

THOMAS ZABKA

Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht

Abstract

Kaspar H. Spinners Basisartikel von 2006 beschreibt neben Kompetenzen, die beim literarischen Lernen erworben werden, auch Formen des Kompetenzerwerbs. Das Gespräch im Literaturunterricht ist zum einen eine Erwerbsform von Gesprächskompetenz und zum anderen ein Medium für den Erwerb bestimmter literarischer Kompetenzen. Als Lernform des Gesprächs schult es nicht nur die Teilhabe am Diskurs über ästhetische Gegenstände, sondern auch die Teilhabe am Diskurs über soziale, moralische und politische Belange. Als Medium literarischen Lernens ist das Gespräch besonders geeignet für die Schulung ästhetischer Urteilskompetenz, verstanden als Interpretations- und Wertungskompetenz. Weil Gesprächskompetenz und literarische Kompetenzen im Unterrichtsgespräch erst erworben werden, steht die Gesprächsführung vor der methodischen Aufgabe, Gesprächsimpulse – ähnlich wie Lernaufgaben – verstehens- und verständigungsfördernd zu setzen. Sowohl eine zu enge Lenkung als auch eine zu große Offenheit können Lernprozesse behindern. Deshalb ist es erforderlich, dass Lehrpersonen über ein Repertoire an Gesprächsimpulsen und über Kategorien zur situativen Einschätzung von deren Lernförderlichkeit verfügen.

1 | „Literarisches Lernen“: Kompetenzen und Kompetenzerwerb

Kaspar H. Spinners Basisartikel über Aspekte literarischen Lernens ist auf eine bereichernde Weise janusköpfig. Zum einen bestimmt der Artikel *Kompetenzen*, deren Vorhandensein ein „intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ ermöglicht (Spinner 2006, 7). In diesem Sinne benennt Spinner Fähigkeiten und Wissensformen, die erforderlich sind, soll der spezifisch ästhetische Wert der Gegenstände erfahren werden. Zum anderen empfiehlt der Artikel bestimmte Formen des *Erwerbs* dieser Kompetenzen, nämlich das titelgebende „Lernen“, welches zum Können und Wissen hinführt.

Die früheste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Artikel, Clemens Kammlers Einleitung in den Band „Literarische Kompetenzen“, hebt die Seite der Bildungs*ziele* hervor (Kammler 2006, 15–20) und listet die elf Aspekte als Teilkompetenzen auf. Doch passen einige der Aspekte nicht besonders gut zu dieser Sichtweise. Warum etwa vereint der zweite Aspekt zwei Kompetenzen, die man zunächst auseinanderhalten müsste, ginge es allein oder primär um eine Systematik ästhetischer Rezeptionsfähigkeiten? „Subjektive Involviertheit“

bezeichnet die Fähigkeit zur Öffnung für ein „persönliches Angesprochenensein“ und zu „erweiterter Selbsterkenntnis“ in der Folge einer solchen Rezeption (Spinner 2006, 8). Die im zweiten Aspekt damit kombinierte Fähigkeit zur „genaue[n] Textwahrnehmung“ lässt sich auch ohne den Bezug auf die Involviertheit begründen. Im Unterschied zur Lektüre eines faktual-expositorischen Textes begnügt sich eine angemessene ästhetische Rezeption – kognitionspsychologisch gesprochen – nicht mit dem Aufbau eines „mental Modells“ der „Textwelt“ und fasst die „Textoberfläche“ nicht bloß als Korrektiv auf, mit dessen Hilfe ein falsches Verstehen korrigierbar ist. Vielmehr sucht eine ästhetische Lektüre darüber hinaus auf der Textoberfläche oder – nun strukturalistisch gesprochen – auf der Ebene der Signifikanten nach Nuancen der Formulierung, nach unterschweligen Zusammenhängen semantisch ähnlicher oder oppositioneller Ausdrücke, nach Klangstrukturen und anderen Gestaltungsformen, die das Verstehen reicher und komplexer machen oder die sogar den vermeintlich verstandenen Textsinn konterkarieren und Mehrdeutigkeit erzeugen.

Gewiss hängen die beiden Teilkompetenzen sachlogisch miteinander zusammen, aber nicht nur miteinander, sondern auch mit anderen Teilkompetenzen. So könnte man mit gleichem Recht die Bildung *lebendiger Vorstellungen* an die genaue Textwahrnehmung binden oder das *literaturhistorische Wissen* an die subjektive Involviertheit; auch diese beiden Kombinationen von Teilkompetenzen bezeichnen Gegensätze, deren Synthese zu einer Art Balance gelingender ästhetischer Rezeption führen. Dasselbe gilt für die Kombination des Epochenwissens mit dem Wissen um die Unabschließbarkeit von Sinnbildung. Die Rezeptionsüberzeugung, man habe das literarische Werk richtig verstanden, wenn es einem subjektiv etwas sagt, ist ebenso beschränkt wie die Überzeugung, man habe es richtig verstanden, wenn man es in Konzepte der Entstehungszeit einordnet.

Die spezielle Koppelung von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung erklärt sich nicht aus der Perspektive einer ausbalancierten Systematik der Teilkompetenzen, sondern allein aus der Perspektive empfohlener Lernprozesse. Die Empfehlung resultiert offenbar aus der pädagogischen Erfahrung, dass subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung sich im Unterricht besonders stark verselbständigen können. Während die Vorstellungsbildung und das Symbolverstehen sich immer auf das Dargestellte rückbeziehen lassen, weil man immer nach den vorgestellten oder gedeuteten Textelementen fragen kann, ist das involvierte Subjekt ganz bei sich und hat das Recht, den Text phasenweise nur noch zum Anlass von Gedanken und Äußerungen über das eigene Wissen, eigene Einstellungen und eigene Gefühle zu nehmen. Umgekehrt ist die Textanalyse weitgehend ablösbar von subjektiven Faktoren – dies gilt in der Literaturwissenschaft sogar als ihr Ideal. Spinner reagiert also auf bestimmte kritische Erfahrungen mit dem Kompetenzerwerb, wenn er für das Lernen vorschlägt, einer objektivistischen Verselbständigung der Textwahrnehmung mit Formen der subjektiven Involviertheit entgegen zu wirken und einer subjektivistischen Verselbständigung der Involviertheit mit Formen der Rückführung auf die Textgestalt. Explizit verweist er darauf, wie dieses Verhältnis schon vor Jahrzehnten „didaktisch modelliert worden“ ist, insbesondere bei Kreft (ebd., 7).

Unübersehbar ist die Betonung des Lernens in jenem Abschnitt, der sich dem Erwerb prototypischen Wissens über literarische Gattungen widmet. Auch hier geht es Spinner darum, eine Fehlform des Lernens zu vermeiden, nämlich den Aufbau von Gattungswissen „auf der Grundlage auswendig gelernter Merkmale“. Bei einer entsprechenden Bildung von Gattungskonzepten bestehe die Gefahr, „dass die Besonderheit des jeweiligen Textes nicht mehr ernstgenommen wird, weil man nur auf das Gattungstypische blickt“. Spinners Empfehlung zufolge sollen die für den Unterricht ausgewählten Texte nicht als Vertreter fester Merkmale einer Gattung aufgefasst werden, sondern „im Sinne einer ganzheitlichen Vorstellung“ als „Ankerpunkte für die Orientierung in der literarischen Vielfalt“ (ebd., 13). Auch der Aspekt „Mit dem Literarischen Gespräch vertraut werden“ zeigt deutlich seinen Doppelsinn. Vor dem Hintergrund einer Tradition von Gesprächen, die literarischen Gegenständen besonders angemessenen sind, lassen sich – so Spinner – „Gesprächsmerkmale definieren, die *als Kompetenzen* des Umgangs mit Literatur vermittelt werden sollen“ (ebd.; Hervorhebung T. Z.). Das „Vertraut-Werden“ mit dieser Gesprächsform bezeichnet die Seite des *Kompetenzerwerbs*.

Die Beschreibung empfohlener Erwerbs- oder Lernformen ist in dem Artikel von 2006 nicht durchgängig entfaltet und könnte – ebenso wie die andere Seite, die Systematik der Teilkompetenzen – gewiss weiter ausgeführt werden, was im Folgenden am Beispiel des Unterrichtsgesprächs auch versucht werden soll. Derartige systematische Unterscheidungen zu treffen war allerdings gar nicht die Aufgabe des Basisartikels, der vielmehr in fasslicher Form einen Überblick geben und Zusammenhänge herstellen sollte, um Leser/innen dabei zu unterstützen, ihre Unterrichtspraxis theoriebasiert zu reflektieren und weiterzuentwickeln. In welcher herausragender Form Spinners Basisartikel diese Aufgabe erfüllt hat, zeigt dessen nachhaltige Wirkung sowohl auf die Entwicklung von Unterrichtskonzepten als auch auf die literaturdidaktische Theoriebildung.

2 | Das Unterrichtsgespräch als Lernform und Lernmedium

Gesprächsformen im Literaturunterricht lassen sich nach Spinner nicht nur als Gesprächskompetenzen und als deren Erwerbsformen betrachten. Darüber hinaus bilden sie eine von 17 „Methoden des Literaturunterrichts“ (Spinner 2010, 202 ff.), die dem Erwerb anderer Teilkompetenzen dienen soll, insbesondere der Fähigkeit zu einem Interpretieren, das der „Unabschließbarkeit der Sinnbildung“ gerecht wird und das „ohne den Zwang, Mehrdeutigkeit auszuschalten“, erfolgt (Spinner 2006, 12 f.). Dies ist gleichsam das dritte Gesicht des Gesprächs im Literaturunterricht.

Das in der Schule geführte literarische Gespräch ist demnach sowohl eine Lernform, aus der heraus sich bestimmte reife Gesprächsformen entwickeln sollen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, 6), als auch ein Lernmedium, das der Entwicklung anderer Rezeptionskompetenzen dient. Der Hinweis auf diese Unterscheidung zwischen Lernmedium und Lernform mag zunächst rein theoretisch und spitzfindig erscheinen, doch kann sie den Blick auf praktisch relevante Entscheidungsfragen schärfen.

Spinners Ausführungen zum Literarischen Gespräch als Lernform und Lernmedium lassen sich – entsprechend den im vorigen Abschnitt genannten Motiven – als eine Reaktion auf Fehlformen des Lernens lesen, und zwar auf Formen, in denen das Gespräch sowohl ein ungeeignetes Medium literarischen Lernens als auch eine ungeeignete Lernform des gemeinsamen Sprechens über Kunsterfahrungen ist. Zum einen sollen Gesprächsformen vermieden werden, in denen eine offene, Deutungspluralität gewährleistende „Suchbewegung“ (2006, 13) des Interpretierens verhindert wird zugunsten einer eingegengten Suche nach dem richtigen Verstehen. In diesem Zusammenhang sei an Spinners Analyse der Fehlform ‚Fragend-entwickelndes Interpretationsgespräch‘ erinnert. Dort scheiterte die aufklärerische Absicht, Schüler/innen zum eigenständigen Denken anzuleiten, und schlage ins Gegenteil um, nämlich in die Verhinderung des Selbstdenkens (vgl. Spinner 1992). Zum anderen geht es Spinner um ein Vermeiden von Gesprächsformen, in denen die „Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug“ gestört ist (Spinner 2006, 13). Solche Fehlformen treten ein, wenn Teilnehmer/innen ihre Lektüreeindrücke additiv und ohne aufeinander einzugehen zum Ausdruck bringen; wenn das Sprechen über eigene Emotionen, Vorstellungen und Gedanken sich gegenüber dem Text verselbständigt und dieser nur noch Anlass, nicht aber auch Gegenstand des Gesprächs ist; oder wenn im Gegenteil ein ausschließliches oder primäres Sprechen über die Textbeschaffenheit und über historische Sinnpotentiale dazu führt, dass die Artikulation persönlicher Leseindrücke und aktualisierender Deutungen marginalisiert und zurückgedrängt wird.

In seinen jüngsten methodischen Vorschlägen für Unterrichtsgespräche betont Spinner zunächst programmatisch die Funktion des literarischen Gesprächs als Lernform, indem er die Fähigkeit zur Teilhabe an alltäglicher medienbezogener Konversation zum primären Ziel erklärt: „Literarische Gespräche richten sich eher an außerschulischen Formen des Umgangs mit ästhetischen Produkten aus, also etwa an der Art und Weise, wie Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines privaten Literaturkreises über gelesene Texte reden oder wie begeisterte Kinogänger nach dem Anschauen eines interessanten Films in der Kneipe ihre Eindrücke austauschen“ (Spinner 2014, 127). Einige der methodischen Empfehlungen, die Spinner dann im

Einzelnen gibt, zielen allerdings auf die Prüfung und Erweiterung von Interpretationen (vgl. unten Abschnitt 4.2) und sind gerade *nicht* charakteristisch für die alltägliche Konversation, sondern für Erkenntnisgewinnung im Unterricht. – Muss man sich also von Situation zu Situation entscheiden zwischen dem Unterrichtsgespräch als einer Lernform, die auf eine außerschulische Konversation über Literatur vorbereitet, und dem Gespräch als Lernmedium, das anderen Kompetenzen literarischer Rezeption dient?

In diesem Sinne hat Eduard Haueis im zweiten Sammelband zum Heidelberger Modell vorgeschlagen, zwischen beiden Zieldimensionen eine klare Unterscheidung zu treffen. Er geht von der Frage aus, „was das literaturdidaktische Denken heute dazu veranlassen kann, sich das Modell einer unterhaltsamen Konversation zum Vorbild zu nehmen, um auf diese Weise das Lehrgespräch über Literatur hinter sich lassen zu können“ (Haueis 2011, 104). Konversation und Lehrgespräch gehörten zwei „Handlungsräumen“ an, „die einander komplementär gegenüberstehen und daher in der didaktischen Reflexion zu unterscheiden sind“. Im literarischen Gespräch gehe es „darum, den Zusammenhalt einer sozialen Gruppierung durch ein Repertoire von Texten zu stärken, die aus subjektiven Gründen von jedem der Beteiligten in einen kommunikativen Austausch eingebracht werden können“. Das Lehrgespräch über Literatur eröffne „dagegen die Möglichkeit, sich an der Auslegung bestimmter Texte zu beteiligen, deren kulturelle und soziale Bedeutung [...] es zu erkunden gilt“ (ebd., 106 f.). Diese Einlassung impliziert die Kritik, dass die didaktische Reflexion des „Heidelberger Modells“ zwischen beiden Handlungsräumen nicht unterscheidet, sondern sie vermengt. Haueis scheint recht zu haben: Durch explizite Verweise auf den um 1800 geführten romantischen Diskurs knüpft das Heidelberger Modell deutlich an frühbürgerliche Modelle des Umgangs mit Literatur an, mit Habermas gesprochen: an die „Öffentlichkeit eines literarischen Rasonnements, in dem sich die Subjektivität kleinfamilial-intimer Herkunft mit sich über sich selbst verständigt“ (Habermas 1962, 69). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion passt hierzu genauestens. Doch zeigt die Bedeutung Schleiermachers im Heidelberger Modell, dass der hermeneutische Expertendiskurs dessen zweite Säule ist, dass also Gesprächsformen der gebildeten Konversation *und* der gelehrten Auslegung das Modell gemeinsam tragen.

Wie lässt sich das Verhältnis beider Säulen oder „Handlungsräume“ theoretisch bestimmen? Haueis' Behauptung ihrer Komplementarität bleibt vage. Handelt es sich wirklich um eine Ergänzung von Verschiedenem? Genauer wäre m. E. die Beschreibung, wonach in jedem der beiden Handlungsfelder Sprechhandlungen und sprachliche Interaktionen nur dann gelingen können, wenn die Handlungsweisen des anderen Feldes eingeübt sind und zur Verfügung stehen. Elaborierte Auslegungsdiskurse in der Wissenschaft, im Journalismus, unter Künstlern und anderen Experten, aber auch in Gesprächen von Liebhabern leben davon, dass die Teilnehmer/innen die Texte mit emotionaler Beteiligung in der eigenen, vom Alltagswissen geprägten Vorstellung inszenieren und auf die jeweilige historische und soziale Gegenwart anwenden können. Ein Expertendiskurs, dem dieses Substrat der zunächst erfolgten oder zumindest jederzeit möglichen immersiven und aktualisierenden Lektüre fehlt, kann als kunstfern und in einem schlechten Sinn *akademisch* gelten (vgl. Zabka 2015). Umgekehrt muss ein expressiver und intersubjektiver Austausch missglücken, wenn die Konversation immer dann abbricht oder das Thema wechselt, wenn die Fähigkeit fehlt, die intersubjektiven Unterschiede geäußerter Emotionen, Vorstellungen, Wertungen und Bedeutungszuweisungen interpretativ zu klären.

Geht man davon aus, dass die Schüler/innen die Fähigkeiten und Handlungsformen *beider* Handlungsfelder erst erwerben müssen und dass dafür bestimmte Lernformen des Gesprächs erforderlich sind, so stellt sich für den Unterricht eine doppelte Aufgabe: *erstens* geht es darum, mit bestimmten Vorgaben, Regeln, Gesprächsritualen und Lenkungsimpulsen eine von Immersion und Aktualisierung geprägte, Expression und Wertung unterstützende Gesprächsform zu fördern; *zweitens* geht es darum, mit anderen Vorgaben, Regeln, Gesprächsritualen und Lenkungsimpulsen ein von Textuntersuchung und Kontextualisierung geprägtes Interpretationsgespräch zu fördern, in dem die Problemorientierung eines solchen Gesprächs jederzeit auf die aktuelle Relevanz einer diskutierten Interpretation und – wichtiger noch – auf deren Evidenz für das individuell aneignende Verstehen bezogen werden kann.

3 | Ziele des literarischen Lernens und der Gesprächserziehung

Im Anschluss an die bisherigen Überlegungen sollen zwei Funktionen des Unterrichtsgesprächs über Literatur unterschieden werden, die jeweils zwei Teilfunktionen (a und b) haben können: (1) Als Lernmedium kann das Gespräch Teilkompetenzen (a) literarischer Rezeption und (b) sprachlicher Bildung¹ fördern, die sich im Dialog besonders gut entwickeln lassen. (2) Als Lernform kann es Komponenten der Gesprächsfähigkeit fördern, die sich im Umgang mit ästhetisch gestalteten und fiktionalen Texten besonders gut entwickeln lassen, wobei die Lernform (a) auf außerschulische Formen des Gesprächs über Kunst und Literatur oder (b) auf Gespräche über außerästhetische Gegenstände vorbereiten kann. Die folgenden Ausführungen fokussieren ohne den Anspruch auf Vollständigkeit einige Ziele des Gesprächs als Lernmedium im Bereich der Interpretation und Bewertung² (3.1) sowie einige Ziele des Gesprächs als Lernform für Gespräche über gesellschaftliche Belange (3.2).

3.1 | Ziele des Gesprächs als Medium literarischen Lernens

Als leitendes Ziel des Lehr-Lerngesprächs über Literatur halte ich folgende Formulierung für konsensfähig, die dem Call for Papers der Münchner Tagung „Reden über Kunst“ entstammt: „Wie kann im Schulunterricht über ästhetische Phänomene so gesprochen werden, dass die ästhetische Erfahrung nicht zerredet, sondern erschlossen und vertieft wird?“ (zitiert nach Abraham 2011, 51).

Klärung von Verstehensproblemen und Falsifikation des Missverstehens

Spinner hebt in seinem Basisartikel die Bedeutung des Gesprächs als Lernmedium der Interpretation hervor und verweist auf unterschiedliche Funktionen der Interpretation nach Zabka 2003 (vgl. Spinner 2006, 13). Daran möchte ich hier anknüpfen und neben dem erörternden Interpretieren, das Spinner in den Vordergrund rückt, auch das erklärende Interpretieren als eine Funktion des Gesprächs akzentuieren. Verstehensprobleme können im Gespräch besonders gut erkannt, durchdacht und, wenn möglich, gelöst werden. In Bezug auf Phänomene des Nichtverstehens wird in der theoretischen Fundierung des Heidelberger Modells zurecht darauf hingewiesen, dass es in zahlreichen literarischen Texten einen Bereich des Nichtverstehbaren gibt, dem ein reflektiertes und im Gespräch artikuliertes Nichtverstehen angemessener ist als ein Verständlich-Machen um jeden Preis. Indes gibt es gerade im Unterricht und auch in Bezug auf schwierige und partiell nicht-verständliche Texte Formen des Nichtverstehens und des Falsch-Verstehens, die behoben werden können. Ein entsprechendes Verständlich-Machen ist eine elementare Funktion der Interpretation (vgl. Biere 1989). Es kommt darauf an, dass die Schüler/innen über Verstehensmöglichkeiten miteinander nachdenken und Verstehensprobleme im Gespräch lösen oder aber deren Unlösbarkeit konstatieren. Diese problemorientierte Gesprächsform kann von der Lehrperson durch Impulse gefördert werden, die das Nachdenken anregen (vgl. unten Abschnitt 4.3). Sie ist „nicht identisch mit dem – für das Textverstehen ungeeigneten – fragend-entwickelnden Gespräch“, welches die Schü-

¹ Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert (2010, 5) nennen die Ziele „Die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden“ und „Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren“. Neben der im ersten dieser Ziele genannten Sprachbildung an der *Gegenstandssprache* hat auch die *Beschreibungssprache* einen Bildungswert, der in einem weiteren von Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert genannten Ziel nur anklängt: „Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren“ (ebd., 4). Nicht ausdrücklich einbezogen ist hier die *Erweiterung* des sprachlichen Repertoires und des präzisen Sprachgebrauchs durch den Erwerb sprachlicher Formen der Textbeschreibung und -interpretation. In diesem Zusammenhang sei auf die Bedeutung schriftlicher Begleitformen des Gesprächs verwiesen (vgl. unten Anm. 9).

² Vgl. auch die von Steinbrenner und Wiprächtiger Geppert (2010) in ihrem zuerst 2006 erschienenen Aufsatz genannten Ziele, die das Verstehen und Interpretieren betreffen, sowie die weiter differenzierten Interpretations- und Wertungsziele bei Wiprächtiger-Geppert 2009 (87–103).

ler/innen „zu einer bestimmten, vom Lehrer zuvor festgelegten Interpretation führen soll“ (Leubner/Saupe/Richter 2012, 155).³

Das Interpretationsgespräch hat also nicht allein die Funktion, die Unabschließbarkeit der Sinnbildung erfahrbar zu machen. Vielmehr ist das Gespräch in vielen Fällen ein Weg, Fehl- und Überinterpretationen gemeinsam zu falsifizieren und den Bereich plausibler Deutungen positiv abzustecken. In seinem Basisartikel zur Interpretation von 1987 hat Spinner mit einem autobiographischen Beispiel darauf hingewiesen, wie ergiebig die Revision von Fehlinterpretationen durch die Reflexion über Gründe des Missverstehens sein kann. Er selbst habe als Schüler zunächst nicht verstanden, dass Sali und Vrenchen am Ende von Gottfried Kellers Novelle *Romeo und Julia auf dem Dorfe* mit dem Sprung ins Wasser gemeinsam den Tod wählen. Als sich dies „im Interpretationsgespräch“ als ein „Missverständnis“ erwies, sei ihm der Fehler „peinlich“ gewesen,

[...] aber heute würde ich sagen, dass auch im Missverstehen ein richtiges Empfinden steckt: Ich hatte als Schüler etwas gespürt von den Konnotationen, in die der Freitod eingebettet ist und die von Keller in bewusstem Gegensatz gestaltet sind zu den moralisierenden Einschätzungen, mit denen [...] die Zeitungen die Tat beurteil(t)en. (Spinner 2001, 65 f.)

Gewiss verdankt sich nicht jedes Falschverstehen einer genauen Textwahrnehmung, doch auch die Reflexionsfrage, warum ein unpassendes verstehensleitendes Vorwissen zu einem Fehler führt, kann die weitere Interpretation bereichern. Im Gespräch über Literatur ist es ebenso unangemessen, auf die Falsifikation von Missverständnissen und Fehlinterpretationen zu verzichten, wie das falsche Verstehen mit einem Ausbleiben von Verstehen gleichzusetzen. Erforderlich ist eine Kultur rückhaltloser Verstehensartikulation, verbunden mit einer hohen Fehlertoleranz und einer Kultur der Fehlerreflexion.

Reflektierendes Interpretationsurteil

Ein „bestimmendes Urteil“ im Sinne Kants, das einer Vorstellung einen gegebenen Begriff zuordnet, ist ästhetischen Erfahrungen nicht vollends angemessen; vielmehr verlangen ästhetische Gegenstände ein „reflektierendes Urteil“, eine nachdenkliche Suche nach angemessenen Begriffen, die in gefundenen Bestimmungen nie ganz zur Ruhe kommen kann (Kant 1957, 251). Man könnte vier der von Spinner genannten Aspekte literarischen Lernens unter dem Begriff der literarischen Urteilskompetenz zusammenfassen: die Unabschließbarkeit der Sinnbildung, das Symbolverstehen, den Aufbau eines prototypischen Gattungswissens ohne feste Definitionen und schließlich ein literaturhistorisches Bewusstsein, das den Epochenbegriff problematisiert (vgl. Spinner 2006, 11 ff.). All diese Teilleistungen enthalten Interpretationsurteile, die nicht Einordnungen vornehmen, sondern sich auf die (unendliche) Suche nach passenden Begriffen machen.

Die von Spinner auch in seinem Beitrag zu diesem Heft hervorgehobene Leistung des Gesprächs, die Unabschließbarkeit der Sinnbildung erfahrbar zu machen, lässt sich näher ausdifferenzieren. Ich schlage vor, zur genaueren Beschreibung dieses Phänomens die Begriffe *Entstehungskontext*, *Referenzkontext*, *Rezeptionskontext* und *Bedeutungsmodus* zu unterscheiden. Oftmals wird die Mehrdeutigkeit in einem diskursiven Interpretationsprozess dadurch reduziert oder aufgehoben, dass *Entstehungskontexte* als Referenzkontexte behandelt werden. Dahinter steht die verbreitete und in manchen Fällen auch plausible Annahme, bestimmte biographische oder gesellschaftliche Bedingungen, unter denen ein Text entstand,

³ Durch Impulse der Lehrperson und durch die Beiträge der miteinander sprechenden Schüler/innen sollen diese (1) „Unterschiede ihrer Interpretationen“ und (2) deren Vereinbarkeit oder „Unvereinbarkeit mit Textelementen/-strukturen“ erkennen sowie (3) auf „Textelemente“ aufmerksam werden, „die sie für eine ergiebige Interpretation noch berücksichtigen können oder sollen“, und (4) „Kontexte“ kennen lernen, die „für eine ergiebige Interpretation notwendig oder von Interesse sind“ (Leubner/Saupe/Richter 2012, 155). – In einem Gespräch, das Nachdenken und Urteilskraft fördert, sollten Schüler/innen allerdings über Kontexte nicht mit der Vorgabe informiert werden, dass deren Berücksichtigung für das Verstehen unabdingbar sei, sondern mit dem Auftrag, den Wert für das Verstehen zu prüfen. Im Fall der vorgegebenen Notwendigkeit einer Kontextualisierung gliche der Impuls einer „Rekonstruktionsaufgabe“, im Fall des Prüfauftrags hingegen einer „Bewertungsaufgabe“ (vgl. Winkler 2011, 109 ff.). Zur Relevanz solcher Unterscheidungen für die Impulsgebung vgl. unten Abschnitt 4.2.

seien in dem Text auch dargestellt. Beispielsweise liegt es nahe, dass in Wolfgang Borcherts unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg entstandener Erzählung *Das Brot* genau diese historische Situation dargestellt ist. Mit gleichem Recht kann man jedoch behaupten, dass die Erzählung die Grundsituation des Mangels nicht auf die historische Situation begrenzt, sondern als generelles Phänomen darstellt, das es ähnlich auch in anderen Zeiten und Gesellschaften gab und geben wird. In einem Gespräch können Schüler/innen literarische Strategien, nämlich die Fiktionalisierung und die Verknappungstechnik der Kurzgeschichte, aufzeigen, die eine historische Dekontextualisierung des Geschehens gestatten. So lässt sich die Interpretation im Lichte zahlreicher *Rezeptionskontexte* rechtfertigen und die Unabschließbarkeit dieser Sinnerzeugung begründen.

Wenn Rezipienten unterschiedliche Referenzen herstellen, die gleichermaßen eine globale Kohärenzbildung ermöglichen, entsteht fast zwangsläufig die Frage nach dem *Bedeutungsmodus* der Texte. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Sobald man behauptet, dass der Sinn von Borcherts Erzählung auf kollektive Mangelsituationen unterschiedlichster Art anwendbar ist, wird das Brot zu einem Gegenstand, der auch anderes symbolisieren kann: es kann im Sinne eines metonymischen Symbols für Nahrungsmittel aller Art stehen, es kann aber auch im Sinne eines metaphorischen Symbols für ganz andere materielle oder sogar für ideelle Werte stehen, an denen es in dem zugewiesenen Referenzkontext mangelt. In Texten, die als parabolisch verstanden werden, würde ein Brot gerade nicht für Nahrungsmittel stehen, sondern im Modus uneigentlichen oder allegorischen Sprechens auf etwas anderes verweisen.

Im Unterschied zu schriftlichen Lernmedien bietet das Gespräch besondere Chancen, in jeder Situation ad hoc die Frage zu diskutieren, auf welche Wirklichkeit ein literarischer Text anwendbar ist, welcher Rezeptionskontext also eine kohärente Interpretation zulässt, und auf welche Weise, d.h. in welchem Modus, man den Text deshalb verstehen kann – wörtlich, symbolisch oder allegorisch; unironisch oder ironisch usw. Ohne jede Frage ist es ein zentrales Ziel, die Erfahrung der Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen zu fördern, doch sollte im selben Maß Vorsicht vor Überinterpretationen vermittelt werden, nämlich eine Skepsis gegenüber Deutungen, die zwar kohärent sind, die aber den Text auf eine – im Sinne Umberto Ecos (1985, 237) – „unökonomische“ Weise mit Bedeutung überfrachten. Urteile darüber, ob eine Interpretation zu weit geht, lassen sich im Gespräch besonders gut bilden und austauschen.

Literarische Wertung

In Zusammenhängen der Interpretation kann ein Klärungs- und Problemlösungsgespräch zu einem Streitgespräch werden, also zu einer Debatte über die Angemessenheit unterschiedlicher Interpretationen. Bei der Literarischen Wertung dürfte das Streitgespräch am Anfang stehen, das erst nach einer Klärung der unterschiedlichen Wertungseigenschaften, Wertmaßstäbe und individuellen Wertungsvoraussetzungen (wie etwa Vorlieben) in ein Problemlösungsgespräch über die Angemessenheit unterschiedlicher Wertungen übergeht. Da literarische Texte und andere Kunstwerke sowohl in der Schule als auch in außerschulischen Zusammenhängen stets in Wertungsdiskurse eingebunden sind, wäre es praxisfremd, das Werten ausgerechnet aus dem Unterrichtsgespräch über Literatur herauszuhalten. Spontane Wertungen beeinflussen das Verstehen; umgekehrt hängen Wertungen davon ab, wie ein Text verstanden wurde (vgl. Stark 2010; Zabka 2013). Unter der Voraussetzung, dass ein genaueres Verstehen auch zu differenzierteren Wertungen führen kann, lässt sich die Empfehlung aussprechen, Wertung und Interpretation im Gespräch miteinander zu verbinden – freilich unter der Voraussetzung, dass die Schüler/innen zugleich lernen, Werturteile und Interpretationsurteile voneinander zu trennen. Wenn man die kategoriale Verschiedenheit dieser Urteile nicht durchschaut, können Interpretation und Wertung in eine Sackgasse geraten, indem etwa das Werturteil über den vermeintlich rassistischen Gehalt eines Romans nicht daraufhin geprüft wird, ob die Interpretation als rassistisch überhaupt plausibel ist. Solche Unterscheidungen zwischen dem Geltungsaspekt des moralisch Richtigen und dem Aspekt des inter-

pretatorisch Angemessenen können im Gespräch besonders gut bewusst gemacht und eingefordert werden.

3.2 | Ziele des Gesprächs als Lernform

Die Fähigkeit zur literarischen Konversation ausgerechnet in Gesprächen einer gesamten oder geteilten Schulklasse anbahnen zu wollen, ist alles andere als naheliegend. Gewiss gibt es den einen oder anderen privaten Lesezirkel, in dem sich ein gutes Dutzend Menschen über Lektüreerfahrungen austauscht. Doch die Konversation über Literatur und andere Medien dürfte in den allermeisten Fällen in Gesprächen zu zweit oder in sehr kleinen Gruppen erfolgen. Literarische Gespräche, wie sie für den Unterricht empfohlen werden, entsprechen nicht den Formen eines Sprechens über Literatur und Medien, die außerhalb des Bildungssektors und der Wissenschaft verbreitet sind. Wollte der Unterricht mit spezifischen Lernformen auf solche Echtformen vorbereiten, müsste er Kleingruppen- und Partnergespräche oder die schriftliche Kommunikation in Internetforen ins Zentrum der Bemühungen stellen.⁴

Das literarische Gespräch in größeren Gruppen ähnelt der Form nach stärker Diskussionsrunden, die sich mit gesellschaftlich und politisch virulenten Gegenständen befassen. Gespräche über das moralisch richtige Handeln, über intersubjektive Konflikte und Handlungsmuster, über die Abhängigkeit des Handelns von sozialen Zusammenhängen und politischen Strukturen – solche und verwandte Gespräche haben am Gegenstand der Literatur ein gutes Versuchsfeld. Dieses Postulat lässt sich damit begründen, dass im Literaturunterricht die ‚persönlichen‘ Äußerungen der Schüler/innen im Schutz der Fiktionalität erfolgen, dass also der diskursive Streit im Kontext einer lediglich *möglichen* Welt und mit bloß *virtuell* eingenommenen Positionen stattfindet. Ein Gespräch über das in der Literatur Dargestellte kann mithin als ein Gesprächs-Spiel verstanden werden, das die Gesprächskompetenz in realen Zusammenhängen gesellschaftlicher Teilhabe fördert. Diese Funktion soll hier nicht überbewertet werden, denn gerade für die Einübung in moralische und politische Argumentation kann es ebenso förderlich oder sogar förderlicher sein, wirklichkeitsbezogene eigene Positionen zu vertreten, die ein stärkeres motivationales Substrat der Emotionen und Interessen haben. Dennoch sei betont, dass Gespräche über Literatur gerade wegen des Spielcharakters von Kunst und wegen deren mehrdeutiger Anwendbarkeit auf die Wirklichkeit eine Lernform für außerkünstlerische Belange sein können.

In diesem Sinne und eigentlich nur in diesem Sinne lässt sich heute noch didaktisch an die sozialhistorische Rolle des literarischen Gesprächs um 1800 anknüpfen, in dem die intersubjektive Verständigung über die subjektive Innerlichkeit und über Belange des bürgerlichen Lebens ein Modell für die bürgerliche Öffentlichkeit darstellte. So kann ein literarisches Unterrichtsgespräch, das nicht primär Auslegungsgespräch ist, sondern Konversation über die Anwendung des Gelesenen auf die Gegenwart der Leser/innen und ihre Gesellschaft, eine Lernform diskursiver Teilhabe an gesellschaftlichen Belangen sein. Darauf bezieht Hubert Ivo die folgende äußerst optimistische Einschätzung: „Im Gegensatz zur juristischen und theologischen Auslegung kennt die *literarische Auslegungspraxis* kein letztes Wort und wird darum zum Modell sprachverständiger Intersubjektivität“ (Ivo 1994, 254 f.). Wenn man dieses Modell nicht mit Alleinstellungspostulaten und Erfolgserwartungen überfrachtet, sondern als *eine* mögliche Lernform neben anderen ansieht und wenn man das Modell an die in der Lite-

⁴ Auch das *Interpretationsgespräch* in Partner- und Kleingruppengesprächen sollte gefördert werden, nicht zuletzt, weil in diesen Sozialformen die Orientierung der Schüler/innen an impliziten inhaltlichen Lösungserwartungen der Lehrkraft reduziert werden kann. So schlägt Nele Ohlsen (2011, 343 ff.) für literarische Gespräche in der Grundschule eine „Arbeit in Kleingruppen ohne Lehrkraft“ vor, bei der mehr Kinder zu Wort kommen als im Gespräch mit 10 bis 15 Personen und wo die „Erwünschtheit“ der richtigen Antwort nicht jederzeit das Gespräch bestimmt. Die Aufgabe der Literaturdidaktik, Formen des Interpretationsgesprächs und der literarischen Konversation in Partner- und Kleingruppenarbeit zu entwickeln und zu untersuchen, ist noch weitgehend unbearbeitet. Die allgemeine Gesprächsdidaktik hat hierfür Vorarbeiten geleistet (vgl. Traub 2006, 93–127).

ratur dargestellten Inhalte anbindet und es daran konkretisiert, so kann es unterrichtsmethodisch operationalisierbar werden.⁵

Das literarische Gespräch als eine Lernform für nichtliterarische Gespräche hat dann auch einen Bezug zu jenen Zielen des Literaturunterrichts, die Spinner zufolge über das literarische Lernen hinausgehen:

Ausdrücklich sei betont, dass das literarische Lernen [...] nicht alle Zielsetzungen des Literaturunterrichts umfasst. Er dient beispielsweise auch der Erschließung von Inhalten (z. B. von moralischen Problemen), der Förderung psychologischer Einsichten, dem sozialen Lernen [...]. (Spinner 2006, 7)

In diesem Zusammenhang lässt sich auch die programmatische Rolle der Themenzentrierten Interaktion im Heidelberger Modell genauer verstehen. Dabei geht es um soziales Lernen in der Form des paritätischen Gesprächs (hier: über Literatur). Dieses moderne sozialpsychologische Konzept zeigt, dass es im Heidelberger Modell nicht um eine Archäologie des bildungsbürgerlichen Subjekts geht, nicht um die bloße Wiederbelebung einer um 1800 bedeutsamen Kultur, die ihre gemeinschaftsstiftende Kraft und Funktion weitgehend verloren hat. Wohl aber kann die Konversation über Literatur auch heute noch das soziale Lernen fördern, sofern das Thema für die soziale Interaktion der Rezipient/innen inhaltlich relevant ist, wenn es also im literarischen Gespräch um soziale Konflikte geht, die einen Aktualitätsbezug haben. In diesem Punkt überlagert m.E. die in Heidelberg und in Augsburg akzentuierte Bedeutung der subjektiven Involviertheit und des individuellen Verstehens etwas die Bedeutung der sozialen Involviertheit der Interpretengemeinschaft in die fiktional dargestellte Interaktion.

4 | Zur Methodik der Gesprächsführung

Die literaturdidaktischen Bemühungen um eine Methodik und Impulstechnik des Gesprächs im Literaturunterricht sind ausbaufähig – trotz einer jahrzehntelangen Debatte und trotz des Praxisschubs, den das Miteinander-Sprechen über Texte durch das Heidelberger Modell im letzten Jahrzehnt erfuhr. Da methodische Überlegungen kein aus didaktischen Überlegungen ableitbarer Appendix sind, sondern ein Herzstück der didaktischen Reflexion selbst, verdient der folgende Abschnitt etwas Ausführlichkeit.

4.1 | Das Problem der partizipierenden Leitung

Im ersten Sammelband zum Heidelberger Modell stellte Gerhard Härle die – mittlerweile von ihm selbst abgeschwächte – Forderung auf, dass die Lehrperson sich mit authentischen inhaltlichen Beiträgen am Gespräch beteiligen soll:

Authentische Beiträge lassen die Lernenden erfahren, dass und wie ein – in seinem Vorwissen tatsächlich oder vermeintlich überlegener – Gesprächsleiter von einem Text und den Gesprächsbeiträgen ebenso berührt, erheitert, unterhalten oder gelangweilt sein kann wie sie selbst, dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes allen Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt und dass darüber hinaus in der Konstellation des geleiteten Interpretationsgesprächs auch eine Herausforderung liegt, an der alle Beteiligten gemeinsam arbeiten können: Partnerschaftlichkeit und Symmetrie als Ziel zu verfolgen und dabei die funktionalen und institutionellen Differenzen nicht zu leugnen. (Härle 2004, 113)

⁵ Der radikale Idealismus, mit dem Ivo das literarische Gespräch als Modell eines herrschaftsfreien Diskurses beschreibt, ist einzigartig und wurde selbst vom frühen Habermas in dieser Differenziertheit nicht ausgeführt. Das literarische Gespräch kenne in vierfacher Hinsicht „kein letztes Wort“: (1) „Poetische Sprachwerke“ besäßen die „Offenheit des erst noch zu Verstehenden“ und gewährten „die Freiheit der Antwort, wo das Gesetz Gehorsam und Treue verlangt“; (2) keine Textauslegung sei durch eine bestimmte Äußerung „definitiv entschieden“; (3) keine „Organisation der Auslegung“ könne „zwischen geforderten, zugelassenen und verbotenen Deutungen und Deutungsformen“ unterscheiden; (4) es gebe keine festgelegten „Kriterien der Argumentation“ für die „Bewertung von Auslegungen“ (Ivo 1994, 254 f.). – Der *antinormativistische Idealismus* der Postulate 3 und 4 ließe sich bestreiten, indem man die Praxis der Interpretation auf Grundregeln hin untersucht. Vor allem aber lässt sich der *formale Idealismus* kritisieren, der in der optimistischen Vorstellung liegt, die bloße Form dieses Diskurses könne stark genug sein, um ein praxisrelevantes Modell für andere, reale Diskurse zu stiften. Wenn überhaupt, so kann eine solche Wirkung über die Thematisierung der in der Literatur dargestellten Konflikte angesteuert werden.

Die Aussage, „dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes allen Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt“, ist in Bezug auf die Handlungsform des Interpretationsgesprächs nicht nachvollziehbar, und zwar (a) in Bezug auf das Expertengespräch und (b) in Bezug auf das Lehr-Lern-Gespräch: (a) Komplexe erkenntnisgenerierende Gespräche wie das Interpretationsgespräch bedürfen häufig auch auf Expertenebene einer Moderation, die zwar die inhaltliche Auseinandersetzung verfolgt und steuert, sich aber im Dienste der Gesprächsstruktur und des Erkenntnisgewinns auf diese Rolle beschränkt und nur in Ausnahmefällen eigene Interpretationsaussagen zum Problem beisteuert; (b) Deutschlehrer/innen werden darin ausgebildet, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten antizipierend einzuplanen und über ein reiches interpretationsrelevantes Kontextwissen zu verfügen. Auch wenn sie einen Text zum ersten Mal im Unterricht lesen lassen, haben sie durch die Vorbereitung einen Vorsprung bei der „Suchbewegung“, sodass sich ihnen keineswegs dieselbe Aufgabe stellt wie den Schüler/innen.

Grundsätzlich nachvollziehbar ist Härles Authentizitäts-Forderung allein in Bezug auf das Handlungsfeld der sozialen Konversation über Medien, hier allerdings auch nur für das Gespräch unter Gleichen, zu dem der Unterricht hinführen soll. Eine solche Konversation bedarf keiner inhaltlich neutralen Leitung, die sich auf die Gesprächsstruktur und den Erkenntnisgewinn konzentriert. Was aber die *Lernform* eines solchen Gesprächs angeht, so sei daran erinnert, dass die in der gebildeten Konversation vorausgesetzte Fähigkeit zur gegenstandsorientierten Problemlösung, also zur Textinterpretation, im Unterricht aufgebaut werden muss, weshalb es dort nicht möglich ist, das Gespräch als eine Lernform, die auf gebildete Konversation vorbereitet, strikt vom Gespräch als einem Lernmedium zu trennen, das die Interpretationskompetenz schult. Unterrichtsmethodisch sinnvoll sind allerdings eine Taktung von Gesprächsphasen und eine Unterscheidung von Impulsformen, die stärker auf Konversationsfähigkeit oder stärker auf Interpretationsfähigkeit zielen.

Welche Funktion können authentische Verstehens- und Interpretationsäußerungen der Lehrperson in beiden Formen haben? Nicht nur Kritiker des Heidelberger Modells äußern primär Skepsis. „Es besteht die berechtigte Befürchtung, dass die Lehrkraft ihre Lehrer-Rolle im institutionellen Muster nicht verlassen kann oder von den Schülern nicht aus ihr entlassen wird; in diesem Fall steuert die Lehrkraft gewollt oder ungewollt das Gespräch“ (Bräuer 2011, 234 f.). Dieser Skepsis soll hier theoretisch weiter nachgegangen werden. Mit „echten“ eigenen Beiträgen erfülle die Lehrperson „ihre Funktion als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst“, heißt es in einem maßgeblichen, zuerst 2006 erschienenen Manifest des Heidelberger Modells (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, 3). Vorbildlich soll die Lehrperson durch die Art und Weise wirken, wie sie eigene Beiträge artikuliert, begründet und auf andere Beiträge bezieht. Eine solche Vermittlung von Gesprächskompetenz erinnert an die Vermittlung von Lesekompetenz durch das Agieren eines „Meisterlesers“ oder „Lesemeisters“ (vgl. Rosebrock/Nix 2007, 68 f.), der eine Textpassage vorliest, sich dabei selbst unterbricht, die eigenen Denkprozesse artikuliert und so als Vorbild demonstriert, *wie* er liest. Schüler/innen ahmen diese Vorgehensweise anschließend in Bezug auf andere Texte nach. Genau hierin liegt die Differenz zur Vorbildfunktion im Literarischen Gespräch: Im Anschluss an die Lehreräußerung, die Vorbildlich die Art und Weise des Miteinander-über-einen-Text-Sprechens demonstriert, sollen die Schüler/innen mit inhaltlicher Anknüpfung an das von der Lehrperson Gesagte über dieselbe Textpassage oder eine mit ihr zusammenhängende Passage sprechen. Die Trennung des von Vorbild übernommenen „Wie“ von dem inhaltlichen „Was“ seiner Äußerung ist beim Verfahren „Meisterleser“ notwendig, da die Schüler/innen ihr eigenes Verstehen artikulieren sollen, und es ist dort durch den Textwechsel realisierbar. Im Literarischen Gespräch ist die Trennung ebenfalls notwendig, aber aus dem genannten Grund unrealisierbar.⁶

⁶ Eine „Dialektik der Aufklärung“, wie Spinner (1992) sie am fragend-entwickelten Unterrichtsgespräch konstatierte, bedroht daher auf andere Weise auch das literarische Unterrichtsgespräch: Den Schüler/innen wird unterstellt, dass sie als paritätische Teilnehmer/innen zu Äußerungen nach Art der Lehreräußerungen fähig sind; zugleich wird aber eingeräumt, dass sie diese Äußerungsweisen in der Situation noch erlernen müssen und um eine Orientierung an der Lehreräußerung nicht herumkommen. So wie beim fragend-entwickelnden Gespräch die Mündigkeit und Erkenntnisfähigkeit unterstellt und in den Lehrerfragen zugleich performativ negiert wird, so kann in den authentischen und zu-

Authentische Lehreräußerungen sollen, so Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert, nicht nur ein Vorbild, sondern auch ein „Gerüst“ für Schüleräußerungen sein, also im Sinne einer Hilfestellung ‚hingestellt‘ werden, damit Schüler/innen daran ihre eigene Interpretation aufbauen können. Bei einer solchen Vorgehensweise wird die Interpretations-Authentizität der Lehrperson deutlich der pädagogischen Authentizität untergeordnet. Man könnte bezweifeln, dass solche Äußerungen *als eigene Interpretationen* überhaupt noch authentisch sind. Dies legt etwa der folgende Erfahrungsbericht über ein philosophisches Gespräch nahe, zu dem der Gesprächsleiter eigene Beiträge beisteuern wollte:

Bevor ich einen Beitrag äußern wollte, überlegte ich jedesmal, wie er auf bestimmte Teilnehmer wirken würde. Während meiner Gesprächsleitung hatte sich in mir ein bestimmtes Bild von ihrem Verhältnis zu den jeweils erörterten Fragen geformt. Meine Beiträge zur Sache konnte ich nicht unbefangen vortragen. (Loska 1995, 172)

Doch erübrigen sich Zweifel an der Authentizität solch pädagogisch befangener Lehrerbeiträge, wenn man einen soziologisch reflektierten Authentizitätsbegriff verwendet. So wie sich personale Identität nur als eine Synthese unterschiedlicher Rollenidentitäten konstituiert (Krappmann 1969), existiert auch die Authentizität einer ‚persönlichen‘ Interpretation nicht losgelöst von den Rollen, in denen die interpretierende Person agiert. Dass Lehrer/innen mit eigenen inhaltlichen Beiträgen bloß etwas zur Diskussion stellen oder bloß provozieren wollen, ist eine authentische Füllung der Lehrer/innen-Rolle und wird in Lerngruppen auch erwartet.

In diesem Sinne spricht Härle mittlerweile von einer „selektiven Authentizität“ im doppelten Sinne einer Ausschlussregel und positiver Auswahlkriterien für inhaltliche Beiträge: Zum einen „schließt“ die selektive Authentizität „Beiträge aus, die im Gewand des Authentischen daherkommen, aber gezielt ‚strategisch‘ eingesetzt werden. Anders gesagt: Interventionen sind als Interventionen zu artikulieren, nicht als pseudopersonlicher Beitrag“. Zum anderen „muss die Leitperson“ bei der positiven Auswahl eigener interpretierender Äußerungen „versuchen, situations-, rollen- und adressatengerecht zu entscheiden, welche dieser Beiträge, die zur authentischen Äußerung bereitstehen oder gar drängen, sie tatsächlich einbringt, welche sie unterlässt oder zurückstellt“ (Härle 2011, 50 f.).

Als „situations-, rollen- und adressatengerecht“ lässt sich ein eigener Interpretationsbeitrag nur beurteilen, wenn die Lehrperson die mögliche Wirkung auf die Schülerinterpretationen bedenkt und antizipiert, also darüber nachdenkt, welche Stufe im „Gerüst“ sie mit einer solchen Äußerung de facto bereitstellt. Schüler/innen nehmen inhaltliche Lehrbeiträge normalerweise als Steuerungsimpulse auf, und zwar weniger deshalb, weil sie erwartungskonform agieren wollen, sondern vor allem deshalb, weil sie in anderen Situationen der Erkenntnisgewinnung die Erfahrung gemacht haben, dass die geschulten Expert/innen am besten einschätzen können, was besonders wichtig ist und vertieft werden muss. Diese normale Schülerreaktion entspricht genau der von Wiprächtiger-Geppert und Steinbrenner betonten Gerüstfunktion, die Lehreräußerungen in der Schülererwartung stets potentiell haben. Lehreräußerungen, die zur emotionalen und kognitiven Aktivierung beitragen sollen, können nur dann pädagogisch authentisch sein, wenn sie die Schüler/innen dazu motivieren, eigene Eindrücke, Meinungen und Gedanken zu artikulieren und gemeinsam zu durchdenken, anstatt sich an jenen Inhalten auszurichten, die von der Autoritätsperson mit unpädagogischer und deshalb nur vermeintlicher Authentizität beigesteuert werden. Wer nach diesem Prinzip handelt, wird mit eigenen inhaltlichen Beiträgen äußerst vorsichtig umgehen. Denn jede Beisteuerung, die eine Steuerfrau oder ein Steuermann leistet, vermag in den Strömungsverhältnissen der Schule das gesamte Ruder herumzureißen.

Angesichts solcher Bedenken wird aus neosokratischer Sicht, aber auch in einer Didaktik der kognitiv förderlichen Gesprächsführung (vgl. Dahms 1979, Thiele 1981, Bittner 2006), dazu geraten, dass Lehrer/innen eigene inhaltliche Beiträge entweder unterlassen oder sie nur als zu prüfende Hypothesen formulieren. „Die wesentliche Voraussetzung im neo-

gleich mit Vorbildfunktion getätigten Lehreräußerungen des Literarischen Unterrichtsgesprächs das unterstellte Vertrauen in die inhaltliche Gleichwertigkeit der Schüleräußerungen performativ negiert werden und in eine Dominanz der Lehrmeinung umschlagen.

sokratischen Gespräch besteht darin, daß sich der Gesprächsleiter jeglichen behelrenden Urteils und des Einbringens von Gedanken in der Sache enthält“ (Loska 1995, 163). Eine interessante Aufgabe für die Erforschung von Unterrichtsgesprächen könnte es sein, die Artikulationen des eigenen Textverstehens von Lehrkräften daraufhin zu untersuchen, unter welchen Bedingungen, in welchen Situationen und in welchen sprachlichen Formen sie förderlich oder hinderlich für den Interpretationsprozess sind.

4.2 | Interpretationsfördernde Gesprächsimpulse

Innerhalb des Heidelberger Kreises und Umkreises wurden einige Verfahren der Gesprächsleitung diskutiert, die nicht aus (vermeintlich) authentischen Verstehensäußerungen bestehen. Der Kern der Heidelberger Gruppe unterscheidet „gesprächsfördernde und gesprächsorganisierende Impulse“ und bei den gesprächsfördernden wiederum solche Impulse, „die eher auf den Text und seine genauere Wahrnehmung zielen, und solche, die stärker versuchen, die Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, S. 7 f.). Mit Hilfe dieser und weiterer Unterscheidungen könnte man Impulse von Lehrkräften daraufhin untersuchen, ob und inwiefern sie bestimmte Manifestationen literarischer Rezeptionskompetenz fördern oder eher behindern.

Wiprächtiger-Geppert hat untersucht, welche „Fähigkeiten und Fertigkeiten literarischer Rezeptionskompetenz“ und welches damit verbundene „literarische Wissen“ Schülerinnen und Schüler in 5. und 6. Jahrgängen von Förderschulen in Literarischen Gesprächen zeigen (Wiprächtiger-Geppert 2009, 107). Im Resümee empfiehlt sie für bestimmte Situationen die Fokussierung von Textstellen als förderlichen Lehrerimpuls (ebd., 288 f.). Die einzelnen Gesprächsanalysen enthalten Ansatzpunkte für die Empfehlung weiterer Lehrerimpulse – wobei betont sei, dass dies nicht das primäre Anliegen der Studie ist, deren Verdienste um die Rekonstruktion literarischer Lernprozesse hier nicht näher gewürdigt werden können. Im Gespräch über die Erzählung „Peter sammelt die Zeit“, in der ein Junge das Abstraktum Zeit dadurch anhäuft, dass er Zeitangaben aus der Zeitung und anderen konkret greifbaren Schriftstücken ausschneidet, gehen – wie Wiprächtiger-Geppert (2009, 148) kommentiert – „die meisten Schüler [...] von einem ausgeschmückten Wirklichkeitsbericht“ aus. Sie können dem Versuch der Lehrerin nicht folgen, die Fiktion weiterzudenken und zu überlegen, was man mit der so gesammelten Zeit machen könnte. Die Folge ist, dass die Schüler/innen zum einen „auf unterschiedlichen Ebenen“ sprechen und Imagination, Weltwissen, eigene Erfahrungen sowie Überlegungen zum Fiktionalitätsstatus aneinander reihen, zum anderen aber den Gesprächsgegenstand wechseln, nämlich „nach dem Wesen der Zeit“ statt nach dem Textsinn fragen. Auch wenn ein solcher Wechsel potentiell „lohnend“ sein kann (ebd.), so liegt doch das Ziel eines literarischen Gesprächs darin, durch genaues Textverstehen Aussagen zu formulieren, die zu dem Thema des weiterführenden Gesprächs etwas Neues, ein dem Text zugeschriebenes Rhema beitragen: Um das Thema Zeit im Lichte des gelesenen Textes mit Ertrag diskutieren zu können, müssten die Schüler/innen durch Impulse dazu gebracht werden, ihre Verstehensprobleme zu klären. Der von der Lehrerin gegebene Impuls des Weiterspinnens in einem „Als-ob-Spiel“ (ebd.) ist dafür offenbar nicht geeignet und müsste durch einen Impuls vorbereitet werden, der die eigenartige Sammeltätigkeit des Protagonisten beurteilen lässt, etwa durch die Frage, ob die Schüler/innen auch auf diese Weise „Zeit sammeln“ würden. Dies wäre – im Sinne der Verfasserin – eine Form der problemorientierten Stellenfixierung.

Die Analyse von Gesprächen zu einem anderen Text verdeutlicht, dass dort das Gegenteil einer Einzelstellen-Fixierung hilfreich wäre: Mehreren Schüler/innen gelingt es nicht, ihr durchaus angemessenes Verstehen bestimmter Textstellen auf den Schluss der Erzählung zu beziehen, weshalb sie kein kohärentes mentales Modell der Gesamthandlung bilden können. Eine der Erklärungshypothesen, die Wiprächtiger-Geppert in Erwägung zieht, besagt, dass „die Impulse der Lehrpersonen die Reichweite der Deutung beeinflussen“: die Impulse „beziehen sich meist auf eine bestimmte Textstelle, was der Vereinzelung der Textstellen Vorschub

leisten“ könnte (ebd., 202). Daraus ließe sich im Unterschied zu dem zuerst referierten Fall die Empfehlung ableiten, einen Impuls zur globalen Kohärenzbildung zu geben.

Die wichtigste empirische Untersuchung, die aus dem Heidelberger Modell hervorgegangen ist, eröffnet also eine Differenzierung von Impulstechniken, die über die programmatische Aussage hinausweist, Gesprächsführung sei „weniger eine spezifische Technik, die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern steht vielmehr für eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010, 4). Die von diesem Gedanken getragene Forschung zeigt, dass es – unabhängig von der gesprächsförderlichen Haltung – passende und weniger passende Impulse gibt, deren Einsatz eine durchaus technisch zu nennende Wahrnehmung und Deutung der schülerseitigen Verstehensprobleme und Interpretationsinteressen sowie ein Wissen um situativ angemessene und förderliche Impulsformen voraussetzt.⁷

An den oben referierten Gesprächsanalysen lässt sich vor allem zeigen, dass Impulse – genau wie Textverstehensaufgaben – auf einen bestimmten „Integrationsgrad“ (Winkler 2011, 109 ff.) der Verstehensleistung zielen können. Eine hohe textseitige Anforderung an die Kohärenzbildung kann z. B. dadurch gemildert werden, dass die kognitive Leistung kein *offenes* Generieren globaler Kohärenz ist, sondern das Beurteilen bzw. Bewerten einer oder zweier Deutungen, die ein Gesprächsimpuls zur Diskussion stellt. An Gesprächsimpulsen lässt sich mithin die „Richtung der kognitiven Operation“ unterscheiden (ebd.), die von den Schüler/innen erwartet wird: Sollen sie eine im Gespräch entstandene bzw. von der Lehrperson vorgetragene Interpretation am Text *beurteilen*, oder sollen sie eine Interpretation eigenständig *generieren*? Ein Beurteilungsimpuls, der den Entscheidungsprozess begrenzt und daher eine relativ starke kognitive Unterstützung leistet, kann durchaus zu einem Ergebnis führen, das in der Folge einen offeneren Generierungsimpuls erforderlich macht: An die Schülererkenntnis, dass eine beurteilte Interpretation nicht oder nur partiell überzeugt, kann zwanglos die Aufforderung anknüpfen, eine passendere Interpretation zu generieren.

Nele Ohlsen berichtet von Schwierigkeiten, die Grundschüler/innen mit der „Offenheit“ des Gesprächs haben und die dazu führen, dass die Kinder offenbar nicht das tatsächliche Textverstehen mitteilen, sondern „die ‚richtige‘ Interpretation des Textes zu erraten“ versuchen (Ohlsen 2011, 338 f.). Als Konsequenz schlägt Ohlsen Verfahren vor, mit denen „die Offenheit des literarischen Gesprächs langsam angebahnt werden kann“ (ebd., 340.), vor allem eine Textauswahl, die es gestattet, „bei der Einführung des literarischen Gesprächs in der Grundschule zunächst mit Texten zu arbeiten, die zwar mehrdeutig, aber nicht sehr komplex sind“ (ebd., 342). In den Kategorien Winklers formuliert, soll die Anforderung (demand) einer offenen Generierung von Textsinn dadurch ausbalanciert werden, dass die Einfachheit der Texte als Unterstützung (support) die Kohärenzbildung erleichtert, dass also der „Integrationsgrad“ oder die Komplexität der Verstehensleistung vergleichsweise gering gehalten werden (Winkler 2011, 109 ff.). Außerdem können Impulse einen unterschiedlichen „Präzisionsgrad“ verlangen (ebd.), je nachdem, wie genau eine Aussage mit dem Text oder dem Vorwissen begründet werden soll. Die Kunst der verstehensfördernden Impulsgebung im Gespräch lässt sich also nicht nur als eine Haltung, sondern auch in Kategorien der Aufgabenforschung beschreiben.⁸

In seinen jüngsten methodischen Vorschlägen für Unterrichtsgespräche grenzt Kaspar H. Spinner Gesprächsimpulse programmatisch von Lernaufgaben ab: „Es wird kein bestimmtes Analyse- und Interpretationsziel angestrebt und es werden auch nicht Strategien zum Textverstehen eingeübt. Literarische Gespräche richten sich eher an außerschulischen Formen des Umgangs mit ästhetischen Produkten aus“ (Spinner 2014, 127). Doch die empfohle-

⁷ Die Lehrerfähigkeit zu einer solchen Impulsgebung lässt sich in Kategorien der Expertiseforschung beschreiben. Aktuelle Untersuchungen unterscheiden drei Facetten der Lehrerexpertise: die präzise Wahrnehmung von Unterrichtssituationen („perception accuracy“), deren zielangemessene Analyse und Interpretation („interpretation“) sowie die flexible Reaktion darauf („decision making“); diese Facetten werden unter dem Kürzel PID zusammengefasst (vgl. Blömeke et al. 2014).

⁸ Anregungen zu dieser Überlegung verdanke ich Jochen Heins, der in seinem Dissertationsprojekt die Wirkung unterschiedlich stark lenkender Aufgaben auf Verstehensprozesse und -produkte untersucht und die Empfehlung möglichst offener Gesprächsimpulse, wie sie im Heidelberger Modell bevorzugt werden, als einseitig kritisiert.

nen Verfahren wie die kollektive schriftliche Sammlung „von Assoziationen und Fragen zum Text“ (ebd., 131) zielen nicht allein auf eine Kommunikation über subjektive Eindrücke, sondern auch auf das gemeinsame Klären von Verständnisfragen. So empfiehlt Spinner als Gesprächsvorbereitung auch operative Aufgaben: Der bei der Textpräsentation ausgesparte Titel soll eingefügt werden; zwei neben dem tatsächlichen Schluss des Textes in gleicher Schrift angebotene Varianten sollen diskutiert werden (ebd. 131); der in abweichender Anordnung präsentierte Text soll geordnet werden (Spinner 2011, S. 181 f.). Diese Übungen zielen auf eine Interpretation des Themas, der Handlungslogik und der zentralen Sinnaussage und bereiten nicht auf die Alltagskonversation über Medien vor, sondern initiieren ein – bei aller subjektiven Beteiligung doch eindeutig unterrichtsspezifisches – Nachdenken über den Gegenstand. In dieselbe Richtung gehen Spinners Empfehlungen zur Impulsgebung, die neben Äußerungen lektürebegleitender Emotionen, Wertungen und Vorstellungen auch ein Nachdenken über Verstehensprobleme und Interpretationsansätze sowie die Prüfung solcher Ansätze hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit dem Gesamttext vorschlagen: „Ich überlege, was diese Formulierung bedeuten kann. Wie versteht ihr sie?“, „Stefan hat vorhin etwas gesagt, über das wir noch nachdenken könnten“, „Wir könnten für die Frage, die wir gerade diskutieren, noch einmal den Schluss der Geschichte ansehen“ (Spinner 2014, 129 f.). Solche Impulse lassen sich – entgegen Spinners Intention – in denselben Kategorien beschreiben wie „Aufgabenstellungen, die konkrete Problemlösungen einfordern“ (ebd., 126).

Selbstverständlich lassen sich situationsadäquate Gesprächsimpulse nicht wie Aufgabenstellungen vor dem Unterricht durchplanen. Sie verlangen adaptive Ad-hoc-Entscheidungen im Anschluss an Verstehensleistungen, deren Tendenzen vielleicht kalkulierbar, deren individuelle Besonderheiten aber nicht vorhersehbar sind. Umso wichtiger ist die Aufgabe der Literaturdidaktik, Studierenden und Lehrer/innen ein „Repertoire an möglichen und nötigen Impulsen an die Hand zu geben“ (Olsen 2011, 168).

4.3 | Funktionale Differenzierung von Gesprächsimpulsen

Ein solches Repertoire kann hier nur in groben Umrissen skizziert werden. Wie immer sind Phasierungen und Verfahren des Unterrichts abhängig von den jeweils intendierten Prozessen. Grundlegend ist weiterhin das Postulat, dass diese Prozesse im erwünschten Idealfall ohne Impulsgebung der Lehrperson ablaufen, dass also die Schüler/innen, die Gespräche als Lernform und Lernmedium führen, zunehmend sich selbst zu bestimmten Artikulationen des Verstehens und zur Bezugnahme auf andere Teilnehmer/innen motivieren und dass sie die Fähigkeit erwerben, auf Äußerungen anderer mit Nachfragen und Kommentaren zu reagieren, also selbst Gesprächsimpulse zu setzen. Vor allem sollen sie miteinander, nicht zu oder mit der Lehrperson sprechen.

Phasenbezogen lassen sich Impulse zur *Initiierung*, zur *Steuerung* und zur *Reflexion* des Gesprächs unterscheiden. Dies gilt sowohl für die Einübung in Formen der Konversation über Literatur und andere Themen als auch für das literarische Lernen im Medium des Gesprächs. Generell sei darauf hingewiesen, dass jede dieser Impulsfunktionen durch Formen des gesprächsbegleitenden Schreibens unterstützt und teilweise auch ersetzt werden kann.⁹

⁹ Die im Gespräch zu erlernenden Formen der Interpretation und der Konversation sind zwar medial mündlich, doch konzeptionell schriftlich (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Schreibeinlagen vor, in und nach dem Gespräch sind Lernformen jener konzeptionellen Schriftlichkeit, die das Unterrichtsgespräch über Literatur auszeichnet. Für die Grundschule schlägt Nele Ohlsen ein kooperatives Verfahren vor, nämlich das Verfassen von gesprächsvorbereitenden Notizen und Gesprächsprotokollen auf Table-Sets. Die Schreibimpulse haben dabei eine initiierende und eine reflektierende Funktion (Ohlsen 2011, 342 f.). Für den Unterricht in der Sekundarstufe empfiehlt Christoph Bräuer ein Lese-Portfolio, das gesprächsbegleitend geführt wird und der Vorbereitung, Strukturierung, Reflexion und Nachbereitung von Gesprächen dient und dezidiert auf das „Einrücken literarischer Gespräche in eine Erziehung zur Schriftlichkeit“ zielt (Bräuer 2011, 238 ff.).

Initiierende Impulse

Initiierende Impulse sollen Verstehensoperationen und deren Artikulation fördern und ähnlich wie Lesestrategien nicht bestimmte Verstehensresultate erheischen, sondern verdeutlichen, dass eine bestimmte *Herangehensweise* an den Text förderlich ist. Initiierende Impulse sind nur dann erforderlich, wenn eigene gesprächsinitiiierende Leistungen der Schüler/innen unterbleiben oder nicht erfolgreich sind, insbesondere

- Randnotizen beim Lesen anfertigen,
- Kommentare und Fragen nach dem Lesen formulieren,
- Elaborative Lesestrategien wie Vergleiche und Wertungen anwenden (*Woran erinnert mich die Geschichte? Welche Begebenheit mit ähnlichem Ausgang fällt mir ein? Finde ich den Ausgang der Geschichte gut? Was denke ich über das Handeln der Figuren?*),
- das Erstverstehen in Partnergesprächen oder in einem Blitzlicht äußern.

Das Heidelberger Modell empfiehlt das Verfahren der Reihum-Artikulation von Ersteindrücken, insbesondere das – auch im Lesetagebuch bewährte – Nennen von Textstellen, die Gefallen oder Missfallen finden, gut verständlich, irritierend oder unverständlich sind (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, 46). Die diesem Verfahren zugrunde liegende Intention lässt sich auch mit anderen Verfahren verfolgen.

Initiierende Impulse können zum einen ein *elaboratives* Textverstehen unterstützen, nämlich zu Beginn des Gesprächs oder immer dann, wenn das Gespräch stockt. Solche Impulse zielen auf Vermutungen über Handlungsmotive (*Äußert euch zu den Gründen, die die Figuren für ihr Handeln haben!*), auf die Bewertung von Verhaltensweisen (*Was haltet ihr von den Handlungsweisen der Figuren?*) oder auf eine aktualisierende oder auch historisierende Kontextualisierung (*Wie könnte jemand die Geschichte auffassen, der sich in folgender Lebenssituation befindet?*). Initiierende Impulse zur Elaboration fördern insbesondere die subjektive Aneignung des Gelesenen, die Einbettung in nichtfachliches Vorwissen.

Initiierende Impulse können zum anderen ein stärker *strukturierendes* oder – wie in Bezug auf Lesestrategien gesagt wird – *ordnendes* Textverstehen unterstützen,¹⁰ so wie es etwa in den von Spinner vorgeschlagenen operativen Verfahren geschieht, eine von der Lehrperson getilgte Überschrift einzusetzen oder einen durcheinandergebrachten Text zu ordnen. Da solche Impulse der Interpretation dienen, fördern sie die globale Kohärenzbildung und sollen entsprechend auf Makropropositionen (bündelnde Begriffe) oder Makrostrukturen (umfassende inhaltliche Zusammenhänge) gerichtet sein: *Welche Eigenschaften hat die Figur X? Vor welcher Herausforderung steht Y? Mit welchem Satz (oder Begriff) würdet ihr zusammenfassen, was in Abschnitt Z geschieht? Wie entwickelt sich die Handlung zwischen Zeile n und Zeile m? Gibt es eine Auflösung oder bleibt das Ergebnis der Handlung offen?* Die Formulierung der Impulse muss den Schüler/innen verdeutlichen, dass nicht eine ganz bestimmte, bereits feststehende Sinnaussage von ihnen erwartet wird.

Impulse, die die literarische Darstellungsweise betreffen, dürften im Unterricht selten zur Initiierung des Verstehens und des Gesprächs darüber verwendet werden, denn sie zielen meist auf eine Rekonstruktion und Prüfung des inhaltlichen Verstehens durch erneute genaue Lektüre. Die von Spinner vorgeschlagenen operativen Verfahren verdeutlichen indes, dass die Fokussierung eines auffälligen Gestaltungsmittels durchaus ein initiierender Impuls für ein Interpretationsgespräch sein kann (*Was meint ihr dazu, dass Julia Frank ausgerechnet die „Streuselschnecke“ zur Überschrift gemacht hat? – Warum hat Brecht diese Reihenfolge der Strophen gewählt und nicht die andere?*).

¹⁰ „Elaborieren“ und „Strukturieren“ als textbezogene Operationen hat zuerst Bettina Hurrelmann in ihren Gesprächsanalysen unterschieden: „zum einen stellten die Gesprächspartner die Ausgangstexte in verschiedenste erweiternde Kontexte hinein – zum anderen versuchten sie an den Texten selbst, die Bedeutungsvielfalt auf abstrakte semantische Positionen und Beziehungen zu bündeln“ (Hurrelmann 1987, 62).

Steuernde Impulse

Olsen (2011, 170 f.) nennt einige „Gesprächsvertiefende Impulse“ im Sinne der neo-sokratischen Gesprächsführung: „Äußerungen präzisieren“, „Rückfragen stellen“, „Vernetzungen überprüfen“, „Stellung beziehen“, „konkret werden“ und „Zurücklenken“. Steuernde Impulse können die argumentative Auseinandersetzung mit dem geäußerten Verstehen fördern, aber auch weitere Verstehensmöglichkeiten zur Diskussion stellen oder Schlussfolgerungen für die weitere Interpretation ziehen lassen. Sie können Verstehensäußerungen in Beziehung zueinander setzen oder die Schüler/innen zu solchen verbindenden Operationen auffordern. Sie können nicht zuletzt eine Fundierung oder ‚Erdung‘ von Interpretationsäußerungen im Erfahrungswissen oder auch im fachlichen Kontextwissen der Schüler/innen erbiten. Auch diese Impulse zielen auf eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit dem Verstehen, nicht auf ein vorgefasstes Interpretationsergebnis.

Die folgende Aufstellung wichtiger Impulse folgt der allgemeinen Didaktik nach Thiele (1981, 75–116) und Bittner (2006, 103–157). Die Beispiele in der rechten Spalte sind als Statthalter oder Proto-Formulierungen zu lesen, die in Bezug auf den jeweiligen Text und die jeweilige Gesprächssituation weitaus konkreter, anregender, persönlicher und nicht allein als Fragen formuliert werden können.

| <i>Impuls</i> | <i>Beispiel</i> |
|---------------------------|--|
| Wiederholen lassen* | Wie hat A diese Textstelle verstanden? |
| Akzentuieren lassen* | Was ist neu an dieser Überlegung? |
| Zusammenfassen lassen* | Was sprach jetzt insgesamt alles für diese Deutung? |
| Problematisieren lassen* | Spricht etwas gegen diese Deutung? |
| Bewerten lassen | Wie überzeugend findet ihr diese Deutung? |
| Weiterführen lassen* | Was folgt daraus für die anderen Textstellen? |
| Bezüge herstellen lassen* | Lassen sich die Aussagen von A u. B verbinden? |
| Fundieren lassen | Auf welche Textstelle / eigene Erfahrung beziehst du dich? |
| Erklären lassen | Was wird durch deine Deutung besser verständlich? |
| Begründen lassen | Kannst du das am Text / mit einer Erfahrung begründen? |

Ein Asterisk * neben dem Wort „lassen“ bedeutet, dass – nach Thiele – die Lehrperson die jeweilige Handlung auch selbst ausführen kann, wenn sie den Gesprächsprozess auf stärkere Weise unterstützen muss, als es durch eine Aufforderung der Schüler/innen zu dieser Handlung der Fall wäre. Das Weiterführen, Akzentuieren, Zusammenfassen usw. durch die Lehrkraft birgt allerdings die Gefahr der unterschweligen inhaltlichen Lenkung. Entscheidend ist daher, dass solche Handlungen nur dann durch die Lehrkraft erfolgen, wenn die Schüler/innen damit überfordert sind und wenn ihnen das Nachdenken durch den Impuls nicht abgenommen, sondern aufgegeben wird. Schüleräußerungen sollte die Lehrperson nicht selbst bewerten, fundieren, erklären und begründen – es sei denn in der Form einer echten Nachfrage oder Hypothese. Ein solches hypothetisches Formulieren etwa einer Begründung kann eine Hilfestellung für das eigene Argumentieren der Schüler/innen sein. Impulse, die das Bewerten, Weiterführen, Fundieren und Begründen von Äußerungen verlangen, bieten die Chance, das Gespräch auf die anfangs notierten oder mündlich artikulierten Verstehensäußerungen zurückzulenken.

Reflexionsimpulse

Als Reflexionsimpulse, eignen sich einige der oben genannten steuernden Impulse, insbesondere das Zusammenfassen-Lassen, das Fundieren- und Begründen-Lassen. Der Unter-

schied liegt nur in ihrer Funktion und damit auch in ihrer kognitiven Ausrichtung. Stets geht es nun um eine Rekonstruktion und Beurteilung der Interpretationsprozesse und -ergebnisse, nicht um das Generieren einer Interpretation.

Zusätzlich zu den hier getroffenen Unterscheidungen kann man Lehrerimpulse – wie gezeigt – in Kategorien der Aufgabenforschung beschreiben (Winkler 2011, 109 ff.). Dazu zwei Beispiele: Ein Impuls wie das Weiterführen-Lassen eines Interpretationsversuchs durch andere Schüler/innen kann auf ganz bestimmte andere Textstellen oder auf den Gesamtsinn bezogen sein (unterschiedlicher Integrationsgrad des Impulses). Die Aufforderung, einen Interpretationsversuch zu begründen, kann ein Aufzeigen am Wortlaut oder eine freie Wiedergabe verlangen (unterschiedlicher Präzisionsgrad der erwarteten Leistung).

Generell lassen sich Impulse daraufhin untersuchen, wie offen sie sind, welche Freiheit des Äußerns sie also lassen, oder wie stark sie die Schüler/innen darin unterstützen, Ideen für Äußerungen zu finden. Die Ausbildung der Gesprächs- und Interpretationsfähigkeit kann behindert werden durch zu stark unterstützende Impulse, die zu viele ‚Leitplanken‘ des Gesprächs vorgeben. Doch auch wenn Schüler/innen angesichts eines allzu offenen Impulses hilflos sind, weil sie das Problem nicht erkennen und keinen Ansatzpunkt des Nachdenkens finden, wird die Förderung behindert. Eine Verständigung über das Verstehen literarischer Texte zu initiieren und am Leben zu erhalten, ohne das eigenständige Nachdenken der Schüler/innen durch zu offene oder zu stark lenkende Impulse zu behindern, ist eine Kunst, die sich von Fall zu Fall bewähren muss, deren Techniken aber systematisierbar und erlernbar sind und deren regulative Idee es ist, sich selbst überflüssig zu machen: Die Kunst der Gesprächsführung zielt stets auf die Fähigkeit der Schüler/innen, Interpretationsgespräche oder eine elaborierte Konversation ohne die Unterstützung der Lehrperson zu führen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2011): Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Johannes Kirschenmann / Christoph Richter / Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed. S. 47–63.
- Biere, Bernd Ulrich (1989): Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung. Tübingen: Niemeyer.
- Bittner, Stefan (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid et al. (2014): Von der Lehrerbildung in den Beruf: Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für die Wahrnehmung, Analyse und Reaktion im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 509–542.
- Bräuer, Christoph (2011): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 229–262.
- Dahms, Günter (1979): Nachdenken im Unterricht. Königstein: Scriptor.
- Eco, Umberto (1985): Semiotik und Philosophie der Sprache. München: Hanser.
- Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Haueis, Eduard (2011): Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen – ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 99–108.
- Härle, Gerhard (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Gerhard Härle / Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 107–139.
- Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 29–66.
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess. Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die „Geschlechtertausch“-Erzählungen. In: Dieselbe et al. (Hg.): Man müsste ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann. S. 57–82.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Derselbe (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 7–22.
- Kant, Immanuel (1957): Kritik der Urteilskraft [1790]. In: Werke in zehn Bänden, Bd. 8. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Wiesbaden: Insel. S. 233–620.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15–43.
- Krappmann, Lothar (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. 2. Aufl. Berlin: Akademie Verlag. – 1. Auflage
- Loska, Rainer (1995): Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ohlsen, Nele (2011): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): „Seit ein Gespräch wir

- sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 337–360.
- Olsen, Ralph (2011): Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In: Johannes Kirschenmann / Christoph Richter / Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed. S. 163–180.
- Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Dieselben (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2007): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H (2001): Interpretieren im Deutschunterricht [1987]. In: Derselbe Kreativer Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer. S. 57–72.
- Spinner, Kaspar H.(1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, 23, H. 126, S. 309–321.
- Spinner, Kaspar H (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200. S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 190–242.
- Spinner, Kaspar H. (2011): Operative Verfahren als Gesprächsimpuls. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 177–184.
- Spinner, Kaspar H. (2014): Methodische Anregungen zu Literarischen Gesprächen in der Sekundarstufe. In: Cornelia Rosebrock / Heike Wirthwein: Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 126–132.
- Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 114–132.
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum.ch, 3/2010. [zuerst 2006]. Online unter <www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf> [zuletzt aufgerufen am 14. 4. 2015].
- Thiele, Hartmut (1981): Lernen und Lehren im Gespräch. Gesprächsführung im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traub, Silke (2006): Gespräche führen – leicht gemacht. Gesprächserziehung in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, H. 15, S. 18–32.
- Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, H. 141, S. 4–12.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, H. 38, S. 137–152.

Prof. Dr. Thomas Zabka

Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Thomas.Zabka@uni-hamburg.de