. (2.0) wer von euch hat schon mal eine mohnblume gesehen?“ (P VII).

Im Folgenden werden *Fragen* gestellt, die sich vorwiegend auf einzelne Wörter aus dem Gedicht beziehen, ohne den Bezug zum Textkontext herzustellen. Einzelne Schüler:innen nehmen eine Elaboration der Textwelt vor und bringen interpretative Ansätze ein. Anschließend fordert die Lehrerin dazu auf, das Gedicht noch einmal laut zu lesen, was ein Schüler übernimmt. Eine durch allgemeine Sinnzuweisungen, nicht i. e. S. textbezogene *Deutungen* bestimmte Auseinandersetzung mit der früheren Frage des Schülers Nico, was der Text lehren solle, schließt sich an (P VIII). Die Stunde schließt mit Überlegungen dazu, was die Schüler:innen neu über Gedichte gelernt haben, woraufhin u. a. Überlegungen zur Form, zum Bezug zur Welt und zur Bedeutung von Phantasie geäußert werden (P IX).

Zwar wird in dieser Stunde nicht am Aufbau eines Textweltmodells gearbeitet, aber auch in ihr werden Praktiken des Umgangs mit Gedichten ausgezeichnet und als angemessen markiert. Dies gilt insbesondere für das Stellen von Fragen zur Bedeutung einzelner Wörter und die Entwicklung von Ideen. Darüber hinaus wird nahegelegt, dass gerade die Frage nach einer Botschaft des Textes Bedeutung hat.

4.1.4 Stunde B interaktional-diskursanalytisch betrachtet: Makrostruktur der lehrerseitig angesteuerten diskursiven Aktivitäten

Fast drei Viertel der Stunde entfallen auf Aktivitäten, in denen die Schüler:innen zuhören, lesen oder etwas aufschreiben, wohingegen das unterrichtsöffentliche Gespräch – bis auf eine kurze Ausnahme (P IV) – auf die letzten zehn Minuten beschränkt ist (Tabelle 3). In den überwiegenden ‚Stillarbeitsphasen‘ werden schülerseitige Fragen, die Argumentations- oder Erklärpotenzial mit sich bringen, auf später verschoben (P V) oder im Rahmen lokaler Frage-Antwort-Sequenzen ohne weitere Vertiefung abgehandelt (P IV). Die Phase des eigentlichen Unterrichtsgesprächs (P VII–P IX) wird ein- und ausleitend jeweils von lokalen Zugzwängen gerahmt. Diese übernehmen unterrichtsmethodische und gesprächsstrukturierende Funktionen, insofern sie schülerseitige Fragen zum Gedicht (P VI) sowie abschließende Statements zu den schülerseitigen Lerneinsichten sammeln („was nimmst du heute NEUes mit über gedichte?“, P IX), die jeweils Anfang und Ende der Textbesprechung markieren. Globale Zugzwänge treten im Vergleich zur Stunde A nicht nur selten auf, sondern sie:

- (i) sparen die für die Verständigung über Verstehen bzw. Deutungen zentralen diskursiven Gattungen Erklären und Argumentieren gänzlich aus,

- (ii) sind unspezifisch, d. h. weder festgelegt in der Gattung noch thematisch spezifisch fokussiert (P VII, 9; P VIII) (z. B. „Wer hat eine Idee dazu?“),
- (iii) oder auf das Beschreiben (P VII, 8) von Phänomenen in loser Anbindung an die Textwelt und ohne Rückbindung an den Kotext gerichtet.

Insgesamt wird durch die (wenigen) globalen Zugzwänge der Lehrerin ein mit Blick auf thematische Fokussierungen und diskursive Praktiken unspezifischer Gesprächsraum eröffnet, der das Einholen schülerseitiger Ideen und Wahrnehmungen zentral setzt. Da diese nicht weitergeführt werden, bleiben sie isoliert. Ein fachlich getriebenes und verstehensorientiertes Ineinandergreifen lokaler und globaler Zugzwänge im Rahmen der gemeinsamen Textarbeit findet sich nicht; lokale und globale Zugzwänge markieren jeweils unterschiedliche Subphasen des Unterrichtsgesprächs, die weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen.

4.1.5 Zwischenfazit 1: makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A und B

Die Rekonstruktion der Makrostruktur mit Blick auf die Textverständensprozesse und die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren einerseits und die Verknüpfung lokaler und globaler Zugzwänge andererseits verdeutlicht, dass bei Stunde A im Unterschied zu Stunde B die Progression der fachlichen Erarbeitung in funktionaler Beziehung zur Art der Zugzwänge steht: Der schrittweisen Erarbeitung eines Textweltmodells entsprechen lokale Zugzwänge, größere Deutungszusammenhänge werden durch globale Zugzwänge eröffnet. Allerdings folgen nicht einfach globale Zugzwänge auf lokale, vielmehr haben die lokalen Zugzwänge gerade im Hinblick auf das adaptive Handeln der Lehrperson große Bedeutung. Sie können die Grundlage für größere Äußerungseinheiten legen, innerhalb derer die Schüler:innen Deutungen formulieren. Der Wechsel ist harmonisch. Für den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren sind darüber hinaus die metadiskursiven Beiträge der Lehrperson von Bedeutung, die das Setzen von Zugzwängen rahmen. Die integrative Betrachtung erlaubt daher die Qualifizierung der Zugzwänge bzw. diskursiven Praktiken im Hinblick auf ihren funktionalen Beitrag zum fachlichen Lernen.

| Zeit | Phasierung | Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverstehens / der Textwahrnehmung | | Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten | |
|-------------|--|---|----------------------------------|---|--|
| | | (Vorwissensbasierte) Elaboration der Textwelt | Konstruktion des Textweltmodells | Thematisch u. gattungsbezogen unspezif. Zugzwang | Globaler Zugzwang zum Argumentieren |
| 02:40-05:44 | I. Traumreise | | | 1 | Globaler Zugzwang zum Erklären |
| 05:44-15:13 | II. Assoziationen zu den Wörtern des Gedichts | | | 2 | Globaler Zugzwang zum Beschreiben |
| 15:13-17:40 | III. Lesen und Vortrag des Gedichts | | | 3 | Lokaler Zugzwang zum Benennen einzelner Elemente |
| 17:40-18:11 | IV. Schülerinitiierte Klärung der Form | | | 4 | Sonstige Aktivitäten (kein Unterrichtsgepräch) |
| 18:11-33:24 | V. Notieren von Gedanken bzw. Fragen zum Gedicht | | | 5 | |
| 33:24-35:40 | VI. Sammeln der Fragen | | | 6 | |
| 35:40-39:00 | VII. Austausch über die Bedeutung von <i>Mohnblume</i> und <i>Traumbälle</i> | | | 7 | |
| 39:00-41:14 | VIII. Nochmaliges Lesen und Austausch über die „Lehre“ | | | 8 | |
| 41:14-43:38 | IX. Was haben wir heute über Gedichte gelernt? | | | 9 | |
| | Vorwissen aktivieren | | | 10 | |

Tabelle 3: Makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde B

Entsprechende Zusammenhänge lassen sich für Stunde B nicht ausmachen: Hier entsprechen die Leerstellen im Bereich der Erarbeitung des Textverständens und der Vermittlung einer Praxis des Interpretierens der fehlenden Spezifität der Zugzwänge. Weder die lokalen noch die globalen Zugzwänge lassen sich produktiv zu etwaigen diskursiven Praktiken auf Schülerseite in Bezug setzen. Aufgrund ihrer fehlenden Spezifität lassen sich die vereinzelt auftretenden globalen Zugzwänge nicht als Indikator für fachliche Lerngelegenheiten verstehen.

4.2 Integrative Analyse der mikrostrukturellen Gesprächsnavigation

Die folgende integrative Analyse wendet sich Sequenzen zu, die in Bezug auf die Verzahnung des hier gewählten literaturdidaktischen Fokus (Rekonstruktion des Textweltmodells und Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren) mit der diskursorientierten Perspektive besonders ergiebig erscheinen. Es werden aus jeder Stunde zwei Schlüsselstellen betrachtet. Ziel ist es dabei, die Spezifität der in unterschiedlichem Maß adaptiven Gesprächsnavigation im fachlichen Lernen exemplarisch herauszuarbeiten und unseren Vorschlag einer integrativen Heuristik genauer zu konturieren.

4.2.1 Stunde A, Schlüsselstelle 1

Die Schlüsselstelle ist Phase VII der Stunde A entnommen: Die Lehrerin gibt eine These vor, die die Schüler:innen zur Deutung heranziehen sollen. Dabei müssen sowohl Deutungsoperationen als auch präzise Elaborationen der Textwelt erfolgen. Unter dem Gesichtspunkt diskursiver Anforderungen müssen Argumentationen entwickelt werden.

212 LEH (--) oKA:Y.
213 JA gut.
214 also zirkus ist sozusagen die ausgangsIDEE und dann wird
 irgendwie was davon WEIter entwickelt=ne? (--)
215 stellt euch mal VOR (-) dass dieses ich (---) äh (-) rose
 ausländer ist.
216 ((zeigt zur tafel))
217 die mit euch SPRICHT.
218 das kann man MAchen. (--)
219 und zwar ist sie DICHterin, (1.5)
221 wie könnte man das ganze jetzt SEHen,
222 wenn sie mit euch SPRICHT und sagt:
223 also DU (---) und ich bin dichterin,
224 ich mach literaTUR,
225 wenn man DAS jetzt sehen würde.
226 <<vorlesend> ich bin ein ZIRkuskind.
227 spiele mit EINFällen.
228 bälle AUF ab.
229 ich geh auf dem SEIL über die arena der erde.
230 reite auf einem FLÜgelpferd über ein mohnfeld,
231 wo der TRAUM wächst.
232 werfe dir TRAUMbälle zu.
233 FANG sie auf.>
234 überLEGT mal,
235 wie man_s DANN (.) sehen könnte. (3.5)
236 ((schließt die tür))
237 dieses ZIRkuskind.
238 mit einem mal verändert sich nämlich die beDEUTung.
239 und jetzt müsst ihr anfangen zu DEUten. (---)
240 KR=kristIne.
241 ((zeigt auf Kristine))
242 KRI weil vielleicht auch was sie als dichterin so MACHT.

243 LEH ja was MACHT sie denn als dichterin?
 244 <<vorlesend> spiele mit EINfällen,
 245 mit BÄLlen.>
 246 KRI wie wie sie das so:o SCHREIBT.
 247 LEH oKAY.
 248 sammeln wir mal weiter wie man das DEUten könnte. (---)
 249 LAra.
 250 LAR also äm sie hat verschiedene EINfälle und (.) spielt damit
 halt so.
 251 also (--) sie (--) kombiNIERT die (--) (ballxxx?).
 252 LEH sie jongliert mit den einfällen und den BÄLlen=ne?
 253 ((ahmt jonglieren nach))
 254 oKAY,
 255 machen wir mal WEIter. (---)
 256 jetzt kommen diese ganzen SACHen, (---)
 257 die bekommen dann ne andere beDEUtung.
 258 die sind nicht mehr ganz konkret zu DEUten,
 259 sondern die muss man überTRAGen. (---)
 260 wie BILder muss man die sehen. (1.5)
 261 Mila?
 262 MIL ähm man muss sich das einfach nur anders DENken find ich.
 263 LEH ja.
 264 aber was=wie willst es dann wie willst es dann verSTEHen,
 265 wenn das vielleicht (--) so sie beSCHREIBT so was ihre (.) was
 sie MACHT als dichterin.
 266 ihr habt schon ANgefangen.
 267 gehen wir mal in die ZWEITE strophe.
 268 <<vorlesend> ich gehe auf dem seil über die aREna der erde.>
 269 (--) stellt euch mal das BILD vor. (---)
 270 wie kann man das so DEUten? (---)
 271 was macht sie als DICHterin? (7.5)
 272 jemand der oben auf dem SEIL ist über die erde geht, (3.5)
 273 TAmara?

((Auslassung 18 Sek.: zwei SuS äußern noch unspezifische Annahmen zum Dichten, eine Schülerin gibt zu bedenken, es könne sich wirklich um ein Zirkus-kind handeln))

274 LEH gUT.
 275 oKAY.
 276 aber sie ist in ner sch=VORstellwelt
 277 woran merkt man dass sie (.) dass es um VORstellungen geht?
 (2.5)
 278 guckt mal in den TEXT.
 279 da steht ja eigentlich alles DRIN.
 280 DENnis.
 281 ((zeigt auf Dennis))
 282 DEN ja weil (--) ich finde da (.) das ist so (-) in der
 fantasiewelt weil (.) da auch FLÜgelpferde si:nd.
 283 LEH GUT.
 284 SEHR schön.
 285 wo ist NOCH so_n hinweis drauf,
 286 dass wir in einer fantaSIEwelt sind?
 287 Emil.
 288 ((zeigt auf emil))
 289 EMI TRAUMbälle.
 290 LEH ja natTÜRlich.
 291 und wo NOCH?
 292 so begriffe die es gar nicht wirklich GIBT. (2.5)
 293 benNO?

Betrachtet man die erste Schlüsselstelle nun integriert unter den Gesichtspunkten der Moderation literarischer Textverstehensprozesse und der Einführung in den Handlungstyp Interpretieren einerseits und der sprachlich-diskursiven Anforderungen andererseits, kann das Wechselseitverhältnis von literarischen Leselernprozessen und diskursiven Praktiken und Anforderungen aufgehellt werden.

Zu Beginn der Erarbeitungsphase setzt die Lehrerin einen globalen Zugzwang zum Argumentieren, in den sie eine Interpretationsanleitung einbettet. Sie fordert die Schüler:innen zunächst zur Einnahme einer spezifischen Perspektive auf das Gedicht auf (Z. 215: „stellt euch mal VOR (-) dass dieses ich (---) äh (-) rose ausländer ist“) und lädt dann – markiert durch eine Wie-Frage mit einem Wahrnehmungsverb und den Konjunktiv (Z. 221: „wie könnte man das ganze jetzt SEHEN“; Z. 234/34: „überLEGT mal, wie man_s DANN (.) sehen könnte“) – zum Entwickeln unterschiedlicher und somit zu begründender Deutungshypothesen ein. Die Erfüllung der diskursiven Erwartung erfordert von den Schüler:innen somit ein argumentatives Äußerungspaket, in dem eine Deutung formuliert, explizierend paraphrasiert und ggf. im Hinblick auf ihre Schlüssigkeit oder Passung beurteilt wird (vgl. Heller, 2021a, S. 328).

Der globale Zugzwang fordert zugleich eine für den Handlungstyp Interpretieren poetischer Metaphorik zentrale Operation ein. Er ist auf eine „Richtungsänderung der Kohärenzbildung“ (Zymner, 2003, S. 143) gerichtet, die für die Interpretation von Metaphorik zwingend ist. Dabei nimmt die Lehrerin die „ausgangsDEE“ des Zirkus (Z. 214) wieder auf, die sie zu Stundenbeginn bereits als spannungsvolle Vorstellungsfolie für das Gedicht etabliert hatte. Zugleich bietet sie eine Deutungsmöglichkeit für die komplexe Beziehung von bildspendendem Bereich (Zirkus, Spiel, Traum, Fantasie) und bildempfangendem Bereich, der über die explizite Textinformation hinaus erschlossen werden muss (Pieper & Strutz, 2018). Die Lehrerin fordert dazu auf, das „Ich“ auf die Dichterin Rose Ausländer zu beziehen und sich vorzustellen, dass diese die Schüler:innen adressiert.

Die anspruchsvolle diskursive Anforderung wird so mit Hinweisen darauf verbunden, wie die Praxis des Deutens bewerkstelligt werden kann. Diese Hinweise sind zugleich auf diejenigen Operationen gerichtet, die für die Bearbeitung des Interpretationsproblems zentral sind. Die Lehrerin animiert zudem die Stimme des lyrischen Sprechers (Z. 223–24). Die Aufforderung erscheint sowohl auf die mentale Vorstellungsbildung gerichtet als auch darauf, dass die Schüler:innen die übertragene Bedeutung nun vor dem Hintergrund der aktivierten Vorstellungen bzw. aus dieser Perspektive formulieren können. Fokussiert werden im Sinne der Richtungsänderung der Kohärenzbildung die Differenzwahrnehmung und der Neuigkeitswert: „wie mans dann sehen könnte“ (Z. 235), „mit einmal verändert sich nämlich die Bedeutung“ (Z. 238). Der globale Zugzwang wird mit einer Explikation der diskursiven Erwartung abgeschlossen, die den Interpretationsprozess (und nicht das Ergebnis) betont: „und jetzt müsst ihr anfangen zu DEUten“ (Z. 239).

Trotz der eingebetteten Interpretationsanleitung gelingt es den Schüler:innen allerdings zunächst nicht, die diskursive Erwartung einzulösen: Kristine behandelt den Zugzwang unter gesprächsstrukturellen Gesichtspunkten lokal, d. h., sie liefert eine satzförmige Antwort und bietet einen unspezifischen Deutungsansatz (Z. 242; 246); auch Lara formuliert weder eine Deutung noch eine Begründung, sondern paraphrasiert einen Teil des Gedichts („spielle mit Einfällen/Bälle auf – ab“ – Z. 250: „sie hat verschiedene EINFÄLLE und (.) spielt damit“). Mila schließlich reformuliert die Interpretationsanleitung der Lehrerin. Letztere hält die diskursive Anforderung zum Argumentieren zunächst aufrecht (Z. 248, 255), gibt eine nochmalige Interpretationsanleitung (Z. 258–260) und reduziert dann die Anforderungen. Dafür setzt sie einen lokalen Zugzwang ein: Im ersten Schritt beschränkt sie den Zugzwang auf eine konkrete Textstelle (Z. 268; 272).

Erst die Reduktion der Deutungsanforderung mittels eines globalen Zugzwangs zum Erklären führt dann aber in weiterführende Schülerantworten: Mit der Frage „woran merkt man, dass sie (...) dass es um Vorstellungen geht?“ (Z. 277) wird die Differenz zu einer realistischen Darstellung fokussiert. Dieser reduzierten diskursiven Anforderung, die den Raum für schülerseitige Elaborationen eröffnet, können Dennis und Emil entsprechen (Z. 282–289), womit allerdings der fachliche Anspruch noch nicht eingelöst ist (s. Fortsetzung in Schlüsselstelle 1.2).

4.2.2 Stunde A, Schlüsselstelle 2

Schlüsselstelle 1.2 (Teil der Phase IX) verlangt erneut anspruchsvolle Deutungsoperationen im Modus der Argumentation. Sie ist überdies aufschlussreich in Bezug auf das präzise Rückmeldeverhalten der Lehrerin, die die Beiträge in die Erarbeitung einordnet und im Hinblick auf die fachliche Erwartung perspektiviert.

294 LEH [wie kommt man DIE,
295 ich MACH mal wieder auf.
296 wie könnte man die LETZte,]
297 wie könnte man die (.) vorletzte strophe verSTEHen?
298 ((öffnet Fenster))
299 <<vorlesend> reite auf einem FLÜgelfeld,
300 über ein MOHNfeld,
301 wo der TRAUM wächst?> (--)
302 ich (-) das ZIRkuskind,
303 der dichter oder DIE dichterin. (4.5)
304 ((öffnet Tür))
305 freya=Mila?
306 MIL also ich stell mir das halt SO vor,
307 dass dann halt dieses PEgasuspferd kommt,
308 und dann äm dieses feld SIEHT,
309 und dann die BÄLle hochwirft,
310 und dann sagt sie so fang sie AUF. (---)
311 und dann ähm geht sie halt auf_s PEgasuspferd,
312 und die reiten halt oder fliegen dann halt so (-) über das
MOHNfeld.
313 LEH ja dann bist du aber sehr nah am TEXT.
314 dann nimmst du das alles ganz realIstisch.
315 ihr habt aber schon geSAGT,
316 dass das was mit fantaSIE zu tun hat.
317 das sind lauter BIlder,
318 sie äh (.) die sie entWIRFT. (--)
319 wenn ihr das jetzt mal seht als ein DICHter,
320 der sagt was (.) er so MACHT,
321 was seine AUFgaben sind. (--)
322 <<vorlesend> reite auf einem FLÜgelfeld,
323 über ein MOHNfeld,
324 wo der TRAUM wächst.
325 werfe dir TRAUMbälle zu.> (--)
326 was macht der DICHter oder die dichterin? (--)
327 taMara.
328 TAM also vielleicht (-) ä:m (---) sozuSAGen dass das gemeint ist,
329 mit diesen BÄLlen,
330 dass er (-) die halt irgendwo FALlen lässt,
331 guckt wo die AUFkommen,
332 und dann sozusagen da ähm sich die punkte RAUssucht.
333 LEH oKAY.
334 dann bist du so bälle die einmal so klack wie praktisch so auf
den BOden (--) fallen,
335 dann guckt sie so was ist da LOS?

336 und daraus macht sie vielleicht geschichten oder ER? (--)
337 das lyrische ICH?
338 guSTAV?
339 GUS ich find das hört sich irgendwie SO an,
340 als würde (-) äh (--) das ICH erzählen (-) wie die (.) das
gedicht jetzt schreibt oder so.
341 LEH ja:.
342 GUS wie so der ABlauf ist.
343 LEH SEHR schön.
344 wie wär denn dann der ablauf GUSTav?
345 GUS ja also zuerst äm (--) ha::t man halt EINfälle,
346 LEH ja:.
347 GUS und dann probiert man da so_n bisschen RUM.
348 dann tastet man sich irgendwie (-) weiter VOR, (1.5)
349 dann ist man im SCHAFFensrausch,
350 LEH oKAY.
351 GUS und dann: (--) verKAUFT man das.
352 LEH oKAY.
353 das verKAUFen weiß ich nicht.
354 <<vorlesend> werfe dir traumbälle zu> meinst du das ist n
verKAUF? (---)
355 <<vorlesend> fang sie AUF.>
356 meinst du da (.) das heißt äh gib mir dein GELD? (2.5)

Die Lehrerin hebt die fachliche und diskursive Anforderung wieder an, indem sie den Deutungsauftrag wieder aufgreift, nun aber begrenzt auf eine konkrete Textpassage: „wie könnte man die (.) vorletzte Strophe verSTEHEN?“ (Z. 297). Verbunden mit dem globalen Zugzwang ist die Aktualisierung des bereits eingebrachten Deutungsangebots durch Rezitation der Strophe (wobei sie sich bei Flügelpferd offensichtlich verspricht) und In-Beziehung-Setzung von Zirkuskind und Dichterin: „ich (-) das ZIRkuskind, der dichter oder DIE dichterin“.

Damit öffnet die Lehrerin das Gespräch für Elaborationen, fordert aber konsequent deren Weiterführung im Sinne einer Deutung ein. Das Beschreiben der eigenen Vorstellung (Z. 306–312) entspricht der erwarteten Praktik nicht, wie die Lehrerin deutlich durch eine Zurückweisung (Z. 313–314) und fokussierte Wiedereinsetzung des globalen Zugzwangs (Z. 319–326) markiert. Diesen stützt sie, indem sie auf einen gemeinsam erarbeiteten Deutungsfortschritt verweist („ihr habt aber schon gesagt, dass das was mit fantasie zu tun hat“, Z. 315–316). Tamaras Antwort nimmt den poetologischen Bezug nicht explizit auf, sondern elaboriert eher auf der Ebene der Textwelt. Die Lehrerin führt diese Elaboration zunächst fort („so bälle die einmal so klack wie praktisch so auf den BOden (--) fallen“, Z. 334), nimmt dann aber eine Übertragung vor („und daraus macht sie vielleicht geschichten oder ER?“, Z. 336) und gibt so ein Beispiel für die angestrebte Deutungsbewegung.

Auf die Elaborierungsfrage hin (Z. 344) wird Gustavs zunächst kondensiert (Heller, 2021) formulierte Deutungshypothese genauer entfaltet: Indem er Bezüge zwischen Bildern im Gedicht und typischen Handlungen des Dichtens herstellt, plausibilisiert er in einem klar argumentativ markierten Äußerungspaket seine Deutung. Diese wird einerseits gewürdigt, andererseits aber auch kritisch perspektiviert: Die Lehrerin fordert Gustav dezidiert zum Nachweis seiner Überlegungen am Text auf, indem sie die Annahme des Verkaufens als fraglich markiert und mit der Zitation einer Textstelle hinterfragt (Z. 353–356).

Charakteristisch ist für die gesamte Sequenz die Kombination der Aufforderung zur Deutung im Hinblick auf die Aktivität einer Dichterin/eines Dichters mit dem Einspielen von Textzitaten, so dass die Beziehung zwischen Deutungshypothese und Textgrundlage konsequenter, wenn auch impliziter Teil der Impulsgebung ist. Entsprechend integrierende Antworten bleiben schülerseitig aus. Dies gilt auch

für Gustav und Dennis, die ihre metaphorischen Deutungsversuche nicht explizit an die Textgrundlage binden, was sich auch darin zeigt, dass sie die lehrerseitig genutzten Formulierungsressourcen („deuten“, „zu deuten anfangen“, „übertragen“) nicht in ihren eigenen Beiträgen aufgreifen. Vieles deutet daher darauf hin, dass der Handlungstyp des Interpretierens poetischer Metaphorik hier erst ansatzweise erkundet wird. Diese Erkundung wird durch ein spezifisches Finetuning (Bruner, 1983) der Lehrerin gestützt: Die hohen fachlich-diskursiven Anforderungen, die insbesondere in den globalen Zugzwängen sichtbar werden, werden adaptiv reduziert und präzisiert. Dabei werden die Antworten der Schüler:innen aufgegriffen und durch präzise textgeleitete Hinweise perspektiviert, die eine Grundlage für die Weiterarbeit bieten.

4.2.3 Stunde B, Schlüsselstelle 1

Die beiden folgenden Schlüsselstellen sind in den Phasen VII und VIII der Stunde B zu verorten (s. Tabelle).

Nachdem die Lehrerin die Fragen der Schüler:innen an das Gedicht im Rahmen einer Meldekette gesammelt hat (P VI), erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Fragen. Es handelt sich um die einzige Phase, in der ansatzweise textdeutungsbezogene Äußerungen getätigt werden. Zudem wird nur in dieser Sequenz ein globaler Zugzwang (nämlich zum Beschreiben) gesetzt.

```

198 LEH (3.0)
199 okay, =ihr habt GANZ vie:le (-) !FRA!gen gestellt,
200 und vielleicht finden wir auch auf die eine oder andere
frage (--) eine ANTwort.
201 (2.0)
202 WER von euch hat schon mal eine !MOHN!blu:me gesehen;
203 SUS ((einige SuS melden sich))
204 OSK wa:s?
205 LEH wer kann mal beSCHREIben wie so eine !MOHN!blume AUSSieht; (--)
206 <<zu Marie, die sich meldet> MARie.>
207 MAR ähm also bei the bodyshop hatten sie mal so eine lotio:N;
208 da war so_n (--) so_ne SCHWARze verpackung,
209 (.) da war so_ne rote BLUME mit,
210 (---) SCHWARzen punkten irgendwie [drauf.]
211 LEH [hm hm.]
212 (2.0)
213 geNAU:.
214 das sind ähm (--) die (.) BLUMen,
215 ((formt mit den Händen eine Blume)) die so rot AUSsehen;
216 n (.) BISschen so wie ne !TUL!pe,
217 aber die haben so ganz FEINE blätte:r,
218 und die ähm wenn man die PFLÜCKT,
219 (--) dann lassen die !GANZ! schnell ihre BLÄTter fallen.
220 und ein !MOHN!feld hh° is (-) quasi ein FE:LD,
221 und kein SONnenblumenfeld,
222 sondern ein MOHNfeld;
223 wo nur MOHNblumen (.) blühen.
224 (--) das ist ein !MOHN!feld.
225 CLI <<p> und was ist jetzt ne MOHNblume.>
226 LEH <<flüsternd> oka:y.>
227 eine rote BLUME.

```

Festzuhalten ist zunächst, dass die Beantwortung der Fragen nicht weiter durch die Lehrerin gerahmt (z. B. durch den Bezug auf zuvor Erarbeitetes oder durch das Markieren von notwendigen Textverstehensoperationen) und damit gestützt wird. Es wird zudem nur die Möglichkeit, aber nicht die Garantie

der Auflösung des Fraglichen im Gespräch markiert („vielleicht finden wir“). Die erste Frage stellt die Lehrerin dabei modellierend selbst in den Raum, wobei sie nicht direkt die Schülerfrage aus der vorherigen Sequenz („Was ist ein Mohnfeld?“) aufgreift, sondern durch eine ‚Vorladungsfrage‘ (Morek, 2012) nach persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler:innen („Wer ... hat schon mal eine Mohnblume gesehen?“) einen globalen Zugzwang zum Beschreiben setzt („wer kann mal beschreiben wie so eine !MOHN!blume aussieht“, Z. 202–205). Der Bezug zu dem im Gedicht verwendeten Ausdruck („Mohnfeld‘) wie auch zu dessen Kontext wird somit suspendiert. Die Frage adressiert die Denotatebene und nimmt durch die Verengung des Referenzbereichs (Feld → einzelne Blume) zudem eine Vergegenständlichung vor. An die Schüler:innen wird damit die diskursive Anforderung etabliert, unter Rückgriff auf ihr lebensweltliches Erfahrungs- und Anschauungswissen die äußere Gestalt einer Mohnblume zu charakterisieren, und eben nicht die Aufforderung, mit Blick auf den Text die Bedeutung des Wortes „Mohnfeld“ auszuloten.

Anstelle der geforderten Beschreibung produziert Marie ein narratives Äußerungspaket (Z. 207–210): Sie berichtet, wie sie einmal in einem Kosmetikgeschäft eine Verpackung mit einer „rote[n] BLUME mit (...) SCHWARzen punkten irgendwie drauf“ gesehen hat. Seitens der Lehrerin wird nicht markiert, dass dieses schülerseitige Äußerungspaket unter Gattungs- und Inhaltsgesichtspunkten nur bedingt passend ist. Vielmehr behandelt die Lehrerin das Gesagte als zutreffend („geNAU“, Z. 213) und ergänzt es um eine eigene, elaborierte Beschreibung von Mohnblumen (Z. 214–219), in der sie aus botanischer Perspektive auf Aussehen und Verwelkung der Pflanze sowie den Vergleich mit anderen Arten Bezug nimmt. Dabei modelliert oder erfragt sie weder hier noch in der nachgetragenen allgemeinen Bedeutungserklärung des im Gedicht enthaltenen Begriffs ‚Mohnfeld‘ (Z. 220–224), wie eine Rückbindung an das Verstehen des lyrischen Textes aussehen könnte, sondern bleibt auf der Ebene des Verstehens des einzelnen, isolierten Wortes. Dass die Schülerfrage nach dem Mohnfeld damit dennoch als beantwortet gilt, wird auch dadurch markiert, dass die Lehrerin direkt zur Beantwortung weiterer Fragen auffordert:

```

228 LEH <<f> was (.) habt (.) ihr noch für FRAgen gestellt,>
229 wo vielleicht jemand von euch ne ANTwort drauf weiß.
230 (3.5)
231 ((zu Wilma, die sich meldet)) WIlma.
232 WIL was: was was (---) was sind <<lesend> TRAUMbälle.>
233 LEH (--) so: (.) wer hat ne iDEE (--) daZU.
234 THO (2.0)
235 (unverständlich, ca. 2.5 Sek.)
236 LEH <<zu Krystian, der sich meldet> KRYStian.>
237 THO <<zu Wilma> (unverständlich)>
238 KRY BÄLle die im TRAUM sind.
239 LEH hm_hm (.) nimmst du weiter DRAN,
(Auslassung 81 Sek.: die SuS äußern Assoziationen im Modus des Rätselra-
tens)
240 DAR äh:: dass man die (.) traumbälle AUFFängt.
241 damit man [seine traum (-) träume erLEBT, ]]
242 KRY [<<zu Moritz> (unverständlich, ca. 2.0 Sek.)>]
243 MOR <<zu Krystian> (unverständlich)>
244 LEH habt ihr das verSTANDen !MO!ritz,
245 was DAra gerad gesagt hat.
246 MOR (--) ((schüttelt den kopf))
247 LEH <<zu Dara> sag nochmal LAUT;>
248 dass ALle das hören.
249 DAR ähm dass man die traumbälle AUFFängt;
250 damit der TRAU:M.
251 (---) also DAMit man den traum erlebt.
252 LEH (--) hm_hm.

```

Der von Wilma als Textzitat eingebrachte Klärungsbedarf („was sind <<lesend> TRAUMbälle.>“, Z. 232) wird ähnlich isoliert von der Textgrundlage aufgegriffen. Die Lehrerin setzt einen unspezifischen Zugzwang („wer hat ne iDEE (---) daZU“, Z. 233), der nicht in eine bestimmte diskursive Aktivität steuert (z. B. Erklären, Deuten), sondern das Einbringen schülerseitiger ‚Ideen‘ per se relevant setzt und auch hier wieder nicht den Bezug zum Kotext einfordert. Die Verknüpfung von Wort- und Textverstehen wird für die Schüler:innen ebenso wenig transparent gemacht wie die metaphorische Ebene. Die zahlreich darauf folgenden, im Modus des Rätselratens eingebrachten Schülerbeiträge, die hier teilweise ausgelassen sind (z. B. „die bälle die man sich vorstellt?“, „bälle die schweben?“, „äh bälle auf denen man tanzt?“), werden von der Lehrerin nicht kommentiert, da die Schüler:innen wiederum in einer Meldekette die Antworten aneinanderreihen. Herausgestellt wird dann jedoch der eigeninitiativ eingebrachte, global angelegte Deutungsversuch von Dara („dass man die traumbälle AUffängt. Damit man seine [...] träume erLEBT“, Z. 240–241). Allerdings wird vordergründig die akustische Verstehbarkeit abgesichert (Z. 244–251) und nur indirekt die Bedeutsamkeit dieses Deutungsversuches für die Schüler:innen markiert.

Insgesamt setzt die Lehrerin in dieser Schlüsselstelle also – deskriptiv ausgerichtete oder unspezifische – globale Zugzwänge, die zum einen nicht unmittelbar in Verstehens- und Deutungsaktivitäten steuern, sondern in das Einbringen schülerseitiger Erfahrungen, Wahrnehmungen und Ideen, zum anderen nur auf der Ebene des Einzelwortes verbleiben und die Vers- und Textebene ausblenden. Dies führt dazu, dass die Beiträge der Schüler:innen nur ansatzweise global sind und lebensweltlich-konkretes, allgemeines oder domänenfremdes Wissen adressieren. Nur Dara und wenig später ein weiterer Schüler bringen eigeninitiativ textbezogene Deutungsversuche ein, die jedoch seitens der Lehrerin nicht für eine gemeinsame Textarbeit fruchtbar gemacht werden. Die Schlüsselstelle zeigt aber auch die Problematik von Meldeketten, in denen die Lehrerin ihre lenkende und stützende Funktion abgibt.

4.2.4 Stunde B, Schlüsselstelle 2

Der Umstand, dass in der Stunde zwar einzelne Wörter des Gedichts geklärt, aber kein Textweltmodell aufgebaut wird, führt gegen Ende der Stunde (= Phase VIII) zu einer (diskursiven) Überforderung der Schüler:innen, als die Lehrerin Nicos Frage nach der „Lehre“ bzw. der Moral des Gedichts aufgreift (aus Phase VI):

```

261 LEH jetzt (-) hat (---) NI:co vorhin;
262 ne ganz tolle FRAge gestellt.
263 kannst du die nochmal wiederHolen;
264 (---) [weisst du noch WELche das war, ]
265 FAB |<<z zu Thomas> (unverständlich, ca. 3.0>]
266 NIC mit den LEHren?
267 LEH hm?
268 NIC mit den LEHren?
269 LEH hm_hm.
270 NIC äh ja;
271 ((2.0))
272 was soll uns der text LEHren;
273 (-) also im leben HELfen;
274 LEH hm_hm.
275 habt ihr iDEen,
276 (--) auf marcus FRAge;
277 (--) äh NICos (-) ja,
278 (2.5) <<z zu Thomas, der sich meldet< thomas?>
279 THO nee äh (--) nee nee nein nee nee. ((stützt den Kopf in
die Hände))

```

280 LEH <<zu Wilma, die sich meldet> wilMA?>
281 WIL NEIN.
282 GLAUB nich.
283 LEH (--) keine iDEE,
284 WIL (---) <<kopfschüttelnd> ?hm?hm.>
285 LEH daRA hat vorhin ja auch schon was gesagt;
286 was (2.0) das beDEUTen könnte.
287 (3.0) WEISST du noch?
288 DAR hm_hm,
289 (3.0)
290 LEH zu den TRAUMbällen.
291 (2.5)
292 DAR soll ich_s SAGen?
293 LEH hm_hm,
294 DAR äh dass man (-) äh seine TRÄUME erfüllt,
295 (2.0)
296 LEH hm_hm, (--) osKAR,
297 (2.0)
298 hast du_s verSTANden?
299 das war (-) ganz WICHTig.
(....)

Wiederum setzt die Lehrerin im Aufgreifen einer schülerseitig eingebrachten Frage (Z. 261–263) einen Zugzwang, der a) unspezifisch ist, weil er sowohl lokal (als Aufforderung zu einer Kurzantwort) als auch global (als Aufforderung zum Deuten im Rahmen eines Äußerungspakets) verstanden werden kann („was soll uns der text LEHren; (-) also im leben HELfen“, Z. 272–273), und b) schülerseitige „idEen“ (Z. 275) fokussiert. Mit der Frage nach den „LEHren“ und nach „idEen“ bleibt für die Schüler:innen einerseits unbestimmt, welche Bezüge zum Text sie herstellen können, d. h., es wird eine sehr offene Interpretationsaufgabe gestellt; andererseits wird eine einseitige Perspektive auf die Funktionen literarischer Texte etabliert.

Zwei Schüler:innen, die sich bemerkenswerterweise beide per Handzeichen gemeldet hatten, reagieren mit dem Anzeigen von Nicht-Wissen (Z. 279, 281–282, 284): Sie zeigen sich also partizipationsbereit, aber überfordert. Deutungsversuche können sie nicht einbringen. Eine weitere Schülerin, Dara, wird von der Lehrerin aufgefordert, die bereits zu Beginn des textbezogenen Unterrichtsgesprächs vorgebrachte Interpretationsidee zu wiederholen (Z. 285–293). Dara wiederholt und reduziert zugleich ihre vorherige Aussage („äh:: dass man die(.) traumbälle AUFFängt. damit man seine traum (-) träume erLEBT“) in Form eines lokalen Beitrags („äh dass man (-) äh seine TRÄUME erfüllt“, Z. 294). Der Textbezug der Deutung geht somit verloren, und der Deutungsversuch reduziert sich auf eine klischeeförmige Vorstellung. Die Lehrerin markiert zwar die Bedeutsamkeit („ganz WICHTig“, Z. 299) und fordert in der Folge Dara auch zweimal zur Wiederholung auf, damit alle die Antwort akustisch erfassen können; eine Aufforderung, die These zu erläutern, zu diskutieren und an den Text rückzubinden, unterbleibt jedoch. Vielmehr markiert die Lehrerin, indem sie zur letzten Phase der Stunde überleitet („was nimmst du heute NEUes mit über gedichte, was du vorher (--) vielleicht (--) noch nich wusstest?“), dass sie mit dieser Deutung zufrieden ist.

Insgesamt zeigen die hier mit Blick auf sprachlich-diskursive wie textverstehensbezogene Anforderungen untersuchten Ausschnitte zum einen, dass die Lehrerin keine gezielt textverstehensbezogenen Zugzwänge setzt, die ein Entfalten von Textverstehensoperationen von den Schüler:innen mittels Äußerungspaketen einfordern und ihnen einen Rahmen für Textverstehens- und Interpretationshandlungen bieten. Ansätze zu textverstehensbezogenen, deutenden Aktivitäten sind allenfalls als eigeninitiative Vorstöße einzelner Schüler:innen zu verzeichnen, deren Äußerungspakete jedoch kaum ausgebaut sind und die auch nicht durch die Lehrerin mit Blick auf den textbezogenen Ausbau gestützt sowie

durch den Einbezug aller Schüler:innen für die interpretierende Weiterarbeit genutzt werden. Zum anderen wird eine Praxis des Textverständens etabliert, die auf das Klären einzelner Wortbedeutungen setzt und die Ebene der Interpretation in Form einer pauschalen Sinnerwartung unvermittelt einspielt, so dass die Schüler:innen mit der Anzeige von Überforderung reagieren. Ein Modell der Textinterpretation wird für die Schüler:innen somit nicht erkennbar.

4.2.5 Zwischenfazit 2: mikrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A und B

Die im Zwischenfazit 1 mit Blick auf die Makrostruktur der beiden Stunden ausgeführten Beobachtungen lassen sich durch die integrative Analyse der Mikrostruktur nun weiter unter setzen: Für Stunde A kann das adaptive Zusammenspiel von lokalen und globalen Zugzwängen anhand der gewählten Schlüsselstellen rekonstruiert werden. Dabei zeigt sich, wie die Lehrerin in Stunde A eine Facette des Handlungstyps Interpretieren („übertragen lernen“) modelliert und diesen Problemhorizont für die Schüler:innen immer wieder aufzeigt⁷ und adaptiert. Im Vergleich mit Stunde B wird zudem deutlich, dass die Voraussetzung für die zielführende Bearbeitung der Deutungsanforderungen durch die Schüler:innen die textgeleitete Arbeit an der Konstruktion des Textweltmodells ist, auch wenn sich die Anforderung des Übertragens teilweise noch als zu anspruchsvoll erweist.

Für Stunde B zeigt die Analyse, dass diese Voraussetzungen fehlen und das Textverständen durch die lokalen Zugzwänge als das Verstehen einzelner Wörter gerahmt wird. Der Handlungstyp Interpretieren wird allenfalls als das Ziehen einer Lehre gerahmt und nicht mit konkreten Textverständensoperationen verknüpft. Während Stunde A mit einer Anschlussaufgabe schließt, die in der Folgestunde bearbeitet wird, ist die Auseinandersetzung mit dem Gedicht in Stunde B abgeschlossen.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund des Desiderats, den Zusammenhang zwischen literarischem Lernen und diskursiven Praktiken des unterrichtlichen Sprechens über Literatur genauer zu fassen, bietet der vorliegende Beitrag eine integrative Heuristik, die literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven verknüpft und es erlaubt, sowohl makro- als auch mikrostrukturelle Aspekte der Gesprächsnavigation in den Blick zu nehmen. Den fachlichen Fokus bilden dabei Prozesse des Textverständens und des Erwerbs des Handlungstyps Interpretieren. Die Rekonstruktion der Makrostruktur ist darauf ausgerichtet, den Zusammenhang zwischen der Lenkung der Textverständens- und Interpretationsschritte (literaturdidaktische Perspektive) sowie der lehrerseitig etablierten lokalen und globalen Zugzwänge (interaktional-diskursanalytische Perspektive) bezogen auf das gesamte Unterrichtsgespräch zu untersuchen. Die mikrostrukturelle Rekonstruktion zielt darauf, anhand von Schlüsselsequenzen die interaktive Dynamik verstehensförderlicher und -hinderlicher bzw. fachlich (un)produktiver Gesprächsnavigationen auf der Ebene der interaktiven Verkettung von Gesprächshandlungen sichtbar zu machen.

Unsere vergleichenden Analysen zeigen, inwiefern sich interaktional-diskursanalytische und literaturdidaktische Perspektiven auf unterrichtliche Gespräche über Literatur konstruktiv ergänzen, wo also der Gewinn der hier vorgeschlagenen integrativen Heuristik liegt: Die Bereicherung für die interaktional-diskursanalytische Perspektive besteht in der konsequenten Berücksichtigung der Text- und

⁷ Dies korrespondiert mit der Dimension „Konsequenz“ („Wird das Klärungsinteresse konsequent verfolgt?“) in der Modellierung von Magirius et al. (2022, S. 11) zur Beschreibung des lernförderlichen Supports in Gesprächen im Literaturunterricht.

Verstehensbezüge sowie der Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren bei der Analyse von Zugzwängen. Im Gegensatz zu einer den fachlichen Gegenstand außer Acht lassenden Betrachtung von lokalen und globalen Zugzwängen kann so deren (Dys-)Funktionalität für das fachliche Lernen angemessen eingeschätzt werden. Dies ermöglicht nicht zuletzt eine differenzierte Bewertung lokaler Zugzwänge, die bislang als wenig lernförderlich eingeschätzt wurden, sich nun aber im Zuge unserer integrativen Analysen in bestimmten Gesprächskontexten – z. B. als Vorbereitung für eine komplexe Deutungshandlung oder beim Schaffen fachlicher Verstehens- bzw. Wissenvoraussetzungen – z. T. durchaus als für das fachliche Lernen funktional erweisen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auf einer allgemeineren Ebene weiterführend nach den Voraussetzungen für globale Zugzwänge fragen (z. B.: Welche Voraussetzungen für globale Zugzwänge zu Deutungen im Rahmen argumentativer Äußerungspakete lassen sich beschreiben?).

Umgekehrt profitiert auch die literaturdidaktische Perspektive auf textverstehensförderliche und interpretationsorientierte Formen der Gesprächsmoderation vom Einbezug diskursiver Beschreibungs-kategorien. So wird zum einen die Aufmerksamkeit für die durch die globalen Zugzwänge der Lehrpersonen geforderten Gattungen (z. B. Argumentieren oder Beschreiben) und die damit verbundenen diskursiven Anforderungen geschärft. Zum anderen kommt so die Notwendigkeit einer adaptiven und unterstützenden Gesprächsführung – durch das Wechselspiel von lokalen und globalen Zugzwängen und diskursive Stützmechanismen – präziser in den Blick.

Einen besonderen Gewinn sehen wir in der Berücksichtigung der makrostrukturellen Gesprächsnavigation, weil erst die Betrachtung von Gesprächsverläufen erlaubt, die mehr oder weniger kohärente und verstehensorientierte Abfolge von Textverstehens-/Interpretationsschritten und entsprechenden Zugzwängen zu erfassen. Welches Potenzial einzelnen Textverstehens-/Interpretationsschritten bzw. Zugzwängen für das literarische Lernen zukommt, hängt also auch von ihrer Verortung im Gesprächs- bzw. Verstehensprozess ab. Hier ergeben sich Schnittstellen zu gut eingeführten Modellen der Phasierung des Literaturunterrichts (Kreft, 1977).

Mittels der integrativen und kontrastiven Analysen ließen sich verstehensförderliche und -hinderliche Praktiken der Gesprächsnavigation rekonstruieren, aus denen sich nun, vorsichtig verallgemeinernd, Hypothesen im Hinblick auf eine qualitätsvolle makro- und mikrostrukturelle Gesprächsnavigation ableiten lassen. Dies geschieht vor dem Hintergrund fachlich begründeter Ziele des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts und erscheint uns deshalb möglich, weil das fallvergleichende Vorgehen unserer integrativen Heuristik auf grundlegende interaktive und verstehensbezogene Strukturen von Unterrichtsgesprächen und fachlichem Lernen abstellt und diese im Rahmen der Rekonstruktion konkretisiert. Insofern liegt aus unserer Sicht eine hinreichende Grundlage für eine erste Perspektivierung der Ergebnisse im Hinblick auf die Professionalisierung und Reflexion von Deutschunterricht sowie für Anschlussmöglichkeiten bspw. empirischer Wirkungsstudien vor (Carl & Scherf, 2022).

- (1) Makrostrukturelle Gesprächsnavigation fachlich-verstehensbezogen phasieren:
 - (a) Um Schüler:innen, die mit dem Handlungstyp Interpretieren noch nicht vertraut sind, zu Textdeutungen zu befähigen, sollte die Gesprächsnavigation der Lehrperson zunächst darauf ausgerichtet sein, einen *text-/interpretationsbezogenen Problemhorizont* zu etablieren, der die Fragen und Antworten der Schüler:innen auf das Textverstehen und den Handlungstyp Interpretieren orientiert. Diskursiv beinhaltet dies u. a. eingebettete Interpretationsanleitungen.
 - (b) Für den noch unvertrauten, anspruchsvollen Handlungstyp Interpretieren sind darüber hinaus die *notwendigen Wissens- und Textverstehensvoraussetzungen (Textweltmodell)* zu

schaffen. Diskursiv bedeutet dies, dass das Sprechen über literarische Texte – gerade am Anfang der Sekundarstufe I – nicht mit argumentativen Zugzwängen zum schülerseitigen Deuten beginnen kann, sondern zeitweise lokale Zugzwänge nutzt (z. B. zum Identifizieren des lyrischen Sprechers und Benennen von Elementen der Textwelt), um die Voraussetzungen für das Entwickeln und Begründen übertragener Bedeutungen zu schaffen.

(2) Mikrostrukturelle Gesprächsnavigation adaptieren:

- (c) Um Schüler:innen beim Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten für das Problem, was ‚Deuten‘ eigentlich beinhaltet, zu unterstützen, gilt es, die *Komplexität von Verstehens- und Deutungsanforderungen zunächst zu begrenzen und situativ zu adaptieren*, z. B. durch Vorgabe von zu diskutierenden Thesen oder Deutungsansätzen (s. die Überlegungen zu Demand und Support in Steinmetz, 2020). Als funktional erscheinen lokale Zugzwänge, die sich auf Bedeutungen einzelner Textstellen beziehen, und globale Zugzwänge zum Erklären bereits formulierter, gesetzter Deutungen, die Schüler:innen in das Identifizieren und Deuten konkreter Textstellen oder sprachlicher Mittel steuern.
- (d) Um nach ‚abwegigen‘ (z. B. textfernen) Deutungsversuchen von Schüler:innen eine Rückkehr zu textbezogenen Deutungen zu ermöglichen, sollte die lehrerseitige Gesprächsnavigation zudem den *interpretativen Problem(lösungs)horizont über das Gespräch hinweg präsent halten*.

(3) Die mikro- und makrostrukturelle Navigation im Gespräch explizit machen:

- (e) Schüler:innen sollten im Verlauf des Unterrichtsgesprächs eine klare Vorstellung von den textverstehens- und interpretationsbezogenen sowie diskursiven Anforderungen entwickeln können, um Unterrichtsgespräche als Lernmedium zu nutzen. Dazu gilt es, die jeweils zu bearbeitende *Verstehensanforderung bzw. die diskursive Praktik explizit zu markieren* und deren Zweck zu explizieren.
- (f) Da der Handlungstyp Interpretieren in diskursiver Hinsicht fachkulturell spezifische Arten des Erklärens und Argumentierens verlangt, dürfte es für die Enkulturation der Lernenden in die fachliche Praxis des Interpretierens darüber hinaus förderlich sein, *metadiskursive Rückmeldungen zur handlungsbezogenen ‚Passung‘ ihrer Beiträge* zu erhalten. Solche metadiskursiven Rückmeldungen verdeutlichen zugleich, wie die Problemlösung erfolgen kann und soll, d. h., welche Art von Handlungen das ‚Interpretieren‘ erfordert.

Insgesamt stützen die integrativen Analysen die These, dass die Dimension der Fachlichkeit der Qualität der diskursiven Gesprächsnavigation sowohl in mikro- als auch in makrostruktureller Hinsicht nicht äußerlich ist. Die jeweilige Funktionalität lokaler und globaler Zugzwänge hängt zusammen mit ihrer Platzierung innerhalb der (mehr oder weniger) verstehensorientierten Abfolge von Textverständens-/Interpretationsschritten. Daraus ergeben sich nicht unerhebliche Konsequenzen für die Lehrerbildung in diesem Bereich: Dort wären unterschiedliche Arten von Zugzwängen stets auf ihre jeweilige Funktion für den Verstehensprozess und den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren zu beziehen. Es geht also im besten und konstruktiven Sinne um das Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung: um die verstehensbezogenen und diskursiven Ermöglichungsbedingungen für die Förderung interpretativer Kompetenzen.

Die hier vorgestellte Modellierung weist selbstverständlich Grenzen auf: Die unterschiedenen Facetten des Textverständens, ihre Ausdifferenzierung und die Annahmen hinsichtlich einer förderlichen Abfolge wären im Hinblick auf andere literarische Gattungen zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern. Auch müssen Navigationsaktivitäten sowohl im Hinblick auf textuelle Herausforderungen als auch im

Hinblick auf den Lernstand der Schüler:innen beurteilt werden: Ist die Herausforderung der Erarbeitung eines Textweltmodells hoch und der Erwerb von Interpretationskompetenzen noch wenig fortgeschritten, so fordert dies eine stärkere Adaptivität in Bezug auf die diskursiven und verstehensbezogenen Anforderungen heraus. Ob die metadiskursive Auszeichnung interpretativer Handlungen sich durchgängig im Lernprozess bewährt, ist auch eine empirische Frage. Eine zentrale Grenze betrifft die Zielgebundenheit der vorgestellten Perspektive: Leitend ist die Orientierung an fachlichen Lerngelegenheiten des Interpretierens als eines Handlungstyps, der unterschiedliche diskursive Gattungen unter dem Fluchtpunkt der begründeten Deutung vereint. Diese Engführung bedeutet keinesfalls, dass andere interpretierende Artikulationsformen der Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht, insbesondere gestaltend-expressive, nachgeordnet oder entwertet werden sollten.

Literatur

- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk* (5. Aufl.). Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
<https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., überarb. Aufl.). UTB.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Norton.
- Carl, M., & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. SLDD-Z, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLDD.Z.2022.8894>
- Christmann, U. (2019). Lesepsychologie. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hg.), *Lesee und Literaturunterricht. 11/1: Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen* (3., stark überarb. Aufl.) (S. 150–201). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Westdeutscher Verlag.
- Hee, K., & Pohl, T. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Klinkhardt.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V., & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 102–121.
- Heller, V. (2021a). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen* (S. 303–346). De Gruyter.
- Heller, V. (2021b). Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. *Der Deutschunterricht (Themenheft Textkomplexität)*, 1, 54–63.
- Heller, V., & Kuhl, J. (in Vorb., 2025). Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten. Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch. In J. Leicht,

- P. Schreyer, G. Breidenstein & F. Heinzel (Hrsg.), *Interaktion und Fachlichkeit im Schulunterricht: Konzepte und Forschungsansätze* (S. 1–25). Waxmann.
- Hohenstein, C. (2006). *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. Iudicium.
- Kim, M., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben: Grundzüge einer Deskriptologie*. Erich Schmidt.
- Kreft, W. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Luckmann, T. (1989). Kultur und Kommunikation. In M. Haller, W. Zapf & H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft* (S. 33–45). Campus.
- Magirus, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht. Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 8(7), 1–21.
- Magirus, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsformigen Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Magirus, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2024). Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten: Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys Scherbenpark in vier Lerngruppen der Sekundarstufe 1. *Leseräume*, 11(10), 1–19.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Stauffenburg.
- Morek, M. (2016). Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 95–131). Peter Lang.
- Morek, M., & Heller, V. (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In B. Lingnau & U. Preußer (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten* (S. 138–159). SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Morek, M., Heller, V., & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren: Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißen & E. Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–46). Stauffenburg.
- Pieper, I., & Strutz, B. (2018). Learners' approaches to poetic metaphor: A think aloud study with secondary school students in Grade 6 and 9. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–35. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.05>
- Pieper, I., & Wieser, D. (2024). Potentiale des Prozedurenansatzes für die didaktische Modellierung der Interpretation literarischer Texte. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (S. 219–242). Stauffenburg.

- Post, M., & Prediger, S. (2022). Teaching practices for unfolding information and connecting multiple representations: the case of conditional probability information. *Mathematics Education Research Journal*, 36, 97–129. <https://doi.org/10.1007/s13394-022-00431-z>
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V., & Vogler, A. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttinge, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Waxmann.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84–110. <https://doi.org/10.1177/1461445616683596>
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 13–34). De Gruyter.
- Rosebrock, C., & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist: Journal of the American Anthropological Association*, 70(6), 1075–1095.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 23(126), 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spranz-Fogasy, T. (2006). Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In A. Depermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren in Gesprächen: Gesprächsanalytische Studien* (2. Aufl.) (S. 27–39). Stauffenburg.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS.
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Arbeiten zur Sprachanalyse 10*. Peter Lang.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD-Z*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Winko, S. (2023). Bezugnahmen auf die Textwelt. Untersuchungen zu Handlungstypen in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. *Scientia Poetica*, 26(1), 1–20.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation. Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 48(280), 4–11.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.
- Zymner, R. (2003). Uneigentliche Bedeutung. In F. Jannidis et al. (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (S. 128–168). De Gruyter.

Anschrift der Verfasserinnen:

Vivien Heller, Bergische Universität Wuppertal, Germanistik, Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal
vheller@uni-wuppertal.de

Miriam Morek, Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 12, 45141 Essen
miriam.morek@uni-due.de

Irene Pieper, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
irene.pieper@fu-berlin.de

Dorothee Wieser, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
dorothee.wieser@hu-berlin.de