

Marie Kias, Franz Kröber, Judith Preiß & Mirijam Steinhauser

Bericht zur Ringvorlesung: „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“

WiSe 2024/25, FU Berlin, PH Heidelberg, PH Weingarten, Universität Erfurt

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über die Vorträge und zentralen Diskussionspunkte der öffentlichen, hybriden Ringvorlesung „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“, die im Wintersemester 2024/25 im digitalen Format sowie an der FU Berlin, den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Weingarten und der Universität Erfurt stattfand und von Martina von Heynitz, Michael Steinmetz (beide Weingarten) sowie Marco Magirus (Erfurt) und Daniel Scherf (Heidelberg) verantwortet wurde. Im Fokus stand das Nachdenken über Spannungsfelder zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht der Sek I. Die Vorlesung war in drei thematische Blöcke gegliedert: Zunächst ging es um „Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts“ (Block I) und die „Literaturdidaktische Modellierung“ (Block II), bevor im umfangreichsten Block III „Neue Wege im Literaturunterricht der Sek I“ skizziert wurden. Im Folgenden werden nach einem Bericht über die einzelnen Vorträge und Diskussionspunkte Erträge der Ringvorlesung im Abschnitt „Bilanz und Ausblick“ gebündelt.

Schlagwörter: Literaturdidaktik • Literaturunterricht • Sekundarstufe I

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 158–168

DOI: 10.21248/dideu.784

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

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

Abstract

This article reports on the presentations and central discussion points of the public, hybrid lecture series "Between claim and reality – rethinking literature teaching at secondary level I", which took place in the winter semester 2024/2025 in digital format and at the FU Berlin, the Heidelberg and Weingarten Universities of Education and the University of Erfurt and organized by Martina von Heynitz, Michael Steinmetz (both Weingarten) as well as Marco Magirus (Erfurt) and Daniel Scherf (Heidelberg). The focus was reflecting on areas of tension between literature didactics and literature teaching at secondary level I. The lecture was divided into three thematic blocks: First, it was about "findings on the practice of literature teaching" (Block I) and "literature didactic modeling" (Block II), before "new paths in literature teaching" were outlined in the most extensive Block III. After a report on the individual lectures and discussion points, the proceeds from the lecture series are bundled in the "Bilanz und Ausblick" section.

Keywords: Literature didactics • literature lessons • secondary level I

1 Bericht über die Vorträge und die zentralen Diskussionspunkte

1.1 Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts (Block I)

Mit seinem Vortrag „Literature refers to books: Unraveling Students' Taxonomic Competence in Dealing with Literature“ eröffnete Jeroen Dera (Radboud) den ersten Block „Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts“. Dera verfolgte die Frage, inwiefern Schüler:innen der 10. Klasse den literarischen Charakter von Texten erkennen. Sein Konzept taxonomischer Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, den Grad an Literarizität von Texten auf Basis literarischen Wissens begründet einzustufen (vgl. Dera, 2024). Im Vortrag wurden Ergebnisse sowohl aus einem früheren Projekt als auch einer Anschlussstudie, beide in den Niederlanden durchgeführt, daraufhin ausgewertet, ob und mit welchen Begründungen Schüler:innen nichtliterarische von literarischen Texten unterscheiden können. Unter ersteren führte Dera im weitesten Sinne schriftliche fiktionale Texte auf, die primär der Unterhaltung dienen, während er unter Literatur Texte verstand, die mehrdeutig (vgl. Witte et al., 2012) sowie herausfordernd und kanonisiert (vgl. Blau, 2003) sind. Aus dem Projekt „The Boundaries of Literature“ (2021–2022) wurden Posterpräsentationen und Befragungen von Schüler:innen fokussiert: Das Projekt suchte nach Ansätzen, um die Diskrepanz zwischen dem Wunsch niederländischer Lehrpersonen, die Lesefreude unter Schüler:innen zu fördern, sowie den curricularen Zielen und Anforderungen an die Textauswahl zu überbrücken. Zu diesem Zweck wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt und evaluiert, deren Texte jeweils zur Hälfte von Schüler:innen und Lehrpersonen ausgewählt wurden. Durch diesen Ansatz sollte sowohl die Lesemotivation der Schüler:innen gestärkt als auch ihre literarische Kompetenz gefördert werden, ohne dabei die von Lehrpersonen verfolgten Bildungsziele zu vernachlässigen. Die Auswertung der Posterpräsentationen zeigte, dass ca. ein Drittel der Lerner:innen Textausschnitte im Hinblick auf Besonderheiten der Sprache als Literatur kategorisiert, während ein großer Teil als Begründung für die als wenig literarisch eingestuften Textausschnitte auf die jeweils oberflächliche Art und Weise der Darstellung referiert. Auch in den Umfrageergebnissen bezieht sich ca. ein Drittel der Befragten auf spezifische formale Konventionen, die Abweichung von der Alltagssprache und die Mehrdeutigkeit von Literatur, wohingegen einige andere Aussagen der Befragten von Dera als eher abstrakt oder oberflächlich eingestuft wurden. Die Anschlussstudie zeigte einerseits, dass viele Schüler:innen Literatur mit Büchern und geschriebenem Text gleichsetzen oder Literarizität mit intellektuellem Anspruch in Verbindung bringen, andererseits, dass sie Texte ausgehend von Buchcovern der Populärkultur oder der Belletristik zuordnen. Die Daten aus beiden Studien verdeutlichen, dass Lerner:innen über Begründungen für die Bestimmung von (Nicht-)Literatur verfügen, wobei die Begründungen nur bei wenigen der Schüler:innen als ausgeprägt kategorisiert wurden. Dera schloss den Vortrag mit der Zielformulierung, dass Schüler:innen ein Modus literarischen Lesens vermittelt werden solle, der gleichermaßen mit populärer wie kanonischer Literatur kompatibel ist. In der anschließenden Diskussion wurden vor allem der enge und stark wertende Literaturbegriff der Studie sowie dessen normative Implikationen thematisiert.

Irene Pieper (Berlin) widmete sich den „Zielen, Orientierungen und Lerngelegenheiten im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“ auf der Grundlage von Daten aus der TAMoLi-Studie. Das von 2016 bis 2019 laufende Forschungsprojekt untersuchte Zielsetzungen und Praktiken des Literaturunterrichts an deutschen und Schweizer Schulen mit dem Fokus auf Lehrpersonen und Schüler:innen des Gymnasiums, der Real- und Haupt- sowie der Integrierten Gesamtschule. Die Datenbasis der Mixed-Methods-Studie bildeten u. a. Fragebogenerhebungen (zur Untersuchung der Zielsetzungen und der Textauswahl von Lehrpersonen) und Videoaufzeichnungen des Literaturunterrichts (zur Untersuchung von Aushandlungsprozessen zwischen Lerner- und Gegenstandsorientierung sowie Praktiken des Literaturunterrichts). Ausgangspunkt des Vortrags waren die Spannungsfelder zwischen zwei

verschiedenen Zielen, die Lehrpersonen im Literaturunterricht der Sek I verfolgen – einerseits die literarische Bildung bzw. die Gegenstandsorientierung, andererseits die Förderung von Lesekompetenz. Der Vortrag erörterte, wie die Lehrpersonen beide Ziele ausbalancieren und inwiefern dabei Unterschiede zwischen den Schulformen deutlich werden. Zu den Ergebnissen gehörte u. a., dass Lehrpersonen aller Schulformen vor allem schriftbezogene Lernprozesse und Gegenstände fokussieren, sich im Hinblick auf die Gewichtung von Leseverstehen und literarischer Bildung aber voneinander unterscheiden: Ersteres wird von Lehrpersonen aller Schulformen für relevant erachtet, aber von Lehrpersonen an Real- und Hauptschulen stärker gewichtet, wohingegen Gymnasiallehrkräften Zugänge zur Literatur deutlich wichtiger sind als Lehrpersonen an Real- und Hauptschule. Die Auswertung der Textauswahlentscheidungen zeigte, dass diese sich – neben den eigenen Interessen der Lehrpersonen – deutlich an den antizipierten Interessen der Schüler:innen orientiert. Der Vergleich videografierten Plenumsgespräche über Literatur zwischen den Schulformen deutete u. a. darauf hin, dass außerhalb des Gymnasiums weniger nah am Text gearbeitet wird. Zudem antizipieren Lehrpersonen außerhalb des Gymnasiums eine geringere Lesemotivation und entsprechende Handlungsprobleme im Literaturunterricht. Der Vortrag endete mit einer im Anschluss lebhaft diskutierten These: Je höher die Schulform, desto ausgeprägter sei der Zeigemodus, d. h. die lehrer:innenseitigen Angebote dazu, wie mit Literatur umzugehen sei. In der Diskussion wurde u. a. thematisiert, wie der These anhand der videografierten Stunden weiter nachgegangen werden könnte, welche Ursachen grundlegend für die schulformbezogenen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen sein (z. B., dass Lehrpersonen einiger Schulformen besser zeigen bzw. modellieren könnten als Lehrpersonen anderer Schulformen) und welche Rückschlüsse im Hinblick auf die universitäre Ausbildung (z. B. Vermittlung der Modellierung von Deutungspraktiken) gezogen werden könnten.

1.2 Literaturdidaktische Modellierungen (Block II)

Mit einem Vortrag zum Thema „Vereinfachte Lektüren im Deutschunterricht. Zu den Möglichkeiten und Grenzen für die Leseförderung und das literarische Lernen“ eröffnete Tobias Stark (Wuppertal) den drei Vorträge umfassenden zweiten Block der Ringvorlesung. Im Spannungsfeld von literaturdidaktischen Ansprüchen und Wirklichkeit des Literaturunterrichts verortete Stark sein Thema zunächst durch einen Überblick über Ziele und Herausforderungen vereinfachter Lektüren. Den allgemeinen Bestrebungen, Lesenden mit heterogenen Lese-, Sprach- und Verstehenskompetenzen Zugänge zu anspruchsvollen Texten zu ermöglichen, steht demnach das Fehlen einheitlicher Vereinfachungsstrategien gegenüber. Anhand exemplarischer Einblicke in vereinfachte Ausgaben von *Emil und die Detektive* illustrierte Stark sprachliche Vereinfachungsstrategien und verwies auf das Spannungsverhältnis zwischen großer Akzeptanz der Reihen in Schule und Unterricht auf der einen und literaturwissenschaftlichen Warnungen vor ästhetischer Verarmung vereinfachter Texte auf der anderen Seite. Diese Positionen prägen letztlich auch die argumentativen Linien des aktuellen literaturdidaktischen Diskurses: Zwar bieten vereinfachte Texte als differenzierende Lektüreangebote grundsätzlich Möglichkeiten der Teilhabe. Mit Blick auf literarische Lernprozesse und Gelegenheiten ästhetischen Erlebens bleiben ihre Potenziale aber mitunter begrenzt. Stark verdeutlichte dies praxisnah anhand einzelner Beispiele zum Figurenverstehen, wo sprachliche Vereinfachungen Einsichten in Figuren limitieren und Vorstellungsbildungen oder Elaborationsprozesse einschränken können. Mit Blick auf die Präferenzen von Lernenden – dies zeigen Ergebnisse aus dem Projekt „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Lektüren im Vergleich“ (ÄliV) (Brüggemann et al., 2020) – fällt auf, dass die Wahl zwischen Original und vereinfachter Version stark vom individuellen Text bzw. von der jeweili-

gen vereinfachten Fassung abhängt. Einzelne Ergebnisse des Projekts wurden in der anschließenden Diskussion ebenso vertieft wie unterrichtspraktische Aspekte beim Einsatz vereinfachter Lektüren.

Im zweiten Beitrag des Blocks mit dem Titel „Inhalte vs. Literarizität? Persönlichkeits- vs. literarische Bildung“ widmete sich Klaus Maiwald (Augsburg) der „literaturdidaktische(n) Zielkluft und Möglichkeiten ihrer Überbrückung“. Ausgehend von der Perspektive von Referendar:innen und illustriert durch die Ballade *Der Handschuh* zeigte er Möglichkeiten auf, wie mit der genannten Kluft umzugehen sei. Zunächst näherte er sich beiden literaturdidaktischen Positionen an und zog als Zwischenfazit, dass ein subjektorientierter, nicht subjektiver Umgang mit Texten, bei dem sowohl eigene Erfahrungen auf Inhalte und Themen literarischer Sinnmodelle bezogen, aber auch solche von Ambiguität und Alterität gemacht werden sollten, die Möglichkeit von Persönlichkeitsentwicklung eröffnet. Ausgehend von einem Balladenvortrag wurden exemplarisch mögliche Vorgehensweisen skizziert. Hierbei schlug Maiwald ein Vorgehen vor, das nicht neu ist, aber in der Praxis selten eingelöst werde: Es sollte eine Ausrichtung des Textumgangs auf für Leser:innen bedeutsame Inhalte erfolgen, wobei selektive und gezielte Erschließungen von Sprache, Form und Kontext eingespeist werden, um Inhaltismus und Subjektivismus entgegenzuwirken. Dies sollte nicht formal bzw. material als literarischer Bildungszusatz, sondern vielmehr funktional und integral für inhaltlich orientierte Verstehens- und Deutungsprozesse verstanden werden, so Maiwald.

Abschließend betonte er die Notwendigkeit einer Reflexivität bezüglich institutioneller und diskursiver Bedingungen von Literaturunterricht, konkretisiert am literaturdidaktischen Reflexionshorizont von Lehramtsstudierenden, und rief zu Bescheidenheit und Gelassenheit im Sinne eines Verständnisses von Literatur als Einladung „zum Nachdenken über sich, andere und die Welt“ (Pieper, 2023, S. 13) auf. Diskutiert wurde über die Vernachlässigung des ästhetischen Aspekts bei einer einseitigen Orientierung an der Erziehung durch Literatur sowie, ob schriftliterarische Texte angesichts anderer medialer Formate, mit denen sich viele Ziele des Literaturunterrichts ebenfalls erreichen ließen, weiterhin einen unterrichtlichen Eigenwert behalten. Hier wurden die spezifischen Rezeptionsanforderungen und Gratifikationen literarischer Texte aufgrund ihrer Sprachlichkeit betont, die vor allem anhand lyrischer Texte erfahrbar werden könne.

Auch Birgit Schlachter (Weingarten) machte mögliche Brücken zwischen inhaltsorientierten und literarischen Rezeptionsweisen zum Ausgangspunkt ihres Vortrags. Als einen Brückenschlag stellte Schlachter, die sich bereits in ihrer Habilitationsschrift mit (Buch-)Serialität befasste (Schlachter, 2020), den „Entwurf einer Didaktik des Seriellen“ vor. Dieser ist als genuine Gattungsdidaktik zu verorten und lässt sich in bereits bestehende literaturdidaktische Konzeptionen integrieren. Der Entwurf fußt auf einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Serie, vor allem mit dessen spezifischen Anforderungen und Potenzialen, sowie auf empirischen Erkenntnissen zu Schüler:innen und Lehrkräften. Spielen bei den Schüler:innen Lesekompetenz und Lektürepräferenzen in Abgleich mit der Textauswahl der Lehrkräfte eine Rolle, so werden bei den Lehrkräften das Professionswissen und ihre serienbezogenen Überzeugungen sowie die literalen Praktiken bei der privaten Serienlektüre berücksichtigt. Bei der Serienrezeption ist für ein vertieftes Verstehen ein inhaltsorientiertes Lesen durch spezifisches Serienwissen zu ergänzen. Hinsichtlich der im nichtgymnasialen Kontext nicht mehr voraussetzbaren Lesekompetenz können Serien hilfreich sein, da sie insbesondere im Falle von Episodenserien, bei denen der Aspekt der Wiederholung gegenüber dem der Variation überwiegt, als „leichte Lektüren“ entlasten und zugleich ein Potenzial für literarische Rezeptionsweisen aufweisen und häufig auch in anderen medialen Formaten (filmische Adaptionen, Hörspiele) verfügbar sind. Eine TAMoLi-Teilstudie zeigte, dass serielle Literatur einen großen Anteil an der Freizeitlektüre und

den unterrichtsbezogenen Lektürewünschen von Schüler:innen ausmacht. Demgegenüber ist sie bei Lehrkräften als Unterrichtsinhalt kaum präsent. Eine in der Pilotierungsphase befindliche eigene Studie verdeutlichte, dass Lehrkräfte in ihrer Lektürepraxis Serien immersiv nutzen und darin ein Potenzial für die inhaltsorientierte und persönlichkeitsfördernde Lektüre sehen. Ein Fazit für den schulischen Umgang mit Serien ist, dass hiermit an Lektürepräferenzen, implizit erworbenes Serienwissen und emotionale Involviertheit angeknüpft und gleichzeitig ein literarischer Lesemodus entwickelt werden kann. Ein Desiderat bleibt bislang eine empirische Unterrichtsforschung zu Serien. Eine Implementierung des im Vortrag vorgestellten Konzepts ist die Intention einer gemeinsam mit Franz Kröber geplanten Publikation Schlachters.

1.3 Neue Wege im Literaturunterricht der Sek I (Block III)

Timo Rouget (Frankfurt) eröffnete den mit sieben Vorträgen umfangreichsten dritten Block der Ringvorlesung und nahm dabei mit (narrativen) Videospielen einen möglichen Gegenstand des Literaturunterrichts in den Blick, dem einerseits eine hohe Bedeutung im Alltag von Kindern und Jugendlichen zukommt und zu dem andererseits empirische Ergebnisse und didaktische Konzepte rund um Prozesse des literarischen Lernens vorliegen (u. a. Boelmann, 2015). In die schulische Unterrichtspraxis hat er bisher aber kaum Eingang gefunden. Zunächst seien Videospiele als ästhetische Medien zu begreifen, deren wachsender Stellenwert in der digitalen Kultur auch einen kompetenzorientierten – mithin: unterrichtlichen – Umgang erfordere. Kinder und Jugendliche rezipierten Videospiele als Unterhaltungsmedien bislang primär in einem „konsumierenden, automatisierten Modus“ (Boelmann, 2023, S. 290). Analog zu einer ästhetischen Lesehaltung im Umgang mit literarischen Texten, welche mediale Besonderheiten und Uneigentlichkeiten in den Blick rücke (Rosebrock, 2018, S. 19–20), sei das Einnehmen und Einüben einer entsprechenden Rezeptionshaltung auch im Umgang mit Videospielen notwendig. Gegenüber literarischen Texten liege der Mehrwert von narrativen Videospielen für das literarische Lernen in ihrer spielerischen Erfahrbarkeit; demnach seien sie ludische Vehikel für literarische Erfahrungen. Dies gründe in ihrem zugleich interaktiven und narrativen Charakter. Rouget entwarf Kriterien, mit denen auf deskriptive Weise ein Kanon an Videospielen gewonnen werden kann. Abschließend bündelte er seine Überlegungen, die auch pragmatische Nutzungserfordernisse einschließen, zu folgenden Thesen: (1) Videospiele, die sich als Gegenstände des Literaturunterrichts eignen, sollen narrativ grundiert und ludisch erfahrbar sein, (2) sie sollen sich dazu eignen, Kompetenzen des Literaturunterrichts in der Sek I zu fördern, (3) ihr Umfang und ihre technischen Anforderungen sollen akzeptabel sein, (4) Gewalt soll kein leitendes Spielprinzip und (5) die Themen sollen für Kinder und Jugendliche der Sek I anschlussfähig sein. Praxistaugliche Materialien für einen solchen Unterricht seien seitens der Fachdidaktik noch zu entwickeln.

Mit dem lauten Lesen literarischer Texte widmete sich Hans Lösener (Heidelberg) hingegen einer weit verbreiteten schulischen Praxis, zu welcher es an didaktischen Konzeptualisierungen fehle. In seinem Beitrag präsentierte er das Verfahren des Sprechlesens und schlug Eckpunkte für eine prosodisch orientierte Lautlesedidaktik vor. Aus schrifttheoretischer Sicht sind Re-Artikulation und Verstehen beim Lesen untrennbar miteinander verbunden. So müssen Lesende hören bzw. hörbar machen können, was sie lesen, um zu einem Verständnis des Gelesenen zu gelangen. Das Gegenstück zum hörenden Lesen ist das lautsprachliche, artikulierende Sprechlesen bzw. prosodische Lesen, das sich an der Sprecherartikulation orientiert. Aus lesedidaktischer Sicht könne die Entwicklung prosodischen Monitorings zum Ausbau von Lesekompetenz beitragen. Der Lernweg vollzieht sich zunächst über das Setzen von Pausen, wodurch semantisch sinnvolle Sprechgruppen mit einem Gruppenak-

zent entstehen. Auf diese Weise werden Sprechmuster hörbar, es stellen sich richtige Betonung und eine angemessene Illokutionsgestaltung ein. Das prosodische Lesen literarischer Texte ermögliche es aus literaturdidaktischer Sicht, über die Performanz einen erfahrungsbasierten Zugang zur „Mimesis des Sprechens im Geschriebenen“, wie es Lösener nannte, zu schaffen. Die Erlebnisqualität wird besonders im Ausloten von Interpretationen in verschiedenen Sprechvarianten deutlich. Lösener offerierte Orientierungspunkte einer solchen Lautlesedidaktik: Zunächst sei anzuerkennen, dass Vorlesende sich exponieren und verwundbar machen. Im Rückgriff auf theaterpädagogische Methoden seien daher Räume zu schaffen, die Beschämung und Bloßstellung verhindern. Es gelte, Methoden für das experimentelle laute Lesen zu entwickeln, es konsequent im Sinne des Sprechlesens an den prosodischen Besonderheiten zu orientieren und das prosodische Bewusstsein der Lernenden zu fördern. Gleichzeitig gelte es, einige Hürden wie u. a. fehlendes prosodisches Grundwissen bei Lehrkräften und die Gleichsetzung bzw. Banalisierung von Leseflüssigkeit als reine Leseschnelligkeit zu überwinden sowie das hartnäckige didaktische Brauchtum, unvorbereitet Texte reihum vorzulesen, zu verabschieden.

Johannes Odendahl (Innsbruck) ging in seinem Vortrag exemplarisch auf zwei Texte des Klavierkabarettisten Bodo Wartke und deren Potenziale für den Literaturunterricht der Sek I ein. Bezug nehmend auf den Kontext der Ringvorlesung wurde die Leitfrage entwickelt, mithilfe welcher literaturdidaktischer Konzepte ein Literaturunterricht, der der Ästhetizität literarischer Texte gerecht wird, in allen Schulstufen mit heterogenen Lernenden gelingen könne. Mit *Der dicke Dachdecker* fokussierte Odendahl einen viral gegangenen Text Wartkes, bei dem durch die Verdichtung der Sprache und die Fokussierung des klanglichen Ereignisses die Form gegenüber dem Inhalt überwiegt und gleichzeitig ein Lebensweltbezug (Einbezug äquivalenter Geschichten) hergestellt werden kann. Das zweite Beispiel, *Nicht in meinem Namen*, betont hingegen den Inhalt. Auch im „Allerernstesten“, wie Odendahl das im Lied behandelte Thema religiös motivierter Gewalt benennt, wird aber die Form über virtuose Reime und das Spiel mit der Struktur des Gedichts nicht vernachlässigt. Wichtigstes Ziel des Literaturunterrichts sei es, Lernenden unabhängig von ihren Voraussetzungen Erfahrungen mit der poetischen Funktion bzw. der Spielqualität von Literatur zu ermöglichen. Odendahl plädierte dabei für eine medial vielseitige, aber durchaus an der Form orientierte Textauswahl sowie ein Hinterfragen des Primats des Diskursiven. Körperlich-sinnliche Zugänge seien zu stärken. Hier wurde ein Bezug zu Löseners Vortrag zum Sprechlesen hergestellt und für eine deutlicher künstlerische Ausrichtung des Literaturunterrichts und der Lehrkräfteausbildung votiert. Anschließend wurde diskutiert, inwiefern populäre Texte wie diejenigen Wartkes zum Gegenstand des Deutschunterrichts werden können, ohne dass die Freude daran durch den möglicherweise belasteten Unterrichtskontext verloren gehe. Erörtert wurde weiterhin die Verknüpfung der Persönlichkeitsbildung mit der im Vortrag fokussierten Orientierung an der Ästhetizität.

Cornelia Rosebrock (Frankfurt) gab in ihrem Beitrag Einblicke in Konzeption, Vorgehen und erste Erkenntnisse eines laufenden Forschungsprojekts (gem. mit Tina Schulze & Nadine Hoff), das als kontrollierte Interventionsstudie in einer 8. gymnasialen Jahrgangsstufe stattfindet. Den theoretischen Rahmen und die Grundlage für die Konzeption des Unterrichtsversuchs bilden die strategische Orientierung im Umgang mit literarischen Texten und eine dialogische Unterrichts- und Lesekultur in Verbindung mit einer reflexiv-subjektiven Lesehaltung, in der eudaimonische Gratifikationen (dies meint im Gegensatz zu hedonistischen Gratifikationen die Suche nach und das Erleben von Sinn und Bedeutung, Bewegtsein und Selbstentwicklung) möglich sind. Durchgeführt wurde ein sechswöchiger Unterrichtsversuch mit verschiedenen Kurzgeschichten des Themenbereichs „Menschsein/menschlich sein“, der u. a. das Modellieren und den Einsatz spezifisch literarästhetischer Strategien (Überset-

zung in einen Strategiefächer), mehrfache Lektüre, Peer-Gespräche über den Text und die eigene Textwahrnehmung sowie Plenumsphasen beinhaltete. Ausgewertet wurden u. a. Selbsteinschätzungsbögen der Schüler:innen im Prä-post-Vergleich, bezogen auf eine literarische Lesehaltung, Arbeitsprodukte in den Interventionsklassen sowie Reflexionsbögen mit subjektiven Einschätzungen und notierten Leseerfahrungen der Schüler:innen. Exemplarisch sei auf ein Ergebnis und eine Problemstelle der Studie verwiesen: Im Bereich der literarischen Lesestrategien wurde die Strategie des „Vorstellens“ als ein Bestandteil des Strategiefächers von den Schüler:innen mehrheitlich als hilfreich befunden. Während der Erhebung kam es zu Schwierigkeiten im Kontrollgruppendesign (inakzeptable Interventionstreue in den Interventionsklassen, darunter u. a. fehlende Daten in der Kontrollgruppe und erhebliche zeitliche Unterbrechungen), wodurch die ersten Ergebnisse zunächst der Weiterentwicklung der Studie dienen und das Design in der Folge umgestellt wird. Das Vorhaben soll künftig als Design-Based-Research-Studie weiterentwickelt und in verschiedenen Klassenstufen und Schulformen fortgeführt werden.

Sarah Levine (Stanford, USA) stellte das Gefühl als bislang in der US-amerikanischen Unterrichtspraxis an öffentlichen Schulen vernachlässigten Bestandteil literarischen Lernens in den Fokus ihres Vortrags. Ausgangspunkt der von ihr durchgeführten Interventionsstudien an US-amerikanischen Highschools war zum einen die Beobachtung mangelnder Beliebtheit des dort stattfindenden Literaturunterrichts und zum anderen diejenige, dass Schüler:innen in Unterrichtsgesprächen allenfalls zusammenfassende und moralisierende Antworten gaben, die den literarischen Texten nicht gerecht werden. Levine führte diese Problemlage auf die kognitionslastige Vermittlung im Unterricht zurück. Dies zeigte sie an US-amerikanischen Lehrwerken und standardisierten Tests, die eine kognitiv orientierte Schieflage aufweisen, worauf Schüler:innen eben mit Zusammenfassungen und Moraläußerungen reagieren. Levines Ansatz ist nun, dieser Form von Literaturvermittlung eine gefühlsbasierte entgegenzusetzen. Hierzu stellte sie ein einfaches Bewertungsschema (Daumen hoch, runter, beides, warum?) vor, das sie im Rahmen einer Interventionsstudie mit Experimentalgruppe (n = 30) und Kontrollgruppe (n = 34) mit Prä- und Posttest in verschiedenen Klassenstufen (9-12th grade) erprobte. Hierbei wurde mit dem Schema zunächst an alltagsbasierte affektive sprachbezogene Wertungen angeknüpft und dies schrittweise auf literarische Textstellen übertragen. Levine konnte zeigen, dass in den Posttests die Interventionsgruppe deutlich bessere Interpretationsleistungen an sowohl bekannten als auch unbekannten Gedichten erzielte als die Kontrollgruppe. Deshalb plädierte sie abschließend dafür, dass literarische Erfahrungen der Schüler:innen ausgeweitet, kulturelle und interpretative Unterschiede einbezogen sowie literaturbezogene Unterrichtsgespräche mit der Erwartung eindeutig richtiger Antworten eingestellt werden. Levines Vorschläge wurden positiv aufgenommen und mit dem deutschdidaktischen Diskurs verknüpft, insbesondere mit der Diskussion um die Gestaltung von literarischen Unterrichtsgesprächen und mit dem Zusammenhang von Affekt und Textverstehen. Es wurde festgestellt, dass sich die Klagen über das schulische Brauchtum trotz aller bildungsadministrativer Unterschiede stark ähneln.

Wolfgang Bay (Schwäbisch Gmünd) und Friedemann Holder (Freiburg) stellten mit dem „Dezenten Support“ (gem. mit Maribel Maier) ein aufgabenbasiertes Strategietraining vor, das eine zurückhaltende Unterstützung von Plot- und Perspektivverstehen in selbstständigen Lesesettings vorsieht. Das Programm zielt darauf ab, wiederkehrende Handlungsschemata, die sich in narrativen Texten zeigen, lesebegleitend kennenzulernen und den Rückgriff auf sie mental zu verankern, sodass Leser:innen die für das verstehende Lesen narrativer Texte nötigen Makrostrukturen bilden und Inferenzen konstruieren lernen. Das Vorhaben knüpft an die Konzeption von Bays quasiexperimenteller Evaluations-

studie im Grundschulbereich an, die im Treatment eine explizite Vermittlung des Geschichtenschemas in Form von Storyelementen und deren Zuordnung zu relevanten Textstellen vorsah. Weil das Setting tendenziell noch stärker instruktiv und fremdreguliert ist, profitierten hier schwache Leser:innen am stärksten von der Intervention (Bay, 2022). Mit einer stärkeren Orientierung am Gegenstand intendiert die Intervention im „Dezenten Support“ mehr textsyntaktische Unterstützung (Steinmetz, 2020) als die in der Dissertationsstudie getestete und begünstigt eher das Einnehmen einer literarischen Lesehaltung. Entsprechend besteht das Lehr-Lern-Arrangement aus unterstützten Viellesephasen mit textadaptiven Aufgabensets, die in einem durch Schüler:innen zu bearbeitenden Logbuch rund um einige Graphic Novels angesiedelt waren und auf die Wahrnehmung von Plot-Struktur und Perspektivität abzielen. Das selbstständige Lesesetting wurde durch vorheriges Modellierung und anschließende Peer- und Plenumsphasen gerahmt. Für das Treatment in der Grundschule zeigte sich in der Interventionsgruppe im Rahmen eines Recall-Tests ein Zuwachs im Leseverständnis für den mittleren Leistungsbereich, während das Vorhaben in der Sek I aktuell pilotiert wird und daher noch keine Aussagen zur Wirksamkeit getroffen werden können. Die anschließende Diskussion griff u. a. die theoretische Anlage der Studie und mögliche Anpassungen/Erweiterungen des modularen Aufgabensets auf.

In seinem Vortrag „Theatrale ästhetische Bildung im Literaturunterricht“ erörterte Tom Klimant (Neubrandenburg), welchen Beitrag die aktuelle produktionsorientierte Theaterdidaktik zur Förderung literarischen Verstehens leisten kann. Ausgangspunkt war die Prämisse, dass theatrale Bildung die Distanz von Schüler:innen mit geringen literarischen Erfahrungen zum Literaturunterricht überbrücken könne. Klimants Konzept kombiniert einen produktionsorientierten mit einem analytisch-reflexiven Zugang: Das körperliche Verstehen einer literarischen Figur durch die oder den Spielenden, das im Moment des Handelns entsteht und der bewussten Reflexion vorausgeht, wird in der nachträglichen Analyse ebenso erschlossen wie die Handlungsmotive, Gedanken und Gefühle der Figur. Vorbewusstes körperliches Erleben steht im Zentrum dieses Konzepts des „Theaters als Medium des Verstehens“, das Klimant u. a. auf der Basis von Unterricht mit Berufsschüler:innen entwickelte. Anhand der Balkon-Szene aus Shakespeares *Romeo und Julia* erläuterte er die Prinzipien seines unterrichtspraktischen Modells. Voraussetzung ist, dass die Lernenden als Spielende ein räumliches Hindernis zu überbrücken haben, das sie zum spontanen Handeln in ihrer Rolle sowie ausgehend von ihrem subjektiven Standpunkt herausfordert. Die sich dabei manifestierenden Figuren sind Hybride aus den im Moment agierenden Spielenden und dem Text. Nach dem Spiel wird zunächst nicht die literarische Rolle, sondern das theatrale Verhalten der Spielenden untersucht. Dabei stehen vor allem materielle Gesichtspunkte (Gang, Haltung, paraverbale Informationen etc.) und erst an zweiter Stelle sprachliche Zeichen im Fokus. Klimant diskutierte mit dem Vortragspublikum, inwiefern die analytischen Aufgaben das Erlebenspotenzial und die damit einhergehende Motivation der Schüler:innen vermindern könnten, welchen Beitrag das Konzept theatralen Erlebens zur Leseförderung leistet, inwiefern Lebensweltbezüge der Schüler:innen sowohl Zugänge als auch Umwege zum literarischen Verstehen darstellen, welche Aspekte des Figurenverstehens gefördert werden und inwiefern sich das Konzept in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen integrieren ließe.

2 Bilanz und Ausblick

Die Ringvorlesung eröffnete angehenden Lehrkräften und Fachdidaktiker:innen die Möglichkeit, gemeinsam über Spannungsfelder zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht v. a. der Sek I nachzudenken.

Exemplarisch seien hier zwei miteinander verknüpfte Fragestellungen noch einmal bilanzierend benannt, die in verschiedenen Beiträgen der Ringvorlesung behandelt und in den sich anschließenden Diskussionen erörtert wurden: Wie können angesichts der in den nichtgymnasialen Schularten nicht mehr vorauszusetzenden Lesekompetenz und heterogener Lernvoraussetzungen (z. B. Thema bei Pieper) Möglichkeiten gefunden werden, allen Lernenden einen Modus literarischen Lesens (Zielformulierung z. B. bei Dera und Schlachter) und insbesondere auch Erfahrungen mit der poetischen bzw. ästhetischen Qualität von Literatur zu ermöglichen (z. B. Thema bei Klimant und Odendahl)? Wie kann dabei die Kluft zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung überbrückt werden (zentral z. B. bei Maiwald)?

Hier wurden (1) affektbezogene Zugänge als Lösung aufgezeigt. Diese können sich an Gegenständen orientieren, die Schüler:innen verschiedener Schularten auch in ihrer Freizeit rezipieren und die zugleich literarisch-ästhetisches Potenzial aufweisen, also etwa serielle Literatur (Schlachter), (narrative) Videospiele (Rouget) und sprachlich wie inhaltlich anspruchsvolle, medial präsente populärkulturelle Texte (Odendahl). An diesen können, so die Annahme, wenn entsprechende fachdidaktische Konzeptionen entwickelt, erprobt und angewendet sowie Vorbehalte auf Seiten der Lehrkräfte abgebaut werden, ästhetische Erfahrungen gesammelt und ein literarischer Rezeptionsmodus erworben werden. Zu den affektbezogenen Zugängen zählen andererseits auch eher methodische Zugriffe wie das Sprechlesen (Lösener), die theatrale ästhetische Bildung (Klimant) oder die gefühlsorientierte Daumenmethode (Levine).

Neben den affektbezogenen Zugängen wurden (2) kognitionsorientierte Ansätze als Möglichkeit aufgezeigt, um an die Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft anzuknüpfen und Zugänge nicht nur zu populären, sondern auch zu kanonischen Texten zu eröffnen und deren besondere Qualitäten zu erschließen. Hierzu zählen insbesondere spezifische lesebezogene Strategietrainings (Rosebrock, Bay und Holder). Auch vereinfachte Lektüren (Stark) können gegenstandsseitig z. T. die Anschlussfähigkeit gewährleisten.

Eine Buchpublikation, die die Ergebnisse der Ringvorlesung bündeln und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen wird, ist geplant.

Literatur

- Bay, W. (2022). *Geschichten verstehen. Theoretische Herleitung, unterrichtspraktische Implementation und empirische Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLLD-B.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Boynton/Cook.
- Boelmann, J. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. kopaed.
- Boelmann, J. (2023). Computerspiele lesen. In T. von Brand, G. Eikenbusch, & B. Mues (Hrsg.), *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis* (S. 283–295). Klett/Kallmeyer.
- Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 2. (S. 205–227). Schneider Verlag Hohengehren.

- Dera, J. (2024). She doesn't consider it to be real literature: Student conceptions of the term 'literature' and the notion of literary competence. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.611>
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In C. Garbe, K. Holle, & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Schöningh.
- Pieper, I. (2023). „Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch'n Wort drüber verlieren“: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 3–16. <https://doi.org/10.21248/dideu.664>
- Rosebrock, C. (2018). Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 14–27). Beltz Juventa.
- Schlachter, B. (2020). *Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie*. Springer VS.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33.

Anschrift der Verfasser*innen:

Marie Kias, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
kias@ph-heidelberg.de

Franz Kröber, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
franz.kroeber@fu-berlin.de

Judith Preiß, Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt
judith.preiss@uni-erfurt.de

Mirijam Steinhauser, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
mirijam.steinhauser@ph-weingarten.de