

## **Sektion 5: Empirische Forschung zu Unterrichtsgesprächen – Literatur- und sprachdidaktische Perspektiven**

Leitung: *Marco Magirius (FU Berlin); Mark-Oliver Carl (Universität zu Köln); Vivien Heller (Universität Wuppertal)*

### **Programm**

#### **Montag, 16.9.2024**

- 10.15-10.30 Uhr Marco Magirius, Vivien Heller & Mark-Oliver Carl: Begrüßung und Einführung
- 10.30-11.10 Uhr Christoph Bräuer, Silke Kubik, Sarah Johansen & Luisa Fischer: Praktiken literarischer Rezeption – Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen
- 11.15-11.55 Uhr Vivien Heller, Miriam Morek, Irene Pieper & Dorothee Wieser: Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte – Ein mehrperspektivischer Blick auf mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigationen im Literaturunterricht

#### **Pause**

- 13.45-14.25 Uhr Melanie Bangel & Friederike Kern: The show must go on – Rechtschreibunterricht im Spannungsfeld zwischen pragmatischen und sachstrukturellen Orientierungen
- 14.30-15.10 Uhr Annika Baldaeus: Gespräche über Text- und Prozessplanung im Schreibunterricht der Grundschule

#### **Dienstag, 17.9.2024**

- 13.45-14.25 Uhr Esther Wiesner & Dieter Isler: Mit schulförmiger Kommunikation und Sprache vertraut werden – eine Kernaufgabe der Schuleingangsstufe
- 15.15-15.55 Uhr Thomas Birkhofer: Der lehrerseitige Initiationsschritt im Unterrichtsdiskurs. Funktionale Analysen im Schulstufenvergleich an Daten gesprochener Sprache aus den Fächern Deutsch und Biologie

#### **Mittwoch, 18.9. 2024**

- 10.15-10.55 Uhr Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Christian Albrecht, Lara Brünjes, Thomas Gfroerer, Svenja Hahn, Laureen Okesson, Sven Rieger, Benjamin Nagengast & Ulrich Trautwein: Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht. Befunde der SEGEL-Studie
- 11.00-11.40 Uhr Laureen Okesson: Lehrkräfteüberzeugungen zu funktionalen und personalen Effekten literarischer Gespräche
- 11.45-12.30 Uhr Maximilian Fabrizio: Der Umgang mit literarischer Mehrdeutigkeit aus Lehrendensicht
- Pause**
- 13.45-14.25 Uhr Lisa Mehmel & Michael Ritter: Interaktive Deutungsentwicklung in Unterrichtsgesprächen über Bilderbücher mit hohem Polyvalenzgrad
- 14.30-15.10 Uhr Julia von Dall'Armi: Lyrische Mehrdeutigkeit. Texterschließungspraktiken im Deutschunterricht der Oberstufe
- 15.15-15.55 Uhr Caterina Mempel, Kristina Krieger & Sascha Wittmer: Zwischen Individuum, Gruppe und Gegenstand – Partizipation an literarischen Gesprächen in der Grundschule

Sektion 5

**Christoph Bräuer; Silke Kubik; Sarah Johannsen; Luisa Fischer (Universität Göttingen)**

## **1. Praktiken literarischer Rezeption – Rekonstruktion von Sprachgebrauchsmustern der Bezugnahme in literarischen Gesprächen und Laut-Denk-Protokollen**

Gängige Modellierungen des literarischen Lernens verlangen, genaue Textwahrnehmung und subjektive Involvierung in ein produktives Wechselspiel zu setzen. Beide so aufgerufenen Prozesskomponenten literarischer Rezeption lassen sich rekonstruktiv in gesprochensprachlichen Rezeptionsdaten finden, etwa in Bezugnahmen auf den Text durch Textparaphrasen oder durch Bezugnahmen auf soziobiografische Erfahrungen. Untersuchungen ihrer sprachlichen Formen und ihrer Funktionen im literarischen Rezeptionsprozess finden sich noch selten (vgl. Morek/Heller 2023), obgleich erste Untersuchungen nahelegen, dass sich in Praktiken der literarischen Rezeption analog zu Textprozeduren in schriftsprachlichen Rezeptionsprodukten (vgl. Feilke/Bachmann 2014; Winko 2023) entsprechende Sprachgebrauchsmuster rekonstruieren lassen, die eine sprachliche Formulierung (Form) mit einem Rezeptionshandlungstyp (Funktion) auf spezifische Weise verknüpfen (vgl. Pieper 2019).

Wie also realisieren Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen solche Bezugnahmen in ihren literarischen Rezeptionsprozessen?

Wir untersuchen in unserer Studie, mit welchen sprachlichen Mitteln und in welcher Funktion welche Bezugnahmen realisiert werden. Dazu rekonstruieren wir die entsprechenden sprachliche Praktiken literarischer Rezeption, die wiederholt/rekurrent zur Erschließung literarischer Texte eingesetzt werden (können): bspw. deutet eine Formulierung *ich stelle mir vor, dass X* auf die Funktion der Vorstellungsbildung der Textwelt hin (Textwahrnehmung), während eine Formulierung *hier denke ich an Y* auf die Funktion der Aktivierung eigenen Vorwissens bzw. eigener Erfahrungen verweist (Involvierung).

Unser Forschungsbeitrag berichtet über vorläufige Befunde der Analyse entsprechender Sprachgebrauchsmuster der Bezugnahme in literarischen Gesprächen wie Protokollen des

Lauten Denkens. Als Datengrundlage dienen Gespräche und Laut-Denk-Protokolle, die in einem Quasi-Querschnitt in zwei 6., 9. und 11. Klassen einer Integrativen Gesamtschule erhoben wurden: In jeder Klasse werden zu zwei unterschiedlichen literarischen Textgrundlagen je ein Literarisches Gespräch mit 15 Schüler\*innen sowie mit jeweils 10 Schüler\*innen das Verfahren des Lauten Denkens als komplementäres Erhebungsinstrument durchgeführt. Die transkribierten Daten werden in einem zweistufigen Analyseprozesse sowohl inhaltsanalytisch als auch sequenzanalytisch untersucht (Kubik 2018; Bräuer/Birkhofer 2023), um einerseits Form und Funktion bestimmen, jedoch auch ihre Veränderung und/oder Entwicklung im Rezeptionsprozess beschreiben zu können. Zusätzlich liegt als ein einfaches vergleichbares Maß der literalen Kompetenz ein für die Altersgruppe angepasster Titelrekognitionstest vor (Schroeder et al. 2014).

So können die präsentierten rekonstruierten Sprachgebrauchsmuster auch vor dem Hintergrund eines unterrichtlichen Lern- und Sozialisationsprozesses sowie individuell unterschiedlicher Ressourcen diskutiert werden.

### **Literatur:**

- Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.) (2014). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Fillibach bei Klett.
- Bräuer, C. & Birkhofer, T. (2023). *Literarisches Sprechen im Literarischen Gespräch. Interaktionen an den Grenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Register*. In: Lingnau, B./Preußner, U. (Hrsg.) *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten* (S. 178–199). SLLD-B 10. [www.doi.org/10.46586/SLLD.263](http://www.doi.org/10.46586/SLLD.263) (Abrufdatum: 28.10.2023)
- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von »fäulnis, kot und tod« – wie unterschiedlich Schüler/innen eine Geschichte auffassen können. In: D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Juventa, 56–69.
- Morek, M. & Heller, V. (2023). *Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht* (S. 138–159). In: B. Lingnau & U. Preußner (Hrsg.), *Anschluss-*

und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten. SLLD-B (10).  
[www.doi.org/10.46586/SLLD.263](http://www.doi.org/10.46586/SLLD.263) (Abrufdatum: 28.10.2023).

Schroeder, S., Segbers, J. & Schröter, P. (2014). Der Kinder-Titelreognitionstest (K-TRT). Ein Instrument zur Erfassung des Lesevolumens von Kindern im Deutschen. In: Diagnostica, 62, 16–32.

Winko, S. (2022). Bezugnahmen auf die Textwelt. Untersuchungen zu Handlungstypen in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. Scientia Poetica, 26 (1), 125–165.

Sektion 5

**Vivien Heller** (Bergische Universität Wuppertal); **Miriam Morek** (Universität Duisburg-Essen); **Irene Pieper** (Freie Universität Berlin); **Dorothee Wieser**, (Technische Universität Dresden)

## **2. Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte – Ein mehrperspektivischer Blick auf mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigationen im Literaturunterricht**

Unterrichtsgespräche werden, über unterschiedliche (deutsch)didaktische Forschungsrichtungen hinweg, als bedeutsamer Möglichkeitsraum literarischen und sprachlich-diskursiven Lernens betrachtet (z.B. Zabka 2015; Heizmann et al. 2020; Wilkinson et al. 2020). Dass das Sprechen über literarische Texte für Schüler:innen dabei sowohl mit Anforderungen im Bereich des Textverstehens (Morek/Heller 2023) als auch der sprachlichen Realisierung und Vertextung von Verstehens- und Deutungsoperationen verbunden ist, gerät allerdings erst in jüngster Zeit verstärkt in den Blick (z.B. Pieper 2019; Pieper/Wieser i.E.). Das Zusammenspiel zwischen literarischen Verstehensprozessen und sprachlich-diskursiven Praktiken im Verlauf von Unterrichtsgesprächen konkret zu beschreiben und aus fach- und gegenstandsspezifischer Perspektive (Hesse/Winkler 2022) zu modellieren, stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Desiderat dar. Diesem Desiderat wollen wir uns in unserem methodisch und konzeptionell ausgerichteten Vortrag aus einer integrativen, sprach- und literaturdidaktischen Perspektive nähern.

Wir gehen dabei von literaturdidaktischen Überlegungen zur Relevanz verstehensförderlicher Impulsgebung in Unterrichtsgesprächen aus (Zabka 2020; Magirius et al. 2022), und sprachdidaktischen Befunden zur zentralen Rolle diskursiver Praktiken (z.B. Erklären, Argumentieren) für fachliche sowie von erwerbsförderlichem Lehrerhandeln für diskursive Lernprozesse (Heller/Morek 2015). Mit Fokus auf lehrerseitige Gesprächssteuerungsaktivitäten führen wir diese komplementären Perspektiven am Beispiel kontrastiv ausgewählter Unterrichtsgespräche (Kl. 6) zu ein- und demselben literarischen Gegenstand („Zirkuskind“, Rose Ausländer) zusammen.

Der dafür von uns entwickelte integrierte Beschreibungszugang setzt dabei erstens lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverstehens (z.B. Elaboration der Textwelt, Interpretation) und

lehrerseitig angesteuerte schülerseitige Gesprächsaktivitäten (z.B. Benennen, Argumentieren) miteinander in Bezug. Zweitens berücksichtigt er die bisher selten betrachteten makrostrukturellen Gesamtzusammenhänge der jeweils untersuchten Unterrichtsstunde, in die die lehrerseitigen Impulse und angezielten Textverstehensschritte eingebettet sind (s. aber Bredel/Pieper 2021), um lehrerseitige Gesprächsnavigationen in ihrer Abfolge, Abhängigkeit und Adaptivität umfassend einordnen zu können. Mit Hilfe des vorgestellten mehrperspektivischen Analysezugangs führen wir vor, wie makro- und mikrostrukturelle lehrerseitige Navigationen im Bereich von Textverstehen und diskursiven Praktiken sprachliche und literarische Lerngelegenheiten entweder verstellen, oder aber eröffnen können.

Aus unseren analytischen Beobachtungen leiten wir Implikationen sowohl für gegenstandsangemessenes, diskurserwerbsförderliches Moderieren von literarischen Unterrichtsgesprächen ab als auch Forschungsperspektiven zur Anwendung des präsentierten integrierten Analysezugangs.

### **Literatur:**

Bredel, U. & Pieper, I. (2021). Integrative Deutschdidaktik. Schöningh.

Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2020). Das literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Hohengehren.

Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Leseforum.ch, (3). <http://www.leseforum.ch/>

Hesse, F. & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>

Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2, 1–30.

- Morek, M. & Heller, V. (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In U. Preußner & B. Lingnau (Hrsg.), Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten (S. 138–159). Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-B). <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Pieper, I. (2019). „und das steht für die verschiedenen richtungen, die das leben hat“: Prozeduren der Metaphernauslegung bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 und 9. In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (Hrsg.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique* (211–229). Presses universitaires du Septentrion.
- Pieper, I. & Wieser, D. (i. E.). Potentiale des Prozedurenansatzes für die didaktische Modellierung der Interpretation literarischer Texte. In H. Feilke, E. Grundler, S. Rezat & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren. Theoretisches Konzept und empirisch-didaktische Forschungsperspektiven*. Stauffenburg.
- Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Murphy, P. K. & Lightner, S. C. (2020). Dialogue-intensive pedagogies for promoting literate thinking. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Hrsg.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (S. 320–347). Routledge.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 169–187. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>

### **3. The show must go on – Rechtschreibunterricht im Spannungsfeld zwischen pragmatischen und sachstrukturellen Orientierungen**

Trotz der Fülle von Untersuchungen zu Unterrichtskommunikation aus Fachdidaktiken wie Bildungswissenschaften ist nach wie vor unklar welche Interaktions- und Partizipationsformen sich förderlich auf fachliches Lernen auswirken (vgl. Heller & Morek, 2019). Praxeologische Studien zeigen, dass die Orientierung an einem möglichst reibungslosen Ablauf fachdidaktische Inhalte überlagert und anregende Interaktionen systematisch verhindert (Breidenstein & Tyanugova, 2019). Gleichzeitig wird darauf verwiesen, dass fachspezifischem Professionswissen eine Schlüsselrolle für erfolgreiche Unterrichtsprozesse zukommt (Kunter et al. ,2011, für das orthographiebezogene Professionswissen vgl. Riegler et al. 2022). Daran anknüpfend widmen wir uns in unserem Beitrag der Frage, welche Interaktionsmuster in spezifischen Unterrichtssituationen (Rechtschreibförderunterricht) auftreten, welche Partizipationsmöglichkeiten sie bieten und wie sie sich auf die Modellierung des Unterrichtsgegenstandes Wortschreibung auswirken.

Grundlage der Studie sind 60 Stunden Videomaterial aus von angehenden Grundschullehrkräften geleiteten Einzelförderstunden zum basalen Orthographieerwerb, die sich vor allem auf das gemeinsame Bearbeiten von Arbeitsblättern beziehen.<sup>1</sup> Durch mikroanalytische Rekonstruktionen wird deutlich, dass sich das Handeln der angehenden Lehrkräfte v.a. am pragmatischen Ziel orientiert, den Unterricht am Laufen zu halten und das Material zu bearbeiten. Dies offenbart sich insbesondere in den an unterrichtliche Settings angepassten Strukturen von ‚discovery sequences‘ (Garfinkel et al., 1981; Koschman & Zemel, 2009), die Elaborationen über den Lerngegenstand systematisch verhindern und eine schülerseitige Beteiligung auf ein Minimum reduzieren, gleichzeitig aber für die Lehrkräfte hochgradig funktional sind (Kern, 2018). Der Prozess der Vermittlung (und des Erwerbs) orthographischen Wissens tritt dahinter zurück. Das zeigt sich auch darin, dass sich die

---

<sup>1</sup> Die Daten wurden im Rahmen des vom BMBF im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehramt geförderten Teilprojekts „Didaktisches Labor für Lese- und Rechtschreibförderung“ erhoben (Förderkennzeichen 01JA1608)

anfänglich durch das Lernmaterial und die angehende Lehrkraft offenbaren fachspezifischen Zugriffe auf den Lerngegenstand Wortschreibung im Laufe der Interaktion ändern und sachstrukturell orientierte Erklärungsansätze zunehmend verblassen (vgl. auch Schröder 2019). Besonders auffällig ist dabei der unreflektierte Wechsel zwischen schriftstruktur- und lautorientierten Lösungswegen, wobei letztere der internen Logik des zugrundeliegenden Lernmaterials zuwiderlaufen. Wie einzelne Schüler:innen mit dem dadurch erzeugten Anschein von Dysfunktionalität der jeweiligen Arbeitsblätter umgehen, soll im Vortrag gezeigt werden.

### **Literatur:**

Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2019). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In Kotthoff, H., & Heller, V. (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*. Narr.

Garfinkel, H., Lynch, M., & Livingston, E. (1981). The Work of a Discovering Science Construed with Materials from the Optically Discovered Pulsar. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/004839318101100202>

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*, 46, 102–121.

Kern, F. (2018). Clapping hands with the teacher: What synchronization reveals about learning. *Journal of Pragmatics* 125, 20–42. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>

Koschmann, T., & Zemel, A. (2009). Optical pulsars and black arrows: discoveries as occasioned productions. *Journal of the Learning Science*, 18(2), 200–246. <https://doi.org/10.1080/10508400902797966>

Kunter, M. Baumer, J., Blum, W. Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., Kleickmann, T., Richter, D., Löwen, K., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Besser, M. Elsner, J., Anders, Y., &

Hachfeld, A. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann.

Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2022). Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. SLLD-Z, (2), 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>

Schröder, E. (2019). Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden: Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Springer.

#### **4. Gespräche über Text- und Prozessplanung im Schreibunterricht der Grundschule**

Ausgehend von der Beobachtung, dass Schreibprozesse in der Grundschule mündliche Interaktionen als integrale Bestandteile aufweisen (Stude & Ohlhus, 2005), beschäftigt sich die schreibdidaktische Forschung zunehmend mit der Frage, wie solche Interaktionsprozesse von den Beteiligten gestaltet werden und welche Bedeutung sie im Rahmen der Schreibentwicklung einnehmen können. Gemeint sind mit diesen mündlichen Interaktionen zum Beispiel Gespräche zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen, die vor, während oder nach der Bearbeitung einer Schreibaufgabe stattfinden. In diesen Gesprächssituationen werden inhaltliche und organisatorische Fragen geklärt, Qualitätskriterien für Texte festgelegt oder es wird gemeinsam an Texten gearbeitet. Bei Untersuchungen zu Interaktionssituationen, in denen Planungsaktivitäten der Schüler\*innen thematisiert werden, standen bisher die unterstützenden Maßnahmen der Lehrpersonen im Vordergrund (vgl. Quasthoff et al., 2019). Noch nicht erforscht wurde die Frage, wie die Sichtweisen der Schüler\*innen auf ihre eigenen Planungsprozesse in Interaktionssituationen mit Lehrpersonen thematisiert werden und welche Planungsaspekte dabei besonders in den Vordergrund rücken. Aber gerade darin liegt nach Bär (2020, 15) das Potenzial „das Schreiben aus Sicht derer zu verstehen, die es konstruieren.“ Diesem Desiderat bin ich in meinem Dissertationsprojekt nachgegangen. Im Rahmen einer qualitativen Forschungsarbeit wurden zwölf dyadische Interaktionssituationen zwischen Lehrkräften und Grundschüler\*innen aus interaktionsanalytischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive untersucht. Dabei standen die Fragen im Fokus, (I) welche Aspekte des Text- und Prozessplanung thematisiert werden, (II) wie die Teilnehmenden in den Interaktionssituationen Bedeutung aushandeln und dabei das gegenseitige Verstehen sicherstellen, und (III) wie die individuellen Perspektiven der Schüler\*innen auf ihre textbezogenen Planungsprozesse thematisiert werden. Die Datenanalyse erfolgte mit der Interaktionsanalyse nach Krummheuer & Naujok (1999). Die Ergebnisse zeigen, dass alle Subprozesse des textbezogenen Planens in den analysierten Interaktionssituationen thematisiert werden. Dabei ist zu beobachten, wie Schreibnovizen

---

Artefaktbezüge nutzen, um sprachliche Hürden zu überwinden und ihr individuelles Vorgehen im Planungsprozess zu veranschaulichen. Diese und weitere Ergebnisse sollen im Vortrag vorgestellt werden. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Schüler\*innen an komplexe Aufgabenstellungen wie das Schreiben herantreten und ihr Vorgehen in Interaktionssituationen thematisieren, ist auch für Lehr-Lernprozesse in anderen Fächern anschlussfähig, denn das Planen ist eine Querschnittsaufgabe, die nicht nur das Schreiben im Deutschunterricht betrifft.

### **Literatur:**

Bär, C. (2021). Textproduktion in Interaktion. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18232>

Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>

Stude, J. & Ohlhus, S. (2005). Schreibenlernen in interaktiven Kontexten. Dialogische Aneignungsmechanismen von Textkompetenz in schulischen Schreibprozessen. In Stückrath, J. & Strobel, R. (Hrsg.), Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht (S. 68–87). Schneider-Verlag Hohengehren.

Quasthoff, U., Kern, F., Ohlhus, S. & Stude, J. (2019). Diskurse und Texte von Kindern.

Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Stauffenburg Linguistik. Band 103. Stauffenburg. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20360>

## **5. Peer-to-Peer in inklusiven Lerngruppen: Wie kognitiv aktivierend sind inklusive Peer-Feedback-Gespräche?**

Peer-Feedback-Gespräche, insbesondere in Phasen der Auswertung von Schreibprodukten, sind ein in den vergangenen Jahren national (z.B. Ferencik-Lemkuhl, 2021) und international (z.B. Myhill & Newmann, 2019) vielbeforschter Gegenstand. Im Fokus der Auswertung dieser Gespräche steht oft, wie das Sprechen über schriftsprachliche Strukturen (*metatalk*, vgl. Myhill & Newman, 2016) bei Schüler:innen zu einem gesteigerten metasprachlichen Bewusstsein beitragen kann. Die Ergebnisse der genannten qualitativen Untersuchungen legen nahe, dass eine solche Steigerung der *meta-awareness* stattfindet.

Die vorliegende Studie befasst sich mit kognitiver Aktivierung in Peer-Feedback-Gesprächen. Bei der kognitiven Aktivierung handelt es sich um eine von drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme et al., 2001), die u.a. durch Stahns (2013) und Böhnert (2020) auf den Grammatikunterricht übertragen wurden. Diese überprüften in Studien mittels videografiertes Grammatikstunden, inwiefern diese kognitiv aktivierend waren. Die Ergebnisse fielen sehr unterschiedlich aus (vgl. z.B. Böhnert, 2020, S. 33-38 & 41-45), allerdings wurden in beiden Studien auch allein Klassengesprächsphasen untersucht. Im Unterschied hierzu liegt der Fokus der vorliegenden Studie auf Peer-Feedback-Gesprächen, die – wie schon bei Böhnert (2020) – im inklusiven Deutschunterricht aufgezeichnet wurden. Es wurden Peer-Feedback-Gespräche in je drei Unterrichtsstunden in zwei Lerngruppen (Klasse 6 und 8) videografiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass der Grad der kognitiven Aktivierung in den beiden Lerngruppen damit korreliert, ob auch bereits die Unterrichtsgespräche im Plenum kognitiv aktivierend gestaltet waren (vgl. Böhnert, 2020). Weitere Ergebnisse und Implikationen der Studie sollen im Vortrag vorgestellt und diskutiert werden.

**Literatur:**

- Böhnert, K. (2020). „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ – kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen [“You always have to ask yourself: Where is the information?” - cognitive activation in inclusive learning groups]. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 2(2), 26–49. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.02>
- Ferencik-Lehmkuhl, D. (2021). Das Potential der Überarbeitung von Schüler\*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde [The potential of revising student texts for inclusive German lessons – theoretical considerations and empirical findings]. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 3(1), 1–21. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.1>
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung [Mathematics lessons in secondary level I. Task and lesson design]. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* [TIMSS – impulses for school and teaching. Research findings, reform initiatives, practice reports and video documents] (S. 43–57). BMBF.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse [Qualitative content analysis]* (12. Aufl.). Beltz.
- Myhill, D., & Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research* 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Myhill, D., & Newman, R. (2019). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Majo (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (S. 360–372). Routledge.
- Stahns, R. (2013). Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht [Cognitive activation in grammar lessons. Video analyzes of German lessons]. Schneider Verlag Hohengehren.
-

## **6. Mit schulförmiger Kommunikation und Sprache vertraut werden – eine Kernaufgabe der Schuleingangsstufe**

Die Schule ist geprägt von institutionellen Bedingungen und Praktiken, die gemeinsam die «forme scolaire» (Thévenaz-Christen 2005) ausmachen. Mit ihr müssen die Schüler:innen vertraut sein, um die schulischen Bildungsangebote nutzen zu können. Die Kommunikation im Klassenkollektiv (Becker-Mrotzek & Vogt 2009) und die sprachliche Repräsentation komplexer Inhalte als «mündliche Texte» (Isler et al. 2018) sind zwei zentrale Aspekte der schulischen Sozialisation. Während sich alle Kinder im Kollektiv der Schulklasse neu zurechtfinden müssen, divergieren ihre Vorerfahrungen mit mündlichen Texten je nach familialen Bildungsangeboten stark (Heller 2012). Lehrpersonen der Schuleingangsstufe haben damit die doppelte Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle Kinder mit den Praktiken der Unterrichtskommunikation und der sprachlichen Wissensrepräsentation vertraut werden.

Nicht nur Unterrichtskommunikation, sondern auch Produktion und Rezeption mündlicher Texte vollziehen sich in der Schuleingangsstufe medial mündlich als soziales Handeln (Hausendorf, 2007; Knoblauch, 2017). Verbalsprache ist dabei immer in Handlungssituationen eingebettet, in welchen sich die Sinnherstellung im orchestralen Zusammenspiel verschiedener Ressourcen vollzieht: Bildungsprozesse sind multimodal und können nur unter Berücksichtigung ihrer Multimodalität rekonstruiert werden (Wiesner, 2017).

Mit unserem Beitrag verfolgen wir die Frage, wie Lehrpersonen die Sozialisationsaufgabe des Kindergartens im Hinblick auf die Kommunikation im Klassenkollektiv und den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten ausgestalten. Im Zusammenhang mit dem Klassenkollektiv wird die Bedeutung der Leibkörperlichkeit sowie der Multimodalität fokussiert; für die mündlichen Textfähigkeiten werden situationsübergreifende, konzeptionell schriftliche Sprachhandlungen wie Erzählen oder Berichten in den Blick genommen. Beide Zugänge zeigen, dass Interaktion und Sprachbildung nicht nur das Fach Deutsch betreffen, sondern überfachliche Relevanz für Bildungsprozesse generell sowie fachspezifische Relevanz für fachliches Lernen haben (Isler, Künzli & Wiesner, in Vorbereitung). Im Beitrag geben wir Einblick in unsere

Videsequenzanalysen (Tuma et al., 2013). Die Daten stammen aus einem Korpus videografiertes Unterrichtssequenzen aus acht Deutschschweizer Kindergärten. In jedem Kindergarten wurde an fünf aufeinanderfolgenden Tagen einer Woche jeweils vormittags die Unterrichtskommunikation gefilmt. Ergänzend wurden zu jeder Klasse weitere Daten erhoben (Lehrpersoneninterviews, teilnehmende Beobachtung, Fragebogen zu Familiensprachen und Elternberufen). Im Hinblick auf Professionalisierung schlagen wir vor, Lehrpersonen anhand von Videoaufnahmen gezielt in der Beobachtung laufender Bildungsprozesse und Reflexion ihres eigenen Handelns zu schulen. Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten dieses Vorhabens sollen abschliessend kritisch diskutiert werden.

### **Literatur:**

Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Niemeyer.

Hausendorf, H. (Hrsg.) (2007). Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion (Bd. 37). Narr.

Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Westdeutscher Verlag.

Heller, V. (2012). Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Stauffenburg.

Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. und Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. leseforum.ch 2018/1, 1–20.

Isler, D., Künzli, S., & Wiesner, E. (in Vorbereitung). Gespräche im Kindergarten als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten. Juventa.

Knoblauch, H. (2017). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Springer VS.

Thévenaz-Christen, T. (2005). Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise. Genève: Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:711>

Tuma, R., Knoblauch, H., & Schnettler, B. (2013). Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Springer VS.

Wiesner, E. (2017). Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens. *Leseforum – Literalität in Forschung und Praxis*, 2017(1). <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/1/594>

Sektionen 5

**Thorsten Pohl** (Universität zu Köln); **Katrin Kleinschmidt-Schinke** (Universität Oldenburg)

## 7. Wenn Schüler/innen fragen – Schüler/innen-Fragen als exceptional events im Unterrichtsdiskurs

Die Drei-Zug-Folge lehrerzentrierten Unterrichts (ursprünglich Bellack et al. 1966) konzeptualisiert Lehrende als Fragende, obschon sie die Antworten bereits kennen, und Lernende als Antwortende, obschon sie die Antworten gerade nicht kennen. In der Folge realisieren Schüler/innen ihre Antworten vielfach in Frageintonation oder wählen andere sprachliche Mittel zur Signalisierung ihrer Unsicherheit. In jedem Fall reagiert die Lehrkraft in ihrem dritten Schritt und antwortet dort tatsächlich, nämlich durch Ratifizierung oder Zurückweisung des betreffenden Beitrags. Man kann die Verhältnisse analytisch präzise aufklären, wenn man einen *Modus inhaltlichen* von einem *Modus institutionellen Denkens* unterscheidet (Birkhofer et al. in Veröff.: 44 ff.). In Letzterem sind es *de facto* die Schüler/innen, die fragen, und die Lehrpersonen, die antworten. In Ersterem soll es *per fictionem* so sein, dass die Lehrpersonen fragen und die Schüler/innen antworten – mit den genannten Effekten.

In unserem Vortrag indes fokussieren wir *Schüler/innen-Fragen im Modus inhaltlichen Denkens*, eine Kombination, die – vgl. oben – eigentlich so nicht vorkommt und daher in den Worten Dillons ein „exceptional event“ im Unterrichtsdiskurs bildet (2004: 12). Die Folge ist, dass die Drei-Zug-Folge grundlegend gestört wird. Gleichwohl erscheinen diese Ereignisse didaktisch besonders wünschenswert, zeugen sie doch, wenn nicht von einer starken kognitiven Aktivierung der Lernenden, so zumindest von einer starken Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand. Die implizite didaktische Wertschätzung des Phänomens wird auch daran sichtbar, dass Lehrpersonen Schüler/innen explizit zum Fragen auffordern, also nach Fragen fragen (vgl. Hesse et al. 2020: 101), was dann allerdings nichts anderes bedeutet als einen Re-entry der Schüler/innen-Frage in den Modus institutionellen Denkens. Uns interessieren daher ausschließlich unaufgeforderte, ‚authentische‘ Schüler/innen-Fragen, die dezidiert durch den Unterrichtsgegenstand motiviert sind.

Im Vortrag werden im SgS-Korpus auftretende Schüler/innen-Fragen (aus dem Projekt: *Die an die Schüler und Schülerinnen gerichtete Sprache*) mit Blick auf a) ihre vorausgehenden unterrichtlichen Kontextfaktoren und b) ihre nachfolgende Anschlusskommunikation analysiert. Im ersten Fall geht es um einen deskriptiv-rekonstruktiven Zugriff: Lassen sich in den unterrichtlichen Konstellationen bestimmte Kontextfaktoren identifizieren, die kookkurrent mit Schüler/innen-Fragen auftreten und für die es theoretisch plausibel erscheint, dass sie ihr Auftreten befördern? Im zweiten Fall geht es um den lehrerseitigen Umgang mit diesen ‚Störungen‘ in der Drei-Zug-Folge: Wie verarbeiten Lehrkräfte kommunikativ derartige Schüler/innen-Fragen? Lassen sich unterschiedliche Verfahrensweisen identifizieren und didaktisch differenziert einschätzen?

### **Literatur:**

Bellack, A. A. et al. (1966). *The Language of the Classroom*. Teachers College Press.

Birkhofer, T. et al. (in Veröff.). *Zur Akustik des Unterrichtsdiskurses: Stille, Echo und Intonation*.

Als: krude! Nr. 2. Demn. abrufbar unter: [www.krude.org/nummer2](http://www.krude.org/nummer2)

Dillon, J. T. (2004) [1988]. *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. Resource Publications.

Hesse, F. et al. (2020). *Rollenwechsel. Schülerfragen als Indikatoren für Irritation und kognitive Aktivierung im Literaturunterricht*. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen* (S. 91–110). Lang.

## **8. Der lehrerseitige Initiationsschritt im Unterrichtsdiskurs. Funktionale Analysen im Schulstufenvergleich an Daten gesprochener Sprache aus den Fächern Deutsch und Biologie**

Formen der Unterrichtskommunikation, die stark lehrerseitig zentriert sind, lassen sich nach Becker-Mrotzek/Vogt (2009) vor allem dem „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ sowie „d[em] Lehrergespräch“ zuordnen. Für diese Varianten lehrerzentrierten Unterrichts ist eine Interaktionssequenz maßgeblich, in der drei wiederkehrende Schritte erfolgen: Ausgehend von einer lehrerseitigen Initiierung folgt eine schülerseitige Reaktion und schließlich die lehrerseitige Evaluation, wie sie im Kern erstmalig in klassischen Studien (Bellack et al., 1966) und auch für deutschsprachigen Unterricht (Lüders, 2003; Richert, 2005) nachgewiesen wurde.

Für den ersten Schritt (der *Initiation*), mit dem die Lehrperson in Form einer Unterrichtsfrage oder eines Arbeitsauftrages die Zugfolge eröffnet, werden in der Literatur verschiedene Klassifikationsmöglichkeiten angeboten, insbesondere hinsichtlich der Funktion der Initiation mit Blick auf die Art der schülerseitigen Reaktion, die hervorgerufen werden soll (Bellack et al., 1966: 16–18). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts soll die Funktionalität des Initiationsschrittes mittels differenzierterer Subkategorien am SgS-Korpus<sup>2</sup> detaillierter als bisher in der Literatur rekonstruiert werden.

Daraus ergibt sich die Fragestellung, in welche Varianten sich der Initiationsschritt differenzieren lässt und wie sich die Verteilung eben dieser im Unterrichtsdiskurs und auch jahrgangsübergreifend darstellt. Hinsichtlich des letzteren soll untersucht werden, welche dieser Subtypen in welchen Jahrgangsstufen dominieren und ob sich hier jahrgangsstufenspezifische Adaptionen zeigen. Das übergeordnete Ziel ist eine detaillierte Rekonstruktion des Initiationsschrittes im Unterrichtsdiskurs in seinen unterschiedlichen Funktionen für fachliche wie auch fachsprachliche Lernprozesse.

---

<sup>2</sup> *Die an die Schüler und Schülerinnen gerichtete Sprache (SgS). Zur Adaptivität sprachlichen Lehrer/innen-Handelns im Unterricht.* (Leitung: Kleinschmidt-Schinke & Pohl; gefördert von der DFG; Projektnr.: 426182600)

Aus der Literatur abgeleitet und als ein Teilergebnis der Auswertungen wird der erste Schritt funktional in die drei Subtypen *(Inhalte) thematisieren*, *(Inhalte) strukturieren* und *(Schüler\*innen) instruieren* differenziert, die nicht nur einzeln für sich, sondern auch zusammen auftreten können. Zudem ist eine hierarchische Struktur innerhalb der Initiationen feststellbar: Unterhalb einer Makro-Ebene (die einzelnen Unterrichtsphasen als Bausteine des Unterrichtsgesprächs) liegt eine Meso-Ebene (größere Themenkomplexe und Aufgabenstellungen), unterhalb derer sich eine Mikro-Ebene (Nachfragen zur Unterstützung kognitiver Lernprozesse) identifizieren lässt.

Im Vortrag werden zentrale Ergebnisse präsentiert: Ausgehend von der quantitativen Verteilung der drei Subtypen nebst weiteren Codierungen werden auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene musterhafte Kombinationen sowie Sequenzstrukturen rekonstruiert und mit Blick auf etwaige jahrgangs-, fächer- und lehrpersonenspezifische Effekte diskutiert.

### **Literatur:**

Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearb. u. aktual. Aufl. Niemeyer.

Bellack, A. A., Kliebart, H. M., Hyman, R. T. & Smith, F. L. (1966). The Language of the Classroom. Teachers College Press.

Lüders, M. (2003). Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Klinkhardt.

Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchungen zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Klinkhardt.

Sektion 5

**Jörn Brüggemann** (Universität Bamberg); **Volker Frederking** (Universität Erlangen-Nürnberg), **Christian Albrecht** (Universität Erlangen-Nürnberg); **Lara Brünjes** (Universität Oldenburg); **Thomas Gfroerer** (Universität Tübingen); **Svenja Hahn** (Universität Erlangen-Nürnberg); **Laureen Okesson** (Universität Bamberg); **Sven Rieger** (Universität Tübingen); **Benjaming Nagengast** (Universität Tübingen); **Ulrich Trautwein** (Universität Tübingen)

## 9. Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht. Befunde der SEGEL-Studie

Mit Blick auf Gespräche über Literatur im Deutschunterricht stehen sich in der Literaturdidaktik disparate Grundannahmen gegenüber. Einerseits wird vermutet, dass literarische Dispositionen sich vor allem in un gelenkten Gesprächen entfalten (vgl. Härle 2004; Heizmann 2018; Abraham 2020). Andererseits deuten jüngere Studien den lernförderlichen Einfluss von lernunterstützendem Lehrer:innenhandeln in gelenkten Gesprächen an (Magirus et al. 2022). In der ÄSKIL-Studie (Frederking et al. 2020) konnten für beide Annahmen empirische Belege gefunden werden. Allerdings weist die Studie – nach harten empirischen Kriterien – Desiderate auf. So blieb ungeklärt, ob Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gleichermaßen profitieren. Auch zum Einfluss von Gesprächstyp auf literarisches Textverstehen, ästhetisches Erleben bzw. die Ausprägung literaturbezogener Einstellungen liegen noch keine verlässlichen Daten vor. Überdies fehlten in ÄSKIL eine differenzielle Erfassung von Wirkfaktoren und eine Randomisierung (Brüggemann et al. 2017). Diese Desiderate sind in der von der DFG geförderten SEGEL-Studie systematisch in den Blick genommen worden. In einem randomisierten Design mit ca. 2400 Schüler\*innen der Jgst. 10 und 11 aus 90 Klassen werden zwei separate Wirkfaktoren untersucht: Aktivierungstyp und Interaktionsform. Beim Faktor *Aktivierungstyp* wird zwischen *kognitiv-analytisch orientierter Kommunikation im Literaturunterricht* (KOKIL) und *subjektiv, emotional und kognitiv orientierter Kommunikation im Literaturunterricht* (SEKOKIL) unterschieden. Außerdem werden lehrer:innen- (L) und schüler:innenorientierte (S) Interaktionsformen als Einflussfaktoren in einem zweifaktoriellen Design modelliert. Auf dieser Basis werden vier Treatmenttypen (KOKIL-L, KOKIL-S, SEKOKIL-L, SEKOKIL-S) im Längsschnitt mit drei Interventionszeitpunkten erforscht.

Die kognitiven Leistungen im literarischen Textverstehen werden über Kompetenztests aus dem DFG-Projekt ‚Literarästhetische Urteils- bzw. Verstehenskompetenz‘ (LUK) erhoben. Zur Erfassung von ästhetischem Erleben und literaturbezogenen Einstellungen werden erprobte Fragebogen-Instrumente genutzt, um unterschiedliche Facetten subjektiver, emotionaler und kognitiver Aktivierung im Horizont eines Modells personaler und funktionaler Bildung zu untersuchen (Frederking & Bayrhuber 2016; 2020; Frederking et al. 2020; Brüggemann et al. 2024).

Im Rahmen des Sektionsbeitrags werden empirische Befunde zur Beantwortung folgender Forschungsfragen präsentiert:

- Lassen sich die Ergebnisse der Vorgängerstudie *ÄSKIL* bei randomisierter Zuweisung der Lehrkräfte und Klassen replizieren?
- Zeigen sich im Hinblick auf die einzelnen Faktoren insgesamt Vorteile in Bezug auf (eine) abhängige Variable(n)?
- Bestätigen sich im Längsschnitt die Befunde, verändert sich die Effektstärke oder zeigen sich Kompensationseffekte zur Beseitigung der Vor- und Nachteile der Treatments?

### **Literatur:**

Abraham, U. (2020). Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 31–47). Schneider Verlag Hohengehren.

Albrecht, C. (2023). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Berlin: J. B. Metzler, DOI: 10.1007/978-3-662-65672-3

Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL). In: C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Literatur- und medienästhetisches*

- Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken (erscheint 2024 in der Reihe Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik SLLD-B).
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2017). Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In: H. Bayrhuber, U. Abraham, V., Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer. Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1 (S. 205–247). Waxmann.
- Frederking, V. & H. Bayrhuber (2019). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (S. 10–29).
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In J. Mayer & F. Heizmann & M. Steinbrenner (Hrsg.), Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien (S.295–314). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Eds.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. (S. 107–139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018). Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Magirius, 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>

## **10. Lehrkräfteüberzeugungen zu funktionalen und personalen Effekten literarischer Gespräche**

Literarischen Texten wird in der Literaturdidaktik ein besonderes Bildungspotenzial zugeschrieben (vgl. Kepser & Abraham 2016, 69ff.), das insbesondere in Gesprächen über Literatur aktiviert werde (vgl. Härle 2010). Eine entsprechende Ausgestaltung dieser Unterrichtsgespräche ist Gegenstand zahlreicher literaturdidaktischer Ansätze (vgl. z. B. Frederking et al. 2013; Heizmann/Meyer/Steinbrenner (Hrsg.) 2020; Kirschenmann/Richter/Spinner (Hrsg.) 2011; Zabka 2015; 2020).

Ob Deutschlehrkräfte ebenso überzeugt von dem beschriebenen Potenzial literarischer Texte sind, ist bislang ebenso wenig systematisch untersucht worden wie die Frage, welche bildungsbezogenen Überzeugungen sich bei Deutschlehrkräften im Laufe ihres Berufslebens überhaupt entwickeln und bestimmend werden. Ungeklärt ist überdies, inwieweit Deutschlehrkräfte solche Überzeugungen bei der konkreten Ausgestaltung von Gesprächen über Literatur zur Anwendung bringen, ob solche Überzeugungen durch Fortbildungen in ein reflektiertes professionelles Selbstkonzept (vgl. z. B. Baumert et al. 2011; Retelsdorf et al. 2014) überführt werden können und inwieweit sie auf Basis neuer Lehr-Lern-Erfahrungen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen erweiterbar sind.

Erste Schritte zur Beantwortung dieser Fragen erfolgen im Rahmen der an die ÄSKIL-Studie (Brüggemann et al. 2017; Frederking et al. 2020; Albrecht 2023) anschließenden und von der DFG geförderten SEGEL-Studie (vgl. Brüggemann et al. 2024). In dieser wird die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht auf Basis von Fragebogenerhebungen untersucht. In einer Fortbildungsveranstaltung werden die an der SEGEL-Studie beteiligten Deutschlehrkräfte auf die Durchführung von Gesprächen über Literatur vorbereitet, die sich hinsichtlich des Aktivierungstypus (kognitiv-funktional vs. personal-(selbst)reflexiv) und der Interaktionsform (lehrer:innen- vs. schüler:innenzentriert) unterscheiden. Die Fortbildung umfasst drei Phasen: Nach einer digitalen Auftaktphase, in der die Lehrkräfte auf die Durchführung der Gesprächstypen vorbereitet werden, folgt eine Phase

der Erprobung, in der die Lehrkräfte in ihrer eigenen Klasse (Jgst. 10-11) in drei Doppelstunden zu drei unterschiedlichen literarischen Texten Erfahrungen mit dem randomisiert zugewiesenen Gesprächstypus sammeln. In einer damit verknüpften Interviewstudie werden N=40 dieser Lehrkräfte nach dem zweiten und dritten Unterrichtsgespräch mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) zu ihrer Einschätzung zum Bildungspotenzial des von ihnen realisierten Gesprächstypus befragt. Auch die eingesetzten literarischen Texte, Materialien und Gesprächsleitfäden werden in Bezug auf individuelle Überzeugungen von gutem Literaturunterricht in den Interviews in den Blick genommen.

Im Sektionsbeitrag sollen erste Befunde der Interviewstudie zu folgenden Forschungsfragen präsentiert werden:

1. Inwiefern weisen die bildungsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften funktionale und personale Aspekte literarischer Bildung im Sinne von Frederking & Bayrhuber (2017; 2019) auf?
2. Inwiefern verändern sich Überzeugungen von Lehrkräften im Verlauf der Fortbildung?
3. Wie können die Veränderungen erklärt werden?

### **Literatur:**

Albrecht, C. (2023). Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). J.B. Metzler.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann.

Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V., & Gölitze, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, & A. R. Stolle (Hrsg.), Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte (S. 61–79). Peter Lang.

Brüggemann, J., Frederking, V., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2024). Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht

---

- (SEGEL). In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), Literatur- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken (erscheint 2024 in der Reihe Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik SLLD-B).
- Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: V. Frederking, A. Krommer, C. Meier (Hrsg.). Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik (S. 427-470). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2017). Fachliche Bildung – Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V., Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer. Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik (S. 205–247). Allgemeine Fachdidaktik, Band 1. Waxmann.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In J. Mayer & F. Heizmann & M. Steinbrenner (Hrsg.), Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien (S. 295–314). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, V. & H. Bayrhuber (2019). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. Ein Klärungsversuch im Horizont der Allgemeinen Fachdidaktik. In Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 10–29.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (2010). Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In G. Härle & Marcus Steinbrenner (Hrsg.). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (S. 1–24). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J., Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt.
- Kirschmann, J., Richter, C., Spinner, K. (Hrsg.) (2011). Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, kopaed, 11–13.

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S., Kauper, T., Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110.

Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.

Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, H. 280 (Jg. 48), 4–11.

## **11. Der gesprächsformige Umgang mit literarischer Mehrdeutigkeit aus Lehrendensicht**

In der Literaturdidaktik und -wissenschaft gilt Mehrdeutigkeit als ein zentrales Charakteristikum literarischer Texte. Folglich ist die Vermittlung entsprechender Dispositionen ein curricular verankertes Bildungsziel. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit bildet insbesondere im Diskurs zu Gesprächen über Literatur aber einen neuralgischen Punkt, an dem die (Un-)Angemessenheit bestimmter Gesprächspraktiken bestimmt wird (vgl. Brüggemann et al. 2015).

Dabei ist vor allem die Rolle der Lehrperson „in der literaturdidaktischen Diskussion von elementarer Bedeutung“ (Magirius, Scherf & Steinmetz 2021: 2). Die Anforderungen, die Lehrkräfte aus literaturdidaktischer Sicht zu erfüllen haben, sind aber teils widersprüchlich und/oder vage bestimmt. Nicht selten werden lehrerzentrierte und an einem festgelegten Erkenntnisinteresse ausgerichtete Gesprächsformen kritisiert, da diese den Raum aushandelbarer Deutungsspielräume einschränken (vgl. Härle 2014). Demgegenüber wird aber zugleich die Funktionalität partieller oder temporärer Lehrerlenkung im Sinne der Unterstützung literarischer Verstehensprozesse betont (vgl. Kämper-van den Boogaart 2006; Zabka 2014). Zudem werden konkrete Vorstellungen von literarischer Mehrdeutigkeit und damit verknüpfte Erwerbs- und Vermittlungsziele meist nicht expliziert, was mitunter auch auf das polyvalente und theorieabhängige Begriffsfeld von Mehrdeutigkeit (vgl. Jannidis 2003) zurückgeführt werden kann.

Wie Lehrkräfte ihre Rolle beim gesprächsförmigen Umgang mit Mehrdeutigkeit selbst interpretieren, was sie unter literarischer Mehrdeutigkeit verstehen und wie sie sich im Spannungsfeld „resultierend aus didaktischen Konventionen, normativen Vorgaben“ und „institutionell-strukturellen Rahmungen“ (Wieser 2020: 260) verorten, ist bisher nicht untersucht worden.

Einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat leistet die LimeL-Studie, in welcher fokussierte Leitfadeninterviews mit N=34 Gymnasiallehrer\*innen und N=9 Fachleiter\*innen geführt

wurden, die am Beispiel von Goethes *Erlkönig* u. a. ausführen, (ob und) wie literarische Mehrdeutigkeit in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht zum Gegenstand von Lehr-Lernprozessen gemacht werden kann und welche fachspezifischen Dispositionen wie erweitert werden können. Auf Basis qualitativer Inhaltsanalysen nach Kuckartz (2018) werden dabei epistemologische-, personen- und kontextbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser & Pauli 2014) rekonstruiert und themen- und fallvergleichend analysiert.

Im Sektionsvortrag sollen Befunde zu folgenden Forschungsfragen präsentiert werden:

1. Welche prozessbezogenen Lehr-Lernüberzeugungen lassen sich bei der gesprächsförmigen Vermittlung des Umgangs mit Mehrdeutigkeit differenzieren?
2. Inwiefern können heterogene Vorstellungen zum kompetenten Umgang mit Mehrdeutigkeit durch Überzeugungskonstellationen erklärt werden?
3. Welche Schlussfolgerungen lassen sich auf Basis der Überzeugungen für die literaturdidaktische Lehrkräfteaus- und -fortbildung ziehen?

### **Literatur:**

Brüggemann, J., Frederking, V., Albrecht, C., Drewes, J., Henschel, S. & Gölitze, D. (2015). Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In D. Wieser, M. Lessing-Sattari, M. Löhden & A. Meißner (Hrsg.), *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (S. 219–242). Peter Lang

Härle, G. (2014/2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, G. & M. Steinbrenner (Hrsg.). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 107–139). Schneider Verlag Hohengehren.

Jannidis, F. (2003). Polyvalenz – Konvention – Autonomie. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko. (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (S. 305–328). De Gruyter.

- Kämper-van den Boogaart, M. (2006). Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. In: C. Kammler (Hrsg.). Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht (S. 158–175). Kallmeyer.
- Kuckartz, U. (2018), Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Juventa.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2021). Lernunterstützung im Literaturgespräch. Modellierung qualitätvollen Gesprächshandelns von Lehrerinnen und Lehrern. In: Leseräume, 7(8), 1-21.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 642–661). Waxmann.
- Wieser, D. (2020). Verbindende Fragen, Unübersichtlichkeiten und weiterführende Perspektiven – Beobachtungen zu den Beiträgen dieses Bandes. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der Deutschdidaktischen Professionsforschung (S. 247–263). Peter Lang.
- Zabka, T. (2014/2004): Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In: G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (S. 75–96). Schneider Verlag Hohengehren.

Sektion 5

**Lisa Mehmel** (Universität Kassel); **Michael Ritter** (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

## **12. Interaktive Deutungsentwicklung in Unterrichtsgesprächen über Bilderbücher mit hohem Polyvalenzgrad**

Unterricht ist vielfach auf einen störungsarmen Ablauf ausgerichtet und findet hinsichtlich der Gesprächsführung zumeist in linearer Form statt (z.B. Ehlich & Rehbein, 1986; Mehan, 1979). Dabei zielen lehrer:innenseitig gesetzte Zugzwänge, wenn auch scheinbar offen formuliert, selten auf tatsächlich offene Gesprächsformen ab. Eher verfügen die Gesprächsleitenden bereits über idealtypische Antworten bzw. Lösungen; sie treten demnach mit konkreten (inhaltlichen) Erwartungen an die Antworten der Schüler:innen heran (ebd.), auf die im Unterrichtsgespräch dann hingearbeitet werden soll und was sich u.a. im Umgang mit Schüler:innenäußerungen widerspiegelt (z.B. Leßmann, 2020). Ergebnisoffenheit steht zu unterrichtlicher Praxis dabei eher im Widerspruch. Vor diesem Hintergrund erscheinen Unterrichtsgespräche über jene literarischen Texte besonders interessant, die sich durch einen hohen Polyvalenzgrad (Pfäfflin, 2010) auszeichnen, demnach diverse Deutungsansätze eröffnen und somit etablierte institutionsspezifische Interaktionsordnungen herausfordern können. Aus literaturdidaktischer Sicht wird dem deutenden Austausch über Erklärungen und Bedeutungszuweisungen in Gesprächen über Literatur allerdings eine zentrale Rolle für literarästhetische Lernprozesse zugemessen (z.B. Ritter, 2016). Dennoch finden sich bislang nur wenige Arbeiten, die explizit linguistisch-sprachdidaktische und literaturdidaktische Ansätze im Kontext der Unterrichtsgesprächsforschung analytisch verbinden.

Hier setzt das Dissertationsprojekt an, in dem Videodaten von Bilderbuchgesprächen in fünf Grundschulklassen sowohl aus gesprächsanalytischer als auch aus literaturdidaktischer Perspektive untersucht werden. Ziel wird sein, das Verhältnis bzw. das Zusammenspiel von identifizierten Gesprächsstrukturen und fachlichen Potentialen für literarisches Lernen zu untersuchen. Konkreter noch soll das Projekt darüber Aufschluss geben, (I) welche (lehrpersonenseitigen) Steuerungsverfahren sich hinsichtlich der kollaborativen Deutungsentwicklung im Unterrichtsgespräch identifizieren lassen, (II) welche Deutungsansätze schüler:innenseitig wie hervorgebracht werden und (III) wie im Gespräch mit

gegenstandsbezogener (literarischer) Mehrdeutigkeit rezeptionseitig umgegangen wird. Weiterhin wird zu diskutieren sein, (IV) wie diese Beobachtungen didaktisch hinsichtlich der Potentiale für literarisches Lernen einzuordnen sind.

Die Datenanalyse folgt in einem ersten Schritt den Prinzipien der Gesprächsanalyse (z.B. Heller & Morek, 2016), orientiert sich also an einem sequenziell-rekonstruktiven Vorgehen. Zusätzlich werden die fokussierten mikroanalytisch betrachteten Sequenzen in den Kontext des gesamten Stundenverlaufs gesetzt und schließlich aus literaturdidaktischer Sicht reflektiert. Zentrale Ergebnisse dieser Analysen sollen im Beitrag vorgestellt werden.

### **Literatur:**

Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.

Heller, V., & Morek, M. (2016). *Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen*. In: J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 207–231). Schneider Verlag Hohengehren.

Leßmann, A.-C. (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Stauffenburg.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.

Pfäfflin, S. (2010). *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Ritter, A. (2016). *Bilderbuchgespräche. Gemeinsam Bilderbücher entdecken*. *Die Grundschulzeitschrift*, 30(298/299), 30–33.

### **13. Lyrische Mehrdeutigkeit. Texterschließungspraktiken im Deutschunterricht der Oberstufe**

Gespräche über Literatur stehen im Fokus gegenwärtiger deutschdidaktischer Forschungsinteressen (vgl. etwa Heizmann, Scherf & Steinbrenner, 2020; Steinbrenner, 2021; Lingnau/Preußner, 2023; Hanner, 2022). Während insbesondere auf den Inhalten „Literarischer Gespräche“ (Härle & Steinbrenner, 2004) ein Augenmerk liegt, bildet das im alltäglichen Literaturunterricht vielfach genutzte und kompetenzorientierte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch weiterhin ein Forschungsdesiderat. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Gesprächsform seit jeher in der Kritik steht. Demnach erfolge durch das schülerseitig erwartungskonforme Bedienen lehrkraftseitig gesetzter Zugzwänge lediglich ein Abgleich mit bereits bestehenden Erwartungshaltungen der Lehrkraft (vgl. zur allgemeinen Kritik im Überblick Becker-Mrotzek 2009, S. 80-83), bewege sich aber am eigentlichen Erkenntnisinteresse von Schüler:innen vorbei (vgl. Wieler 1989, S. 111-112). Dem steht jedoch die wichtige Erkenntnis gegenüber, dass sich das Verfahren durchaus als geeignete Gesprächsform für das „deutende Herstellen von Bezügen zwischen verschiedenen Textstellen [...] und Textebenen“ (Spinner 2010, S. 204) erweisen kann (ebd., S. 205), indem es richtig eingesetzt den Verstehensprozess der Schüler:innen gezielt unterstützt. Nachweise über die empirische Ausdifferenzierung fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche im Literaturunterricht sowie die Auswirkung von fragend-entwickelnden Texterschließungsverfahren auf schüler:innenseitiges Vorgehen in anderen Interaktionsformen stehen jedoch bislang noch weitestgehend aus.

Das qualitativ angelegte Forschungsprojekt will deshalb u. a. folgende Forschungsfragen näher beleuchten: Welche gesprächslinguistischen Phasen lassen sich für Texterschließungsgespräche rekonstruieren und wie können diese systematisch wie umfassend auf der Vertextungsebene beschrieben werden? Inwiefern hat das lehrkraftseitige Vorgehen einen gesprächslinguistisch rekonstruierbaren Einfluss auf schüler:innenseitige Gruppeninterpretationen von Texten? Welche Typen von Texterschließungsgesprächen sind dabei identifizierbar?

Um diese Fragen möglichst umfassend beantworten zu können, wurden über mehrere Wochen videographische Daten zu Unterrichtsgesprächen wie Gruppenarbeiten in drei Deutschkursen einer zwölften Jahrgangsstufe eines Gymnasiums erhoben und ethnomethodologisch wie gesprächslinguistisch ausgewertet (vgl. zu den Verfahrensweisen z. B. Mehan 1979; Heller, 2021; Morek&Heller 2023). Der Vortrag will ausgewählte Ergebnisse des Projekts vorstellen.

### **Literatur:**

Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2., bearbeitete und aktualisierte Auflage. Max Niemeyer.

Hanner, J. (2022). Sprechen über literarische Texte. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I. J. B. Metzler.

Härle, G. & Steinbrenner, M. (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Schneider.

Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien. Schneider Verlag Hohengehren.

Heller, V. (2021). Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. Der Deutschunterricht (Themenheft Textkomplexität) 1, 54–63.

Lingnau, B. & Preußner, U. (2023). Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten. SLLD (B) 10. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/263> (Abgerufen am 13.10.23).

Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. Leseforum, 8(7), 1–21.

- Mehan, H. (1979). Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. SLLD (B), 10, 138–159.
- Spinner, Kaspar (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In M. Kämper-van-den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.). Lese- und Literaturunterricht (S. 190–242). Band 11. Teil 2. Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. Leseforum 3(1), 1–15.
- Steinbrenner, M. (2021). Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. Dissertation PH Karlsruhe 2021. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner\\_Sprachl.lit.Bildung\\_Diss\\_2021.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner_Sprachl.lit.Bildung_Diss_2021.pdf) (Abgerufen am 13.10.23).
- Wieler, P. (1989). Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Peter Lang.

Sektion 5

**Caterina Mempel; Kristina Krieger; Sascha Wittmer (Goethe-Universität Frankfurt)**

#### **14. Zwischen Individuum, Gruppe und Gegenstand – Partizipation an literarischen Gesprächen in der Grundschule**

Im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen lässt sich ein breites Forschungsfeld ausmachen (u. a. Brüggemann et al., 2017; Härle & Steinbrenner, 2019; Heizmann, Mayer & Steinbrenner, 2020; Magirius, Scherf & Steinmetz, 2022; Spinner, 2019). In der Diskussion um ‚Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten‘ (Lingnau & Preußner, 2023) rückt immer mehr die Frage in den Fokus, wie sich Prozesse der Bedeutungsaushandlung interaktiv zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen vollziehen und welche literarischen und sprachlichen Lernspuren in diesem Kontext beobachtet werden können (u. a. Heizmann, 2023; Mempel, 2023; Merklinger, 2020). Wenig ist bisher dazu bekannt, welche Partizipationsmöglichkeiten sich jedem Einzelnen, also sowohl der Lehrperson als auch den einzelnen Schüler:innen, im Gespräch zu einem literarischen Gegenstand eröffnen und wie diese Räume von den einzelnen Akteur:innen bespielt werden.

Daran anschließend geht der Vortrag der Frage nach, welche unterschiedlichen Partizipationsformen sich im Rahmen literarischer Gespräche in der Primarstufe vor dem Hintergrund des ‚4-Faktoren-Modells der Themenzentrierten Interaktion‘ (Individuum, Gruppe, Sache, Kontextbedingungen; Schneider-Landolf et al., 2014) rekonstruieren lassen (dazu auch Härle, 2019). Der Vortrag ist anschlussfähig an interaktionsanalytische Arbeiten zu Partizipation und kollektiven Bedeutungsaushandlungen (u. a. Brandt, 2004; de Boer, 2015; Merklinger, 2020) mit dem Ziel, literarische Gespräche vor dem Hintergrund des in der Mathematikdidaktik entwickelten Partizipationsmodells von Krummheuer und Brandt (2001) auszuwerten, das Partizipation im Spannungsfeld zwischen rezeptiven und produktiven Handlungsaspekten beschreibt (vgl. ebd., S. 17f. mit Bezug auf Markowitz, 1986, S. 9). Die Fragen, ob und wie sich Partizipationsmöglichkeiten ereignen und welche Voraussetzungen dafür notwendig sind, sind für die Auswertung leitend.

Datenbasis des Vortrags sind n=15 transkribierte Videoaufnahmen literarischer Gespräche (Vorlese- und Literarische Unterrichtsgespräche zu unterschiedlichen Gegenständen), die im

Zeitraum von 2019 bis 2023 in zwei Grundschulklassen erhoben wurden. Die Daten entstammen dem Forschungsprojekt „Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe“ (LemaS-GRiP). In der Auswertung wird ein qualitativ-rekonstruktiver Ansatz verfolgt, für den die Interaktionsanalyse (Krummheuer & Naujok, 1999) leitend ist. Dabei wird auch die multimodale Ebene der Gespräche berücksichtigt.

Längsschnittstudien zu Partizipationsmöglichkeiten an literarischen Gesprächen stellen ein Forschungsdesiderat dar, das wir im Rahmen dieses Vortrags in den Blick nehmen. Auf dieser Grundlage werden literaturdidaktische Schlussfolgerungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen hinsichtlich ihres Leitungshandelns im Kontext literarischer Gespräche gezogen.

### **Literatur:**

de Boer, H. (2015). Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Lernen im Gespräch – Gespräche über Lernen* (S. 107–139). Springer VS Verlag.

Brandt, B. (2004). *Kinder als Lernende. Partizipationsspielräume im Klassenzimmer*. Peter Lang Verlag.

Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Gölitze, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirisch Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 61–79). Peter Lang.

Härle, G. (2019). Lenken - Steuern - Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (4. unv. Aufl., S. 107–139). Schneider Verlag Hohengehren.

Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2019), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (4. unv. Aufl., S. 107–139). Schneider Verlag Hohengehren.

- Heizmann, F. (2023). Sprachbildung und literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von Textgesprächen. Eine Spurensuche. In B. Lingnau & U. Preußner (Hrsg.), Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten (S. 56–78). SLLD-B. Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Bd. 10). <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M. (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen (S. 7–28). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krummheuer, G. & Brandt, B. (2001). Paraphrase und Traduktion. Partizipationstheoretische Elemente einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens in der Grundschule. Beltz.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Leske & Budrich.
- Lingnau, B., & Preußner, U. (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. In B. Lingnau & U. Preußner (Hrsg.), Anschluss- und Begleitkommunikation zu literarischen Texten (S. 2–17). SLLD-B. Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Bd. 10). <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. SLLD. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Merklinger, D. (2020). „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“ Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In G. Scherer, K. Heintz & M. Bahn, M. (Hrsg.), Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literarästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur (S. 57–82). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Mempel, C. (2023). Das weiß ich von jener Hexe. Peerinteraktive Bedeutungsaushandlung im Vorlesegespräch. In B. Lingnau & U. Preußner (Hrsg.), Anschluss- und Begleitkommunikation
-

zu literarischen Texten (S. 94–117). SLLD-B. Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik (Bd. 10). <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>

Schneider-Landolf, M, Spielmann, J. & Zitterbarth, W. (2014) (Hrsg.). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI) (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Spinner, K. H. (2019). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (4. unv. Aufl., S. 291–307). Schneider Verlag Hohengehren.