



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

An Texten wachsen  
oder Wie Literarische Gespräche zu partizipationsfördernden  
Settings der Bildungsinklusion werden

verfasst von | submitted by

Julia Rieder BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 199 506 526 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Deutsch Unterrichtsfach Russisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Matthias Leichtfried

In der vorliegenden Masterarbeit wird untersucht, inwiefern literarische Unterrichtsgespräche Chancen bieten, Bildungsungleichheit auszugleichen – insbesondere in Bezug auf soziale Benachteiligung. Ausgehend von der These, dass literarische Sozialisation stark von der sozialen Herkunft beeinflusst wird, zeigt die Arbeit, wie sich ungleiche Zugangsmöglichkeiten zu literarischer Bildung auf schulische Bildungschancen und -erfolge auswirken.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs, das einen dialogischen, konstruktivistischen Zugang zu literarischen Texten fördert. Es eröffnet Schüler:innen die Möglichkeit, eigene Perspektiven einzubringen, kritisch zu denken und gesellschaftlich relevante Themen zu reflektieren. Die Analyse zeigt, dass literarische Gespräche nicht nur literarische Kompetenz, sondern auch Selbstreflexion, Empathie und Partizipation stärken können und insbesondere in heterogenen Klassensettings ausgleichende Wirkung haben können.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Ermöglichung von Partizipation gezielte methodische Unterstützungen voraussetzt. Die Lehrperson nimmt dabei eine Schlüsselrolle als Moderator:in ein, um Zugangsbarrieren abzubauen und alle Lernenden einzubeziehen. Digitale Medien können diesen Prozess ergänzen, ersetzen jedoch nicht die pädagogische Qualität des Gesprächs.

#### **Schlagwörter:**

Bildungsungleichheit · Literarische Sozialisation · Literarisches Gespräch · Partizipation · Literaturdidaktik · Heidelberger Modell · Soziale Herkunft

---

This master's thesis examines the extent to which literary classroom discussions can act as an opportunity to equalise educational inequality - particularly regarding social disadvantage. Based on the hypothesis that literary socialisation is strongly influenced by social background, the thesis shows how unequal access to literary education affects educational opportunities and success at school.

The study focuses on the Heidelberg Model of Literary Conversation, which promotes a dialogue-based, constructivist approach to literary texts. It gives pupils the opportunity to contribute their own perspectives, think critically and reflect on socially relevant topics. The analysis shows that literary dialogues can not only strengthen literary competence, but also self-reflection, empathy and participation and can have a balancing effect, especially in heterogeneous classroom settings.

At the same time, it becomes clear that enabling participation requires specific methodological support. The teacher plays a key role as a host in breaking down access barriers and involving all learners. Digital media can complement this process, but cannot replace the pedagogical quality of the dialogue.

#### **Keywords:**

Educational inequality · Literary socialization · Literary conversation · Participation · Literary education · Heidelberg Model · Social background

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	1
Teil 1: Literarische Sozialisation – ein Privileg? .....	5
1.1. Kompetenzerwerb und Teilhabe an kulturellen Praktiken .....	8
1.2. Alles verloren? Lesesozialisation und Literarische Sozialisation .....	10
1.3. Literarischer Kompetenzerwerb .....	14
1.4. Literatur als pädagogische Marginalie?.....	25
Teil 2: Scheitern als Klassenfrage .....	32
2.1. Was bedeutet <i>Klasse</i> ? .....	32
2.2. Selbst schuld – Low-achieving als individuelle Entscheidung?.....	35
2.3. Milieu, Schicht, Klasse.....	36
2.4. (Pseudo-)Partizipation und Bildungs(un)gerechtigkeit .....	38
2.5. Bildungssystem: Problem und Lösung zugleich .....	40
Teil 3: Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs.....	43
3.1. Gesprächsbezogener Umgang mit Literatur in der Schule: transmissives vs. konstruktivistisches Lernen .....	44
3.2. Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs.....	47
3.3. Kritikpunkte.....	51
3.4. Theoretische Bezugspunkte des Heidelberger Modells.....	54
3.4.1. Literaturtheorie: Schleiermacher und Frank .....	54
3.4.2. Spracherwerbstheorie: Bruner.....	54
3.4.3. Gesprächstheorie: Themenzentrierte Interaktion .....	56
3.5. Praktische Umsetzung .....	57
3.6. Kompetenzen und Zielsetzungen.....	60
3.7. Impliziertes Zielpublikum: Ein bildungsbürgerliches Konzept? .....	64
Teil 4: Partizipationschancen im Literarischen Gespräch .....	66
4.1. Konkretisierung der Zielsetzungen.....	67
4.2. Motivierende Textauswahl als didaktische Herausforderung.....	70
4.3. Gestuftes Verstehen statt Verständnis auf gestuftem Schwierigkeitsniveau .....	73
4.3.1. Lern-, Gesprächs- und Strukturierungshilfen.....	74
4.3.2. Gespräche über andere mediale Formate .....	78

4.3.3. Operative Verfahren.....	80
4.3.4. Produktives Schreiben.....	84
4.3.5. Portfolioarbeit .....	88
4.4. Stärkung des Zugangsmutes durch Zu-Mutung in ermutigenden Settings.....	91
 Fazit.....	94
 Literaturverzeichnis.....	99
Weiterführende Literatur .....	107

# Einleitung

Dem Gespräch kommt traditionell und in verschiedensten Facetten eine zentrale Bedeutung in der Rezeption von Literatur zu. Wird im Literaturunterricht über Texte nachgedacht, so werden diese meistens analysiert und interpretiert, hauptsächlich im Rahmen sogenannter *Unterrichtsgespräche* – einer Methode, die laut Fritzsche nicht nur eine sehr unbefriedigende Form der Anschlusskommunikation, sondern zudem auch sehr ineffektiv sei, und ein Zeichen für die Stagnation der Entwicklung der Literaturdidaktik darstelle.<sup>1</sup>

Auch wenn Schüler:innen und Lehrpersonen im Unterrichtsgespräch über subjektive literarische Bedeutungskonstruktionen im Leseprozess reflektieren und sich über die eigene lebensweltlich und -geschichtlich geprägte Wahrnehmung von Gelesenem im Kontext von realer und fiktiver Wirklichkeit austauschen könnten, ist das bedauerlicherweise in den meisten Fällen nicht die Norm. Das identitätsbildende Potenzial von Sprechen über Literatur und v.a. Lektüreerlebnisse im Sinne einer Reflexion eigener und fremder Verstehensschemata bleibt durch diese Vorgehensweise weitgehend ungenutzt.

Bereits in den 1970er-Jahren wurde das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch mehr und mehr kritisiert. Parallel dazu kam es zu einer Krise der Interpretation – ein Festhalten an der schulischen Vermittlung allgemeingültiger Interpretationen von literarischen Texten wurde als nicht mehr zeitgemäß und haltbar gebrandmarkt und abgelehnt. Schon seit den 90ern bemüht sich die fachdidaktische Forschung darum, Gespräche als Methode des Unterrichts neu zu begründen und dem rezipierenden Subjekt und der Orientierung an Schüler:innen eine größere Bedeutung im Rezeptionsprozess beizumessen.<sup>2</sup> Eine freie(re) Form des Dialogs ermöglicht es, der inhärenten Polyvalenz von Texten Raum zu geben und nicht nur *über* den Text zu sprechen, sondern *mit* dem Text ins Gespräch zu kommen. In solchen *Literarischen Gesprächen* nach dem Heidelberger Modell soll demnach nicht auf ein intendiertes, im Vorhinein von der Lehrperson festgelegtes Interpretationsziel hingesteuert werden, sondern ein interaktioneller Verstehensprozess, eine gemeinsame Sinnsuche stattfinden.<sup>3</sup> Die didaktische Methode des Literarischen Gesprächs orientiert sich dabei an den individuellen und interaktionellen Prozessen des

---

<sup>1</sup> Vgl. Fritzsche, Joachim: Umgang mit Literatur. Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3. Stuttgart: Klett 1994, S. 176.

<sup>2</sup> Vgl. Bräuer, Christoph: Über Literatur sprechen lernen. Das literarische Lesegespräch im Unterricht. In: Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Reihe Unterrichtsentwicklung. Fulda: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung 2009, S. 6-7.

<sup>3</sup> Vgl. Härtle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: G. Härtle/B. Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 145.

Lesens und Interpretierens. Diese werden als aktiv, konstruktiv und kulturell-interaktionell verstanden.<sup>4</sup>

Literarische Gespräche tragen zur Erreichung wesentlicher im Literaturunterricht zu vermittelnder Kompetenzen bei – vgl. beispielsweise „*den Text mit dem eigenen Wissens- und Erfahrungssystem verknüpfen*“, „*den Leseprozess auf dem Hintergrund subjektiven Erlebens reflektieren*“ oder „*den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf das Urteil erfassen*“ bzw. das allgemeine Ziel zu „*lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren*“<sup>5</sup>. Die Methode greift eine etablierte kulturelle Praxis des Sprechens über Gelesenes und Geschehenes auf und trägt zur Befähigung zu ebendieser bei. Dadurch, dass in Literarischen Gesprächen nicht nur über Literatur gesprochen, sondern mit ihr gehandelt wird, kann direkt an Vorerfahrungen und die Lebenswelt der Schüler:innen angeknüpft werden, sodass sie ihre eigenen und individuellen Bedürfnisse, Vorkenntnisse, Ansätze und Interessen einbringen können. Es wird ein Raum eröffnet, in dem Schüler:innen ihre Lese- und Verstehensprozesse mit Peers teilen und reflektieren können, wodurch literarische Kompetenz entwickelt und vertieft werden kann. Im Literarischen Gespräch werden Schüler:innen zur persönlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten aufgefordert und ermutigt und lernen, Alteritäts- und Differenzerfahrungen Raum zu geben, Vielsinnigkeit und Vielstimmigkeit zu schätzen und Offenheit und Revidierbarkeit von Ergebnissen bzw. Nicht-Verstehen auszuhalten.<sup>6</sup>

Literarische Gespräche erscheinen in den meisten Publikationen zu diesem Thema als sehr bildungsbürgerliches Konzept, das – auch wenn das so nie ausgesprochen wird – nur einer gesellschaftlich gut gestellten Schicht oder zumindest nur denjenigen, die bereits in der frühkindlichen Lesesozialisation dialogische Erfahrungen mit Literatur sammeln und am Modell ihrer erwachsenen Bezugspersonen Sprechen über Gelesenes lernen können, zugänglich ist. Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs bietet jedoch in seiner offenen Konzipierung große Chancen zum Ausgleich von Bildungsungerechtigkeit aufgrund sozialer Herkunfts faktoren, welche in der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet werden sollen.

---

<sup>4</sup> Vgl. Bräuer 2009, S. 7-8.

<sup>5</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch AHS. Gesetzesnummer 10008568, Fassung vom 05.06.2023. Bereitgestellt über <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, eingesehen am 05.06.2023.

<sup>6</sup> Vgl. Bräuer 2009, S. 10.

Es soll den Fragen nachgegangen werden, wie sich Literatur als gewinnbringender Unterrichtsgegenstand auch für Schüler:innen aus bildungsferneren Schichten, die teilweise große Probleme beim Leseverständnis haben, legitimieren lässt und auf welche Art und Weise auch gerade diesen Jugendlichen Partizipation an Lesen von und Umgang mit literarischen Texten ermöglicht werden kann. Zudem geht die Arbeit der Frage nach, welche Schüler:innenpopulationen in den wissenschaftstheoretischen bzw. fachdidaktischen Ausführungen zu Literarischen Gesprächen im Fokus stehen und welche internalisierten Ausschlusspraktiken verhindern könnten, dass die Methode im partizipativ ausgerichteten Unterricht in heterogenen Klassensettings umgesetzt wird. Letztendlich verfolgt die Arbeit das Ziel, herauszuarbeiten, welches Potenzial die Methode des Literarischen Gesprächs nach Heidelberger Modell für einen bildungsge recht(er)en Literaturunterricht bietet.

Sieht man den Schul- bzw. den Deutschunterricht als Hauptvermittlungsinstanz für Praktiken des Lesens und Verstehens von Literatur, die wesentlich zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen beiträgt, ist es essenziell, die Effektivität schulischer Lehr- und Lernprozesse, in denen Schüler:innen literarische Erfahrungen ermöglicht werden, zu reflektieren und an eine sich wandelnde, heterogen zusammengestellte Schüler:innenschaft so anzupassen, dass Partizipation allen ermöglicht wird. Über die Erwerbs- und Lerngeschichte von Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch und soziokulturell benachteiligten Milieus wissen wir jedoch relativ wenig, obgleich gerade diese Schüler:innen auf ein passendes Angebot von Lektüren und Praktiken im Umgang mit Literatur in der Schule angewiesen wären.

Theoretische Konzeptionen des bzw. wissenschaftlich fachdidaktische Ausführungen zum Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs adressieren oft ein eher bildungsoffenes Publikum, obwohl die Methode ein hohes Inklusions- und Partizipationspotenzial hat. Diese These soll im Verlauf der Arbeit theoretisch untermauert, argumentativ bekräftigt und an konkreten Beispielen aus der fachdidaktischen Literatur nachgewiesen werden.

In einem ersten Teil der Arbeit soll erörtert werden, inwiefern literarische Sozialisation in unserer Gesellschaft bzw. in unserem Bildungssystem als Privileg betrachtet werden kann. Das Kapitel widmet sich der Frage, wie literarischer Kompetenzerwerb verläuft und inwiefern Teilhabe an kulturellen Praktiken durch ebendiesen ermöglicht wird. Die Begriffe *Lesesozialisation* und *literarische Sozialisation* werden kritisch beleuchtet und definitorisch voneinander abgegrenzt. Lesen wird in seiner Funktion als gesellschaftliches Distinktionsmerkmal, also als Praxis, die Gebildet von Ungebildet unterscheidet, beleuchtet. Es wird diskutiert, inwiefern Literatur gerade im Unterricht von leseschwachen Schüler:innen oft zu einer pädagogischen Marginalie wird und warum es so wichtig ist, dieser Fehlentwicklung entgegenzuwirken.

Gerade, wenn man den polemischen Begriff der *Bildungsferne* in den Blick nimmt, ist es unabdingbar, die Selektionsfunktion von Schule in einem meritokratischen System aus einer Klassenperspektive zu beleuchten. Bildungsziele oder bestimmte Kompetenzen nicht zu erreichen, wird in unserem Bildungssystem oft als individuelle Entscheidung dargestellt, was Scheitern moralisiert und eine Anpassung des Systems dadurch verhindert. Die Begriffe *Milieu*, *Schicht* und *Klasse* werden in einem zweiten Kapitel der Arbeit erklärt und unter Heranziehung von Theorien von Marx, Bourdieu und Gramsci kritisch betrachtet. Es wird diskutiert, inwiefern das Bildungssystem in Fragen von (Pseudo-)Partizipation und Bildungs(un)gerechtigkeit gleichzeitig Problem und Lösung ist.

Im dritten Kapitel der Arbeit wird das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs detailliert betrachtet. Der Anspruch des gesprächsbezogenen Umgangs mit Literatur in der Schule wird herausgearbeitet und theoretische Bezugspunkte des Heidelberger Modells – literaturtheoretische Aspekte bei Frank und Schleiermacher, spracherwerbstheoretische Ansätze von Bruner und das Modell der *Themenzentrierten Interaktion* aus der Gesprächstheorie – werden vorgestellt und für die Arbeit perspektiviert. Die Kompetenzen und Zielsetzungen des Literarischen Gesprächs und der Leitfaden zur praktischen Umsetzung werden dargelegt, bevor das implizite bildungsbürgerliche Zielpublikum thematisiert wird.

Im vierten, letzten und umfangreichsten Kapitel der Arbeit wird schließlich eine Potentialanalyse der Methode des Literarischen Gesprächs in Hinblick auf die Partizipationschancen von bildungsfern aufwachsenden Schüler:innen durchgeführt. Die in theoretischen Ausführungen gesetzten pädagogischen und kompetenzorientierten Ziele stehen auf dem Prüfstand. Die Arbeit mit literarästhetisch anspruchsvollen Texten, die in Konzeptionen des Literarischen Gesprächs als essenziell angesehen wird, wird kritisch hinterfragt und in den Kontext von Partizipation eingebettet. Die Literarischen Gespräche grundsätzlich innenwohnende Differenzierungschance – wenn man so will, sogar ein Differenzierungs-*a priori* – wird erläutert. Gestuftes Verstehen statt Verständnis auf gestuitem Schwierigkeitsniveau und Stärkung des Zugangsmuts durch Zu-Mutung in ermutigenden Settings werden als Prinzipien pädagogischen Handelns vorgeschlagen, die Partizipation und Lernerfolg im Literarischen Gespräch ermöglichen können. Letztendlich wird auch auf mögliche Differenzierungschancen eingegangen, die als Vor- und Nachbereitung zu Literarischen Gesprächen Partizipationschancen erhöhen. Das Verhandeln von Bedeutung und Bedeutung von Bedeutung werden als lernförderliche Kriterien gezeigt, die auf unterschiedlichen Ebenen und Schwierigkeitsstufen operieren und funktionieren.

# Teil 1: Literarische Sozialisation – ein Privileg?

Dem Lesen kommt im Gegensatz zu anderen medialen Praktiken kulturell eine Sonderstellung zu. Während andere Medienpraktiken sowohl aus pädagogischer, didaktischer als auch feuilletonistischer Perspektive immer wieder kritisch betrachtet werden, genießt das Lesen in unserer Gesellschaft eine fast uneingeschränkte Wertschätzung. Es gehört als fester Bestandteil zum Lebensstil und zum Selbstverständnis bildungsorientierter Milieus und stellt einen wesentlichen Bestandteil des *kulturellen Kapitals* dar, das über kulturelle Praktiken von Erziehenden an ihre Kinder vererbt wird.<sup>7</sup> Wer etwas auf sich hält, sich als gebildet betrachtet, liest. Ob jemand ein:e Vielleser:in oder ein:e Wenigleser:in ist, wird zum sozio-kulturellen Unterscheidungsmerkmal. Besonders das Lesen von Literatur nimmt kulturell einen hohen Rang ein und wird zum Ein- bzw. Ausschlusskriterium für bestimmte Gruppen.

Trotzdem lässt sich eine gewisse Ambivalenz im Verhältnis zwischen der kulturellen Norm und den tatsächlichen kulturellen Praktiken beobachten. Literatur spielt, so zeigt dies beispielsweise eine Studie von Oerter (2003), oft nicht die Hauptrolle in der Medienpraxis von Jugendlichen. Er postuliert auf Basis der Ergebnisse aus Befragungen von Jugendlichen einen generellen Widerspruch im hohen Stellenwert von Bildung einerseits und „*Konsum, Spaß, Bedürfnisbefriedigung und materielle[m] Besitz*“<sup>8</sup> andererseits. Auch Eggerts qualitative Untersuchung von Praktiken des Mediengebrauchs von Studierenden aus dem Jahr 2000 kommt zum Schluss, dass das Literarische zwar immer noch eine Leitnorm für sie darstelle, die sie beispielsweise auch zur Bewertung der Qualität anderer medialer Formate heranziehen, ihre eigene Medienpraxis jedoch in vielen Fällen nicht literatur- oder buchorientiert sei.<sup>9</sup> Auch die JIM-Studie aus dem Jahr 2023 zeigt ähnliche Ergebnisse: Gedruckte Bücher schaffen es nur bei ca. 30 Prozent der Jugendlichen in ihre Routine, wobei sich auch hier ein klarer schichtspezifischer Unterschied abzeichnet.<sup>10</sup>

Diese Ambivalenz zwischen kultureller Norm und tatsächlicher Praxis ist gerade für bildungsmäßig benachteiligte Gruppen von besonderer Brisanz und Relevanz. In vielen Fällen umfasst

---

<sup>7</sup> Vgl. Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmaier, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer 2022, S. 250.

<sup>8</sup> Oerter, Rolf: PISA und die Spaßgesellschaft. Schulleistung aus kultur- und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Politische Studien 54/3 (2003), S. 71.

<sup>9</sup> Vgl. Eggert, Hartmut: Resümee. In: Eggert, Hartmut et al. (Hrsg.): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Weinheim/München: Juventa 2000, S. 191.

<sup>10</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, S. 17. Bereitgestellt über: [https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM\\_2023\\_web\\_final\\_kor.pdf](https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf), eingesehen am 03.01.2025.

ihr kulturelles Kapital die Praxis des Lesens von Literatur nicht, trotzdem gilt für sie die kulturelle Norm, die sie nicht erfüllen können. Diese Norm wird vor allem auch durch die Institution Schule gestärkt. Trotzdem ist die Frage, wie sie gerade sozial benachteiligte Schüler:innen beim Leseerwerb unterstützen kann, noch weitgehen unbeantwortet und fast 25% der Jugendlichen erreichen in Österreich nur eine Leseleistung auf Kompetenzstufe 1 oder 2. Sie gehören damit zur Risikogruppe (vgl. PISA 2015/2018).<sup>11</sup> In Österreich gibt zudem etwa jede:r zweite Jugendliche an, nur dann zu lesen, wenn es unbedingt sein müsse (53%) oder um an Informationen zu gelangen. Jede:r Dritte unter den 15-/16-Jährigen sieht Lesen als Zeitverschwendug (34%).<sup>12</sup>

Gerade vor dem Hintergrund, dass so vielen Jugendlichen gravierende Schwierigkeiten im Umgang mit Texten und Schriftsprache attestiert werden, gerät der Literaturunterricht unter Legitimationsdruck. Warum sollten Schüler:innen, die solche sprachlichen Defizite aufweisen, ausgerechnet literarische Texte lesen? Welchen Mehrwert hat für sie eine Beschäftigung mit Literatur, wenn das Literarische so oft nur eng verbunden mit Sprachlichkeit funktioniert?

Diese Fragen sollen in diesem Kapitel ausführlich beantwortet werden. Sieht man das Lesen von Literatur als individuellen Bildungsprozess, als zwar stark kulturell geprägt, aber trotzdem auf individueller Ebene ausbuchstabierte Annäherung an einen Text, kann diese Tätigkeit für den Einzelnen von hohem Wert sein. Lesen ermöglicht die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und Identitätsfragen, regt Anschlussgespräche und Anschlüsse für Gespräche an, erweitert das Weltwissen und erlaubt es, die eigene Sprachlichkeit reflektiert zu betrachten.<sup>13</sup>

Individuelles Leseinteresse steht in einem starken Zusammenhang mit frühkindlicher Sozialisation. Es entwickelt sich eingebunden in Interaktionszusammenhänge und entlang verschiedener Lektüren, anhand derer sich Leseprofile ausbilden, die jedoch nicht immer rein buch- bzw. schriftbezogen sein müssen. Man spricht in diesem Zusammenhang oft nicht von Literatur, sondern von *literarischen Ausdrucksgestalten* (orale Formen gebundener Rede, Hörkassetten, Lieder etc.), die sich unter diversen Aspekten literarischer Muster bedienen. Lesen ist in den ersten Jahren ein in erster Linie sozialer Prozess, der innerhalb von Instanzen wie Familie,

---

<sup>11</sup> Vgl. Suchán, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019, S. 43.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. 65.

<sup>13</sup> Vgl. Garbe, Christine/Holle, Karl/von Salisch, Maria: Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 123, 133.

Freunden und Ausbildungsinstitutionen abläuft, die Leseinteressen, also die Einstellung eines Individuums gegenüber einer Lektüre, und die mit ihr verbundenen Valenzen, beeinflussen.<sup>14</sup> Solche Wertigkeiten sind natürlich individuell unterschiedlich, jedoch immer sozial konstruiert und konstituiert. Sozialisatorische Instanzen wie die Schule bilden also einen wichtigen Rahmen, in dem Leseinteresse entsteht und Literaturwissen erworben wird. Kinder werden in schultypische Umgangsformen mit Literatur eingeführt. Diese unterrichtlichen Praktiken werden, so belegen Studien von beispielsweise Pieper et al. 2004, rückblickend sehr unterschiedlich erinnert. Schriftfern Aufwachsende erinnern sich nur sehr undifferenziert an das Lesen im Unterricht, oft werden nur lautes Vorlesen oder wenige problemorientierte Texte aus der Kinderliteratur genannt, während diejenigen, die man wohl als Lesegewinner bezeichnen könnte, meist ausgeprägte Erinnerungen an sowohl negative als auch positive Lektüreerfahrungen und -praktiken in der Schule aufweisen.<sup>15</sup> Auch wenn man aus diesen Ergebnissen keine verallgemeinernden Schlüssen ziehen sollte, weisen sie darauf hin, dass Jugendlichen aus schriftfernen Verhältnissen Partizipation am Lesen von Literatur in der Schule oft nicht ermöglicht ist. Erhebt man den Anspruch, dass der schulische Umgang mit Texten für alle Schüler:innen gewinnbringend gestaltet sein sollte, ist diese Erkenntnis (fach-)didaktisch von erheblicher Bedeutung. Zudem ist die Lektüreauswahl durch die Lehrperson eine nicht außer Acht zu lassende Komponente. Kinder- und Jugendliteratur wird oft mit Fokus auf thematische oder stoffliche Aspekte behandelt, was meistens nicht eine didaktisch reflektierte Entscheidung ist, sondern viel mehr Ergebnis einer Situationsabwägung bzw. Überlegungen, die die konkreten Handlungsbedingungen von Lehrkräften in heterogenen Settings miteinbeziehen. Haltungen und Vorstellungen von Lehrer:innen spielen in diesem Kontext also ebenfalls eine wesentliche Rolle und es ist wichtig, zu beschreiben, welche Praktiken und Normen des Lesens von und Arbeiten mit Literatur im gängigen Deutschunterricht zum Tragen kommen, um differenziert über mögliche Eingliederungschancen der Methode des Literarischen Gesprächs in dieses komplexe Orientierungsfeld sprechen zu können.

Vor diesem Hintergrund ist es ebenso essenziell, zu verstehen, wie die Entwicklung literarischer Kompetenz überhaupt abläuft und welche Teilkompetenzen diese beinhaltet, um Schüler:innen aus schriftfernen Milieus ein passendes Angebot von Lektüren und Lektürepraktiken in der Schule bieten zu können.

---

<sup>14</sup> Vgl. Christmann, Ursula/Rosebrock/Cornelia: Differenzielle Psychologie. Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 160-163.

<sup>15</sup> Vgl. Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa 2004, S. 179-188.

## 1.1. Kompetenzerwerb und Teilhabe an kulturellen Praktiken

Spricht man über den Leselernprozess, ist es sehr wichtig, diesen begrifflich von der Lesesozialisation bzw. der literarischen Sozialisation abzugrenzen. Während das Lesenlernen bei der Mehrzahl der Schüler:innen schulisch bzw. unterrichtlich angestoßen und gerahmt wird, beginnt die literarische Sozialisation bereits zu einem viel früheren Zeitpunkt und wird von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Bei dieser Sozialisation, also der Bildung eines Menschen zu einem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“, geht es nicht nur „um das ‚Hineinwachsen‘ des Menschen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, sondern auch um den Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, diese zielbewusst mitzustalten und zu verändern“<sup>16</sup>, so Bettina Hurrelmann.

Man weiß in diesem Kontext bereits seit den 1980er-Jahren, so beispielsweise von Groeben und Vorderer 1988 belegt, dass das Lesevorbild der Eltern und der Peer-Group, nicht zuletzt jedoch auch die sozioökonomische Schichtzugehörigkeit der ersten Sozialisationsinstanz Familie von wesentlicher Bedeutung für die Lese- und literarische Kompetenzentwicklung sind.<sup>17</sup> Auch wenn die Begriffe *Lesesozialisation* und *literarische Sozialisation* oft kongruent verwendet werden bzw. zumindest kaum voneinander unterscheidbar im selben Kontext genannt, ist es für das Verständnis des Hineinwachsens in das Sprechen über und mit Texten sehr wichtig, die beiden Termini voneinander abzugrenzen. Beide Begriffe, so Cornelia Rosebrock, meinen zwar gleichermaßen „den dialektischen Verlauf der Herausbildung des Einzelnen in der Auseinandersetzung mit literarischen Medien und den Prozess seines Hineinwachsens in die Schrift- bzw. die literarische Kultur“<sup>18</sup>, jedoch bezieht sich Lesesozialisation viel mehr auf die Erwerbsprozesse, die mit dem Umgang mit Schrift in unterschiedlicher Modalität und Provenienz zusammenhängen<sup>19</sup>, während literarische Sozialisation weit über das reine Lesenlernen hinausgeht. Literarische Sozialisation beinhaltet viel mehr den Prozess der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit literarischen Formen, wobei diese nicht immer im Medium Schrift vorliegen müssen. Literarische Sozialisation kann genauso über audio(-visuelle) Formen wie

---

<sup>16</sup> Hurrelmann, Bettina: Sozialisation. (Individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Kölner Psychologische Studien 1999, S. 105.

<sup>17</sup> Vgl. Groeben, Norbert/Vorderer, Peter: Leserpsychologie. Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung 1988, S. 71.

<sup>18</sup> Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung. Literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin: Cornelsen 2003, S. 153.

<sup>19</sup> Vgl. Hurrelmann 1999, S. 111.

Theater, Hörspiele, Reime, Filme, Vorlesen, Bilderbücher, Dialog etc. erfolgen.<sup>20</sup> Die Zielperspektive der beiden Begriffe unterscheidet sich also vor allem darin, dass Lesesozialisation auf eine *reading literacy*, wie diese im Zusammenhang mit den PISA-Studien oft genannt wird, hinarbeitet – also darauf, dass Schüler:innen ein umfassendes Können entwickeln, das ihnen aktive Teilhabe an Schriftkultur und den Umgang mit verschiedenen Arten von Texten ermöglicht, – und literarische Sozialisation auf die Entwicklung von literarischer Rezeptionskompetenz abzielt, die zur Partizipation an literarischer Kultur befähigt.<sup>21</sup>

Besonders in der frühen Sozialisation von Kindern zeigen sich theoretische Unterschiede von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation empirisch in unterschiedlichen Kontexten: Frühe Erfahrungen mit literarischen Formen erfolgen meistens nicht in Schriftform, sondern eher in gesprochener oder bebildeter Sprache. In dieser

„häufig gebundenen oder narrativen, meist auch deutlich fiktionalen Darstellung werden einfache Gattungsmerkmale wie Reim und Rhythmus, aber auch Textmerkmale verschiedener literarischer Formen wie Märchen, Phantasie- oder phantastische Erzählungen verinnerlicht. Dass man eine Geschichte in der Regel von vorne nach hinten, in sequenzieller Abfolge, erzählt, dass es aber auch sprachlich markierte Rück- und Vorblenden gibt, dass viele Geschichten einen Erzähler haben und Figuren, aus deren Perspektiven man das Geschehen betrachten kann, u. Ä. lernen Kinder über das Sehen und Hören, Nachsprechen und vor allen Dingen Nachspielen [...] solcher literarischen Formen.“<sup>22</sup>

Soziale Interaktionen, wie beispielsweise das gemeinsame Anschauen und Besprechen eines Bilderbuchs oder abendliches Vorlesen, sind wichtige soziale Settings, die den Literaturerwerb vorbereiten. Die sozialen Bezüge der Lesetätigkeit, sowohl die Familie in der Primärsozialisation als auch die Peergroup und die Schule in der Sekundärsozialisation, bilden das Fundament der Leseentwicklung in biographischer Perspektive, so Hurrelmann. Durch Beobachtung und Kooorientierung machen sie aus, welchen Wert ein Buch für Leser:innen hat, das Lesevorbild Erwachsener, insbesondere das der Mutter, ist von wesentlicher Bedeutung für die positive Markierung der Lesetätigkeit und die Entwicklung eines Nachahmungswunsches. Diese Nachahmung, also die Umsetzung in ihr eigenes Tun, schaffen Kinder viel leichter, wenn die Lesetätigkeit in soziale Situationen eingebunden wird.<sup>23</sup>

„Diese soziale Einbindung des Lesens ist der wirksamste Faktor der Lesesozialisation überhaupt: Kinder, die in ihren Familien gemeinsame Lesesituationen erleben, die erfahren, daß es gemeinsame Buchinteressen gibt und daß man sich über Bücher gesprächsweise austauschen

---

<sup>20</sup> Vgl. Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995, S. 1.

<sup>21</sup> Vgl. Gölitzer, Susanne: Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. PH Heidelberg 2008, S. 18.

<sup>22</sup> Gölitzer 2008, S. 18.

<sup>23</sup> Vgl. Gölitzer 2008, S. 18.

kann, die in Buchhandlungen und Bibliotheken mitgenommen werden und deren Eltern aus eigenem Interesse auch einmal Kinderbücher lesen, werden am stärksten gefördert.“<sup>24</sup>

Diese interfamiliären sozialen Interaktionen sind im Kontext des Lesens bzw. dem Umgang mit literarischen Formen schichtspezifisch oft sehr unterschiedlich. Was dies bedeutet, soll im folgenden Kapitel erörtert werden.

## 1.2. Alles verloren? Lesesozialisation und Literarische Sozialisation

Die Haltung zum Lesen und die Leseinteressen von Kindern hängen also sehr stark von den Interaktionsstrukturen und Medienrezeptionsgewohnheiten der Familie, in der sie sozialisiert werden, ab. Mediennutzungsmuster sind dabei eindeutig schichtspezifisch. In den unteren sozialen Schichten ist die Mediensozialisation von Kindern hauptsächlich durch Fernsehen und andere audiovisuelle Medien bestimmt, was für die Leseentwicklung hin zur Printmediennutzung eher ungünstig ist. In der Mittelschicht hingegen stellt das Fernsehen zwar ebenfalls das Leitmedium dar, wird aber zumindest durch diverse Formen von Printmedien ergänzt. Kinder aus solchen Familien verfügen in der Regel über fast gleiche Chancen, sich zu Vielleser:innen zu entwickeln, wie Kinder, die in dezidiert buchbezogenen Familien sozialisiert werden. Das Fernsehen wird in den letzten Jahrzehnten immer mehr durch das Internet abgelöst. Es lässt sich zudem feststellen, dass die einzelnen Medien zunehmend ineinander übergehen und in Internetnutzung oft beispielsweise Lesen miteinschließt.<sup>25</sup>

Der Bildungsgrad der Eltern, der in vielen Fällen eng mit dem sozioökonomischen Status verknüpft ist, wird immer noch als Hauptbezugsnorm für das Vorhandensein eines lesefreundlichen bzw. leseanregenden Klimas innerhalb der Familie angesehen.<sup>26</sup> Auch die Konzeptualisierung als bildungsoffenes oder bildungsfernes Milieu orientiert sich vordergründig am höchsten Bildungsabschluss der Eltern, wobei sich die in unseren Bildungsinstitutionen als leseförderlich geltenden Praktiken des Lesens, aber auch des Sprechens über Gelesenes, an der Mittelschicht orientieren.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Hurrelmann, Bettina: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 41/1 (1994), S. 33.

<sup>25</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin: Cornelsen 2014, S. 166-168.

<sup>26</sup> Vgl. Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1. Graz: Leykam 2019, S. 248.

<sup>27</sup> Vgl. Bonfadelli, Heinz: Lesen im Alltag Jugendlicher. Umfang, Motivation und Modalitäten. In: Hohmann, Joachim/Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Lang 1996, S. 60.

Kategorisierungen wie *bildungsoffen* oder *bildungsfern* sind immer intersektional zu denken, in den meisten Fällen entsteht Bildungsbenehrteligung aus dem Zusammenwirken mehrerer ungünstiger Faktoren bzw. aus der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen marginalisierten Gruppen. Ausschlusskategorien greifen dabei oft ineinander und bedingen sich teilweise gegenseitig, wie dies beispielsweise bei sozioökonomischem Status und Bildungsgrad der Fall ist. Ein weiterer wichtiger Faktor, der im Kontext von früher literarischer Sozialisation und Schriftpraktiken in der Familie nicht außer Acht zu lassen ist, ist die ethnische Herkunft. Schüler:innen mit Migrationshintergrund wachsen mindestens zweisprachig auf und machen allein dadurch meistens andere Spracherfahrungen, also Lese-, Text- und Schrifterfahrungen, als ihre einsprachig aufwachsenden Peers. Die Anschlussfähigkeit der Schule an diese Praktiken ist oft sehr selektiv, Inferenzfehler werden oft nicht als solche erkannt und besonders das Verstehen von pragmatischen Texten, aber auch von Literatur wird oft stillschweigend als allgemein bekannte Praktik vorausgesetzt. Eine weitere immer wieder anzutreffende Annahme ist, dass das Lesen von Literatur, wenn man nur die richtige Lektüre wähle, Spaß machen müsse. Dass diese vorausgesetzte Genussfähigkeit selbst jedoch stark mit dem Erwerbsprozess von Lesen, Schriftsprache, literarischer Kompetenz und Co zusammenhängt, wenn nicht gar Ergebnis dieser Erwerbsprozesse ist, wird oft außer Acht gelassen.<sup>28</sup>

Es gibt leider noch relativ wenig Forschung dazu, als wie wertvoll Lesen in Familien mit Migrationshintergrund erachtet wird und inwiefern sich Zuwanderung, Religionszugehörigkeit oder Zweisprachigkeit auf interfamiliäre Lesegewohnheiten auswirken.<sup>29</sup> Vor dem Hintergrund, dass in unserem Bildungssystem die Sprachkenntnisse im Deutschen, der sozioökonomische bzw. soziale Status und die Bildungsorientierung der Familie, in der ein Kind aufwächst, wesentliche Faktoren für den Schulerfolg darstellen, wären wissenschaftliche Erkenntnisse für ein besseres Verständnis von Ausschlusspraktiken und Bildungsgerechtigkeit jedoch höchst relevant.<sup>30</sup>

Kinder und Jugendliche treffen in der Schule auf sehr spezifische Gebrauchsformen von und Handlungsmuster mit Schrift und Literatur. Shirley Brice Heath, die in einer ethnographischen Untersuchung Schwierigkeiten im Umgang mit Sprache, Schrift und Texten von Kindern aus verschiedenen Milieus in Nordamerika analysierte, stellt fest, dass die für die Schule typischen *content and interactional features* an die Schriftereignisse in Mittelschichtfamilien angelehnt

---

<sup>28</sup> Vgl. Gölitzer 2008, S. 19.

<sup>29</sup> Vgl. Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn u.a.: Schöningh 2003, S. 544.

<sup>30</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin: Cornelsen 2014, S. 167-170.

sind.<sup>31</sup> Als inhaltsbezogene Aspekte (*content features*) identifiziert sie dabei z.B., dass der Erzähler sich selbst vorstellt oder dass er die Moral der erzählten Geschichte zusammenfasst, während als interaktioneller Aspekt beispielsweise die direkte Bewertung der erzählten Geschichte durch die Leser:innen gilt.<sup>32</sup> All diese inhaltsbezogenen und interaktionellen Aspekte können als Schemata betrachtet werden, also Handlungsweisen mit Texten und Erwartungshaltungen an deren Funktionsweise, über die Schüler:innen bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn verfügen und die sie heranziehen, wenn sie etwas lesen. Da jedoch alle Schüler:innen in ihrer literarischen Sozialisation andere alltägliche Schriftereignisse erleben und mit sehr unterschiedlichen Konzepten des Umgangs mit gesprochener und geschriebener Sprache in die Schule kommen – sprich unterschiedliche *features* ausgebildet haben –, können nicht alle gleich gut mit ihnen umgehen. Als Handlungs- und Interaktionsmuster wirken diese *features* auf die Schriftpraktiken von Kindern und Jugendlichen:

„Es gibt situativ übliche Muster des Lesens und Schreibens, und Menschen bringen ihre kulturelle Erfahrung in solche Aktivitäten ein. Ihre Art, mit Schrift umzugehen, bezeichnen wir als Schriftpraktiken. [...] Schriftpraktiken sind die in einer Kultur üblichen Formen des Schriftgebrauchs, auf die Menschen bei einem Schriftereignis zurückgreifen.“<sup>33</sup>

Solche Schriftpraktiken verweisen auf eine Routinisierung von Schriftereignissen (*literacy events*), die immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet sind und später oft Teil von institutionellen Praktiken werden. Wie diese spezifisch aussehen, hängt, so Barton und Hamilton, von *discourse communities* in verschiedenen *domains of life* ab.<sup>34</sup>

Dass Erfahrungen mit Schrift und Lesen bei Kindern sehr stark voneinander abweichen und Schwierigkeiten in der Schule oft milieubedingt sind, wird in der ethnographischen Studie von Heath klar deutlich. Sie vergleicht die literarischen Traditionen zweier Gemeinden im Südwesten der USA und zieht in einem zweiten Schritt einen Vergleich mit den literarischen Praktiken im Bildungssystem.

In Trackton hat Lesen einen deutlich sozialen Aspekt und findet als öffentliches Event statt:

„For Trackton adults, reading is a social activity; when something is read in Trackton, it almost always provokes narratives, jokes, sidetracking talk, and an active negotiation of the meaning of written texts among the listeners. Authority in the written word does not rest in the words themselves, but in the meanings which are negotiated through the experiences of the group.“<sup>35</sup>

---

<sup>31</sup> Vgl. Heath, Shirley Brice: *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: University Press 1983, S. 260-262.

<sup>32</sup> Vgl. Heath 1983, S. 294-297.

<sup>33</sup> Barton, David: Eine sozio-kulturelle Sicht des Schriftgebrauchs. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander*. Konstanz: Faude 1993, S. 216.

<sup>34</sup> Vgl. Barton, David/Hamilton, Mary: *Literacy practices*. In: Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanic, Roz (Hrsg.): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge 2000, S. 11.

<sup>35</sup> Heath 1983, S. 196.

Interpretationen laufen in Form von sozialen, dialogischen Aushandlungsprozessen ab, Zurufe, Witze und Kommentare sind während des Vorlesens häufig und sogar erwünscht. Das Geschriebene und Gelesene steht in Interaktionen im Fokus.<sup>36</sup>

In Roadville hingegen ist diese weitgehend mündliche Komponente viel weniger vorhanden und dem geschriebenen Wort kommt eine höhere Autorität zu. Lesen hat in Roadville weniger Unterhaltungscharakter als Lehrfunktion – wird vorgelesen, sollen die Kinder still zuhören und im Anschluss Fragen zum Gelesenen beantworten, wobei von einem eindeutigen Textsinn aus gegangen wird: „*Adults believe that the proper use of words and understanding of the meaning of written words are important for their children's educational and religious success.*“<sup>37</sup>

Besonders beachtenswert ist, dass sich die schulischen Praktiken im Umgang mit Texten von denen in *beiden* Gemeinden abheben – manche Texte werden allein, manche gemeinsam gelesen und die Interpretation eines Textes hängt von der Textsorte und dem Lesekontext ab.<sup>38</sup>

In der Schule werden in vielen Fällen jedoch spezifische Praktiken und damit verbundene Kompetenzen als Vorwissen als selbstverständlich vorausgesetzt, wodurch frühere Schrifterfahrungen, erworbene *features* und der innerfamiliäre literarische und literale Habitus zum Distinktionskriterium werden. Schüler:innen, denen diese Vorerfahrungen fehlen und die deshalb bestimmten Aufgaben nicht gewachsen sind, werden schlechter beurteilt.<sup>39</sup>

Schulische Schriftpraktiken gelten als *dominant literacies* und haben einen starken normativen Geltungsanspruch, während familiäre literarische Praktiken als *vernacular literacies* bezeichnet werden.<sup>40</sup> Praktiken der *dominant literacies* prägen jedoch den kulturellen Habitus des Lesens, sodass das Selbstbild von Schüler:innen sehr oft unter der Diskrepanz von eigenen Leseerfahrungen und der kulturellen Norm leidet. Sie rationalisieren ihr Scheitern an der Schriftsprache und identifizieren sich selbst als Nichtleser:innen, was sehr lern- und lesehemmend wirkt.<sup>41</sup>

Was sich auch immer wieder klar nachweisen lässt, ist, dass Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen und ihre sozialisatorischen Nachteile sich nochmals verstärken, wenn die beiden Domänen Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status zusammenwirken.<sup>42</sup> Schüler:innen haben je nach sozialem Herkunfts米尔ieu unterschiedliche Teilhabechancen an litera-

---

<sup>36</sup> Vgl. Heath 1983, S. 200.

<sup>37</sup> Heath 1983, S. 227.

<sup>38</sup> Vgl. Heath 1983 nach Goelitzer 2008, S. 22.

<sup>39</sup> Vgl. Pieper et al. 2004, S. 174.

<sup>40</sup> Vgl. Barton/Hamilton 2000, S. 12.

<sup>41</sup> Vgl. Pieper et al. 2004, S. 158-162.

<sup>42</sup> Vgl. Stadt Wien – Integration und Diversität (Hrsg.): Integrations- und Diversitätsmonitor. Wien 2023. Bereitgestellt über: <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor/>, eingesehen am 20.04.2025, S. 73.

rischer Kultur, bzw. sind kulturellen, sozioökonomischen oder sprachlichen Ausschlussmechanismen ausgesetzt. Darüber, dass sozialisatorische Voraussetzungen nicht zum schulischen Erfolgskriterium werden dürfen, ist man sich einig, doch ist die Realität, dass in unserem Bildungssystem Benachteiligung eher verschärft als ausgeglichen wird.

### 1.3. Literarischer Kompetenzerwerb

Literarische Kompetenzen hängen zwar stark mit Lesekompetenz zusammen, können sich jedoch keineswegs ausschließlich gekoppelt an Lesekompetenz entwickeln. Auch Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten beim (sinnerfassenden) Lesen haben, haben in ihrer Umwelt durchaus Chancen, literarische Muster zu beobachten und zu erwerben. Die im vorhergehenden Kapitel gestellte Frage, ob alles verloren sei, wenn Schüler:innen ihre Schullaufbahn ohne bzw. mit nur wenigen Bucherfahrungen starten oder im Laufe ihrer Lesesozialisation keine Leseinteressen entwickeln, ist also klar mit einem Nein zu beantworten. Um Schüler:innen, die andere, nicht buchbezogene literarische Erfahrungen gemacht haben, im Literaturunterricht gezielt einzubeziehen und fördern zu können, ist es wichtig, zu verstehen, wie literarische Sozialisation funktioniert. Literaturerwerb bewegt sich dabei stets in einem Spannungsfeld von Erwerb, also ungesteuerten, in Handlungen eingebetteten und implizit ablaufenden Lernprozessen, und Lernen, i.e. unterrichtlichen, klar gesteuerten und auf ein Ziel hinarbeitenden Lernprozessen.<sup>43</sup> Spricht man in der Fachdidaktik von literarischer Sozialisation, will man heute oft die Frage beantworten, „wie jemand im Zeitalter von Computer und Fernsehen dauerhafte Lesegewohnheiten ausbildet“<sup>44</sup>, wie jemand zu einem Leser oder einer Leserin wird. Egal, ob man sich bei dieser Fragestellung eher auf literarisches (Buch-)Lesen in Konkurrenz zu anderen Medien bezieht oder auf den Aspekt literarischen Lernens, ist klar, dass es mit einem didaktischen Konzept modellierter und moderierter Situationen bedarf, die Schüler:innen in literarische Texte involvieren und einen auf vertieftes Verstehen ausgerichteten Dialog ermöglichen. Solche Chancen eröffnen sich jedoch nicht ausschließlich in der Schule, sondern auch in zufällig entstehenden oder medial vermittelten Situationen.<sup>45</sup>

Das Konzept der literarischen Sozialisation besteht erst seit den 1990er-Jahren und ist Ergebnis einer sich verschärfenden Kritik an den ihm vorausgehenden Modellierungen literarischer Bildung bzw. der Aneignung von Literatur, die als Bedingungen für die Entwicklung zu einem

---

<sup>43</sup> Vgl. Goelitzer 2008, S. 12.

<sup>44</sup> Eggert/Garbe 1995, S. 1.

<sup>45</sup> Vgl. Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998, S. 12.

Leser bzw. einer Leserin v.a. endogene Faktoren und entwicklungspsychologische Phasen fokussierten. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche „*Phasen der literaturbezogenen Entwicklung und Rezeptionsfähigkeit durchlaufen, dass letztlich das Lebensalter in Korrespondenz mit zuweisbaren Entwicklungsstufen die Aneignung und Rezeption von Literatur beeinflusst*“<sup>46</sup>. Wie hartnäckig sich solche Modelle bis heute halten, lässt sich beispielsweise an der völlig unstrittig vorgenommenen Ausweisung von Kinder- und Jugendbüchern als für eine bestimmte Leser:innen-Altersspanne erkennen. Doch auch in der unterrichtlichen Praxis zeigt sich in dem Inszenierungsmuster der Klassenlektüre (Schüler:innen lesen und erschließen zeitgleich einen literarischen Text) die Nichtberücksichtigung von Heterogenität in lese- und literaturbezogenen Rezeptions- und Interpretationsvorgängen. Die Prozesse der literarischen Sozialisation, die individuell sehr unterschiedlich verlaufen, werden in entwicklungspsychologischen Modellen<sup>47</sup> tendenziell ausgeblendet.<sup>48</sup>

Im Kontrast zu den bis dahin vorherrschenden entwicklungspsychologischen Ansätzen geht das Konzept der literarischen Sozialisation von der Wirksamkeit exogener Faktoren aus, was jedoch die Berücksichtigung von endogenen Faktoren nicht vollständig ausschließt. Solche individuellen Merkmale spielen in der Modellbildung ebenfalls eine Rolle. Diese neue Form der Sozialisationstheorie steht also in der Tradition einerseits soziologischer, andererseits jedoch auch explizit psychologischer Forschung.<sup>49</sup>

Wichtig ist hierbei, die Forschung zu literarischer Sozialisation klar von jener zu Sozialisation *durch* Literatur<sup>50</sup> abzugrenzen. Im Rahmen ersterer soll untersucht werden, „*welche äußeren Einflüsse sich unter Berücksichtigung der personellen Dispositionen fördernd oder hemmend auf die lesebezogene Entwicklung des Individuums auswirken und die auf Lesen gerichteten Handlungsoptionen beeinflussen oder steuern.*“<sup>51</sup> Bettina Hurrelmann formuliert das, was im Zusammenhang mit literarischer Sozialisation erforscht wird, sogar als Frage danach, was im „*Überschneidungsbereich von Literatur- und Erziehungssystem geschieht*“<sup>52</sup>. Dass dieser Bereich historisch variabel ist und immer im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen gedacht werden muss, ist dabei nicht außer Acht zu lassen.

---

<sup>46</sup> Wrobel, Dieter: Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 135.

<sup>47</sup> siehe zur Vertiefung: Wrobel 2019, S. 136-140.

<sup>48</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 136.

<sup>49</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 144.

<sup>50</sup> Vgl. hierzu beispielsweise Fend, Helmut: Soziologie der Schule. Sozialisation durch Literatur. Band 4. Weinheim [u.a.]: Beltz 1979.

<sup>51</sup> Wrobel 2019, S. 143.

<sup>52</sup> Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur. In: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim: Juventa, 1998. S. 48.

Abraham und Kepser gehen aus diesem Grund davon aus, dass literarisches Lernen nicht nur ein Sozialisationsprozess im engeren Sinne ist, sondern viel mehr auch eine Form von Individuation sowie Enkulturation des:der Einzelnen darstellt. Ein Individuum wächst also nicht primär in soziokulturelle Handlungspraxen und Normensysteme hinein, sondern ist viel mehr selbstgesteuert und aktiv an der Auswahl von Entwicklungs- und Handlungsbedingungen beteiligt.<sup>53</sup> Literarische Sozialisation ist somit immer ein Prozess der Ko-Konstruktion. In diesem Modell werden die Wechselwirkungen zwischen der Umwelt eines Individuums und seiner Kognition aufgegriffen und mit Lesen und Literatur in Verbindung gebracht.<sup>54</sup>

Sozialisation wird hier als eine Art Angebot von *Mitgliedschaftsentwürfen* verstanden, die das Individuum entweder annehmen kann oder auch eben nicht und die in mehrere Richtungen identitätsstiftend wirken können.<sup>55</sup> Des Weiteren werden in das Modell der Ko-Konstruktion auch gesellschaftliche und kulturelle Prozesse mit einbezogen, in denen Normen oft nicht konstant sind. In der Realisierung von Selbstbildern kann beispielsweise die gesellschaftliche Bewertung eines literarischen Genres eine Rolle spielen – der Prozess der literarischen Sozialisation hängt also nicht allein davon ab, wie sich die individuelle lesebezogene Persönlichkeitsentwicklung vollzieht, sondern auch davon, wie die die Person umgebenden Umwelteinflüsse konstituiert sind bzw. sich verändern. Literarische Sozialisation ist zu verstehen als „*Wechselwirkung zwischen sozialen und individuellen Voraussetzungen*“<sup>56</sup> und als „*produktive Verarbeitung der Realität*“<sup>57</sup>.

Auch wenn das Konzept der Sozialisationstheorie bereits in den 90er-Jahren im fachdidaktischen Diskurs Fuß gefasst hatte, erlangte es vor allem vor dem Hintergrund der ersten PISA-Ergebnisse in den 2000ern an höherer Relevanz. Dadurch, dass PISA sich rein auf Lesekompetenz von nicht-literarischen Texten fokussierte, wurde auch das Nebeneinander der Begriffe *Lesesozialisation* und *literarische Sozialisation* ausdifferenziert. Obwohl man sich darüber einig ist, dass Lesen bzw. Lesekompetenz eine zentrale Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft darstellt, sind die beiden Begriffe trotz vieler Überschneidungen nicht als identisch

---

<sup>53</sup> Vgl. Kepser, Mathias/Abraham, Ulf (Hrsg.): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016, S. 112-118.

<sup>54</sup> vgl. Groeben, Norbert/Schroeder, Sascha: Versuch einer Synopse. Sozialinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa 2004, S. 306.

<sup>55</sup> Vgl. Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz 2002, S. 8.

<sup>56</sup> Hurrelmann, Bettina: Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung. Sozialisationstheoretische Prämissen. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne/Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Lesekindheit. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa 2006, S. 19.

<sup>57</sup> Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich: Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz 2015, S. 11.

zu erachten. Während Lesesozialisation die basalen Fähigkeiten eines Individuums, einen Text zu dekodieren, und Einstellungen, kulturelle Praxen und Haltungen gegenüber Lesen im Allgemeinen meint, fokussiert die Forschung zu literarischer Sozialisation als Zielperspektive literarische Bildung. Diese wird durch die Untersuchung „*verschiedener Lektüreformen und -funktionen in lebensgeschichtlicher Perspektive*“<sup>58</sup> erfasst, wobei fiktionale und ästhetische Texte und deren mediale Repräsentation im Fokus stehen und Rezeptionshandlungen analysiert werden.

Die Art und Weise, wie Individuen Texten begegnen, sie lesen, über sie sprechen usw. – also alles, was im Begriff *literarische Sozialisation* mit gemeint ist – verändert sich über den Lebensverlauf hinweg oft und wird neu ausgerichtet. Besonders markant zeigen sich diese Veränderungen dann, wenn sich in aufeinanderfolgenden Lebensabschnitten Sozialisationsinstanzen ablösen. Deshalb ist es sinnvoll, den Verlauf der Lese- bzw. literarischen Sozialisation in Ebenen zu systematisieren, in denen Akteure in Mikroebene (Individuum), Mesoebene (Sozialisationsagenturen, wie beispielsweise der Schule) und Makroebene (Gesellschaft) eingeordnet werden.<sup>59</sup>

Im Modell von Bettina Hurrelmann werden Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen der individuellen Ausprägung von Lesekultur, deren Abhängigkeit von und Beeinflussung durch soziale Beziehungen (i.e. Familienkulturen) und letztlich auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gefasst, sodass Teilprozesse literarischer Sozialisation voneinander getrennt werden können. Für die Ko-Konstruktion von literarischer Kompetenz sind vor allem die Sozialisationsagenturen bedeutsam, die in ihren literaturbezogenen Einflüssen nachgezeichnet werden können.

Verdichtet man die Ergebnisse aus der Analyse der drei Hauptsozialisationsagenturen zu ideal-typischen Lesebiografien, wie dies Pieper et al. 2004 taten, lassen sich Einflüsse durch sozialisationsrelevante Instanzen und entsprechende Phasen der literarischen Sozialisation auf Seiten von Kindern und Jugendlichen gegenüberstellen:

„[...] die Phase der primären literarischen Initiation und des Schriftspracherwerbs, die Phase einer lustvollen Kinderlektüre, die Phase einer (literarischen) Lesekrise beziehungsweise der Lesepubertät sowie die Adoleszenzphase mit der Ausdifferenzierung von präferierten Lesemodi, unter denen im Sinne einer sekundären literarischen Initiation (vor allem bei weiblichen Adoleszenten) die spätere Rezeption von literarischen Texten besonders begünstigt wird.“<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 2003, S. 7.

<sup>59</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 24.

<sup>60</sup> Wrobel 2019, S. 147.

Genauso sind über diese Sozialisationsstadien hinweg auch Ausstiege möglich: Fehlt beispielsweise das lustvolle Erleben von Kinderlektüre, muss das zwar nicht zwingend bedeuten, dass das Individuum später zum:zur Nicht-Leser:in wird, es ist aber dennoch wahrscheinlicher. Garbe, Holle und von Salisch (2006) sprechen in diesem Zusammenhang von drei Plateaus der literarischen Entwicklung. Das erste machen sie in der Herausbildung basaler literarischer Fähigkeiten in der Familien- und Vorschulphase aus, das zweite beschreibt die Autonomisierung des Lesens in der späteren Kindheit und wird von Schule und Peergroups beeinflusst und das dritte bildet schließlich die Ausdifferenzierung von Lesegewohnheiten, -modi und -präferenzen in der Adoleszenz.<sup>61</sup>

Diese Phasierung ist jedoch, darauf verweisen auch Rosebrock und Nix (2014), sehr stark an der Mittelschicht orientiert und das zweite und dritte Plateau sind mit ungünstigeren sozialen Ausgangsbedingungen, also für Kinder und Jugendliche aus schlechten sozioökonomischen Verhältnissen, mit mangelnden Sprachkenntnissen oder Migrationsbiografie, nachweisbar nicht als Normalfall anzusehen und oft nicht erreichbar.<sup>62</sup> Garbe et al. sprechen dabei entweder vom „Engelskreis“ oder vom „Teufelskreis schulischer Lesesozialisation“, je nachdem, ob die beteiligten Sozialisationsagenturen innerhalb der einzelnen Plateaus literatur- bzw. lesebegünstigende oder -hemmende Faktoren versammeln.<sup>63</sup> Zudem gilt es zu bedenken, dass nicht allein an den Übergangsstellen von einer Sozialisationsagentur in die andere Sollbruchstellen oder Verstärkungsmechanismen vorhanden sind, sondern dass die einzelnen Instanzen durchaus zwischenzeitliche Interdependenzen aufweisen.<sup>64</sup>

Gerade in der ersten literarischen Sozialisationsagentur Familie wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsperspektiven besonders deutlich und zählte unter anderen zu den Zusammenhängen, die bereits in den ersten PISA-Ergebnissen nachweisbar wurden und großes Aufsehen erregten.<sup>65</sup> Die Familie spielt bei der Lese- und literarischen Sozialisation eine doppelte Rolle: Einerseits wird ein prägender Einfluss durch den täglichen Umgang mit Texten und Medien auf Kinder ausgeübt. Die materielle Ausstattung der Familie mit Büchern und anderen Medien spielt dabei eine genauso wesentliche Rolle wie die Nutzungsgewohnheiten von

---

<sup>61</sup> Vgl. Garbe et al. 2006, S. 115–154.

<sup>62</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 30.

<sup>63</sup> Vgl. Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009, S. 196-197.

<sup>64</sup> Maik, Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S. 139-144.

<sup>65</sup> Vgl. Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 386-393.

Bezugspersonen mit Vorbildfunktion. Großen Einfluss auf die literarische Sozialisation hat die Phase der „*prä- und paraliterarischen Sozialisation*“<sup>66</sup>:

„In Familien beziehungsweise in Eltern-Kind-Konstellationen, in denen regelmäßig gemeinsam Bilderbücher gelesen [...], Geschichten erzählt oder literarische Texte wie zum Beispiel Märchen nacherzählt werden, in denen Medientexte (z. B. aus dem Fernsehen) gemeinsam, begleitet und durch Kommunikation flankiert rezipiert werden, sind Grad und Intensität der literarischen Sozialisation besonders hoch. Außerdem ist die Anbahnung des Übergangs von einer Phase der Mündlichkeit zur Phase der Schriftlichkeit auf diesem Wege solide fundiert.“<sup>67</sup>

Beachtenswert ist für die Gestaltung eines partizipativ ausgerichteten Deutschunterrichts auch, dass in dieser frühen Phase besonders Mütter eine aktive Rolle spielen und Väter statistisch signifikant seltener als Vorleser (und damit auch als Lesevorbild) fungieren. Eine derartige innerfamiliäre Aufgabenteilung führt oft zu geschlechtsbezogenen Leserbildern, die vor allem bei Jungen in die nachfolgenden Sozialisationsagenturen hineinwirken.

Andererseits ist die Familie auch jene Sozialisationsinstanz, die am meisten Wertungen und Prägungen vermittelt, die sich entweder positiv oder negativ auf die Wertschätzung des Umgangs mit Texten und Medien beziehen und Orientierungsmuster für die eigene Positionierung für Kinder und Jugendliche darstellen.<sup>68</sup>

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die weiteren Sozialisationsinstanzen von Heterogenität geprägt sind. Die sekundären Sozialisationsagenturen, also die Bildungsinstanzen (vorschulische Einrichtungen, Grundschule, etc.) fangen Kinder mit stark differierenden Sozialisationsverläufen und sprach-, text- und literaturbezogenen Voraussetzungen auf, die es im Laufe der Beschulung schnellstmöglich auszugleichen gilt. Heterogenität spielt in diesem Zusammenhang auch jenseits von Migrationsbiografien eine Rolle, mindestens so relevant sind hier unterschiedliche soziokulturelle bzw. -ökonomische herkunftsbezogene Kontexte.<sup>69</sup>

Bereits für vorschulische Bildungseinrichtungen gibt es in Österreich Kataloge, die Bildungsbereiche und Kompetenzstufen vorgeben, in denen *Sprache und Kommunikation* an prominenter Stelle steht. Allein die Existenz des Unterpunkts *Literacy* bestätigt das Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Kompetenzen und sieht die Auseinandersetzung mit altersgemäßen Texten vor, wodurch sprachlich vermittelte Inhalte verstanden und interpretiert werden sollen.<sup>70</sup> Die hier genannten Kompetenzen sind bereits gezielt auf die schulische literarische Sozialisation

---

<sup>66</sup> Vgl. Hurrelmann 2006, S. 29.

<sup>67</sup> Wrobel 2019, S. 149.

<sup>68</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 149.

<sup>69</sup> Vgl. Günther, Herbert: Historische und aktuelle Aspekte zum Spracherwerb und der sprachlichen Bildung. In: Günther, Herbert/Bindel, Walter Rolf (Hrsg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 12–14.

<sup>70</sup> Vgl. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 15.

hin ausgerichtet. Auch in medialer Hinsicht soll die Beschäftigung mit Literarischem bereits in der Vorschule über das Bilderbuch als Bezugsmedium hinausgehen, auch wenn diese ebenfalls zentrale Funktionen für den Erwerb literarischer Kompetenzen erfüllen.<sup>71</sup>

Gesicherte Ergebnisse darüber, inwiefern diese Kompetenzperspektiven auch tatsächlich systematisch und vergleichbar erreicht werden, gibt es kaum, jedoch geht klar heraus, dass die Vorschule eine veränderte Funktion innerhalb des Bildungssystems und in Bezug auf literarische Sozialisation bzw. sie betreffende Kompensationsaufgaben erlangt hat. Ein großer Stellenwert kommt hier auch Elternarbeit zu, die idealerweise dazu beitragen sollte, bereits vor dem Schuleintritt Ungleichheiten im Kompetenzstand auszugleichen.<sup>72</sup> Diese Herangehensweise deckt sich mit Bettina Hurrelmanns Forderung, dass angesichts der zunehmenden Heterogenität von Lernvoraussetzungen in Bezug auf Lesen und Literatur die Grundschule v.a. eine Kompensationsfunktion erfüllen müsse. Dem Lesen müsse man „*seinen Platz im Medienensamble [...] sichern, es als kulturelle Praxis [...] stabilisieren und [...] stärken*“<sup>73</sup>, um disparate literarische Sozialisationsverläufe so früh wie möglich bereits innerhalb der primären Sozialisationsagentur ausgleichen zu können. Eine solche Kompensationsfunktion soll Schule, so Hurrelmann, in einem doppelten Sinne erfüllen: Parallel zum Ausgleich von differenten Lesefähigkeiten soll auch spezifisch die Rezeption von literarischen Texten gefördert werden.

„Leseförderung meint einen möglichst unverschulten Umgang mit Texten, eine stärker didaktische Orientierung an den Mustern, Zielen und Gratifikationen der Alltagspraxis des Lesens, die vorrangige Berücksichtigung entwicklungsspezifischer Interessen und Rezeptionsmodi, die Akzeptanz auch von Lesematerialien, die der Schulkultur eher fremd, der durch den Medienverbund geprägten Kinder- und Jugendkultur aber vertraut sind.“<sup>74</sup>

Eine solche didaktische Orientierung an den Gratifikationen der Alltagspraxis des Lesens kann auch in Literarischen Gesprächen erreicht werden. Schüler:innen kommen mit Texten in Kontakt und verhandeln gemeinsam und auf Augenhöhe Bedeutung in zweierlei Hinsicht – den Text betreffend und für sich selbst. Andererseits zielt Hurrelmann auch klar auf eine literaturbezogene Ausweitung des ansonsten sehr informativ ausgerichteten Konzepts der *reading literacy* ab, das in Bezug auf Lesehandlungen motivationale und selbstbezogene Komponenten

---

<sup>71</sup> Vgl. Schönauer-Schneider, Wilma: Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Bindel, Walter Rolf et al. (Hrsg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 242-257.

<sup>72</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 151.

<sup>73</sup> Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine: Leseförderung in einer Medienkultur. In: Dies. (Hrsg.): Leseförderung in einer Medienkultur. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze-Velber: Kallmeyer 1998, S. 3.

<sup>74</sup> Hurrelmann/Elias 1998, S. 4.

außer Acht lasse und zu stark utilitaristisch ausgerichtet sei. Gerade in Anbetracht der zunehmenden Heterogenität von Lernvoraussetzungen wäre es wichtig, dass Leseförderung methodisch breit angelegt und ausdifferenziert umsetzbar wäre.<sup>75</sup>

Eine weitere Neuorientierung der literarischen Sozialisation entsteht aus dem Ablösungsprozess aus dem familiären Umfeld, wonach sich Kinder und Jugendliche zunehmend an ihrer Peergroup orientieren. Selbst gewählte Bezugsgruppen wirken sich nachweislich stark auf bestehende Einstellungen zum Lesen literarischer Texte aus und haben großen Einfluss auf sowohl Intensität als auch Umfang von Lesehandlungen. Auch wenn die Wirksamkeit der Orientierung an Peergroups spätestens seit Maiks Arbeit (2008) unumstritten ist, bleibt offen, ob die Auswahl von Bezugspersonen und -gruppen auf Basis der eigenen Leseaffinität oder -abneigung getroffen wird oder es sich gerade umgekehrt verhält und sich das eigene Leseverhalten an dem der Peergroup orientiert.<sup>76</sup>

Festzuhalten ist hier, dass in weiten Teilen der Lesesozialisationsforschung eine falsche Auffassung bzw. eine starke Verkürzung des Begriffs *Peergroup* vertreten wird: Die Bezugsgruppe einer Schulkasse ist nicht zwangsläufig mit einer Peergroup gleichzusetzen. Eine Peergroup ist, so Krappmann, vor allem durch das Moment der Soziabilität gekennzeichnet und meint „*die Disposition, Handlungspläne miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen*“<sup>77</sup>. In einer Schulkasse finden sich jedoch meistens weit mehr Gruppengrenzen, die sich mitunter an Geschlecht, außerschulischen Interessen, statustragenden Besitztümern, Kleidung etc. festmachen lassen. Zudem sind Schulklassen nicht nach dem Prinzip der Freiwilligkeit konstituiert und somit nicht als Peergroups zu werten.<sup>78</sup>

Der Einfluss der Peergroup auf jugendliches Leseverhalten und lese- und literaturbezogene Einstellungen ist nicht zu bestreiten. Meier postuliert eine enge Koinzidenz zwischen dem Eigeninteresse Jugendlicher und der identitätsstiftenden Funktion einer Peergroup und weist Zusammenhänge zwischen peergroupbezogenem Verhalten und fachlichem Kompetenzerwerb nach.<sup>79</sup> Besonders in Bezug auf literarische Sozialisation ist die Peergroup also eine relevante didaktische Zielgruppe und sollte als Ressource genutzt werden. Peer-Education lässt sich im

---

<sup>75</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 152.

<sup>76</sup> Vgl. Maik, Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster/Westfalen: LIT 2008, S.44-45.

<sup>77</sup> Krappmann, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz 2002, S. 364.

<sup>78</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 153.

<sup>79</sup> Vgl. Meier, Ulrich: Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, Grundel et al. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 193-196.

schulischen Kontext äußerst gewinnbringend einsetzen, sofern nicht durchgehend auf die gesamte Lerngruppe abgezielt wird, sondern nach Präferenzen in Lesemodus und -stoff, aber auch Anschlusskommunikation differenziert wird – immerhin ist die zunehmende Relevanz der Peergroup lesebiographisch mit der Lesepubertät und einem für diese typischem Knick in der Lesemotivation, den es abzuwenden gilt, verbunden.<sup>80</sup>

Alle auf die Förderung literarischer Sozialisation ausgerichteten Konzepte – von Viellese- oder Lautleseverfahren bis hin zu Lesestrategien und allgemeiner Förderung der Lesekultur – laufen letztendlich im Konzept literarischen Lernens zusammen. Abraham unterscheidet hier literaturbezogene Lerneffekte, die aus „*Tätigkeiten des Lesens, Erzählens Zuhörens und Dariübersprechens*“<sup>81</sup> entstehen. Literarisches Lernen wird also gefasst als Erwerb von *Strukturmustern* von beispielsweise literarischen Genres, *Identifikationsmustern* mit Figuren aus literarischen Werken oder *Gefühlsmustern* in Bezug auf emotionale Intelligenz. Es zielt ab auf die Verbesserung der Rezeptionskompetenz in Bezug auf die Bildung kognitiver und emotionaler Schemata in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten.<sup>82</sup> Dieser Zugang zu literarischem Lernen arbeitet stark anthropologisch und berücksichtigt das emotionale Affizierungspotential, das von Literatur ausgeht, wodurch er sich auch besonders gut zur Rechtfertigung der Methode des Literarischen Gesprächs eignet.

Das bis heute wohl relevanteste Konzept literarischen Lernens stammt von Spinner und ist gerade deshalb so innovativ, weil es versucht, in die vielen Begriffsbestimmungen literarischen Lernens eine kompetenzorientierte Perspektive einzuarbeiten. Er geht dabei von einem Spiralcurriculum aus, das bereits in der Vorschulzeit erworbene basale literarische Kompetenzen fundiert, und dann in nachfolgenden Schleifen wiederholt, ausdifferenziert, erweitert und vertieft. Es wird bereits in der Erstpublikation des Konzeptes darauf hingewiesen, dass die elf ausdifferenzierten Aspekte literarischen Lernens, die im Folgenden so oft zitiert wurden, keineswegs literarische Bildung als Ganze umfassen, und Ergänzungen nicht nur möglich, sondern sogar erforderlich sind. Es fehlen beispielsweise Aspekte wie literarische Wertungskompetenz, moralische Urteilsfähigkeit oder grundsätzliches Wissen über den Literaturmarkt.<sup>83</sup>

Eine weitere Anpassung bzw. Differenzierung des Konzepts literarischen Lernens von Spinner nehmen 2016 Abraham und Kepser vor, die die genannten elf Aspekte ergänzen und in die

---

<sup>80</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 154.

<sup>81</sup> Abraham 1998, S. 135-136.

<sup>82</sup> Vgl. Abraham 1998, S. 136.

<sup>83</sup> Vgl. Wrobel 2019, S. 158.

Funktionsbereiche Individuation, Sozialisation und Enkulturation einordnen.<sup>84</sup> Prozesse der literarischen Bildung und die anthropologisch ausgerichtete Orientierung am Subjekt der Literaturdidaktik werden so miteinander verbunden und bilden (literarische) Sozialisation als umfassend gedachte Persönlichkeits- und Identitätsbildung ab.

In der folgenden Grafik werden die elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner<sup>85</sup> (fett gedruckt) erweitert um die Hinweise von Kepser und Abraham<sup>86</sup> abgebildet:

---

<sup>84</sup> Vgl. Abraham, Ulf/Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016, S. 117-118.

<sup>85</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006), S. 6–16.

<sup>86</sup> Vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 117-118.

	<i>Individuation</i>	<i>Sozialisation</i>	<i>Enkulturation</i>
(1.)	<b>beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln</b>	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und auf die eigene (innere) Wahrnehmung beziehen
(2.)	<b>subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen</b>	die vom Text angestoßene Selbstreflexion im Austausch mit anderen nutzen	
(3.)	Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	Literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch vortragen) und Textpräsentationen beurteilen	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
(4.)	<b>Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen</b>	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weitsicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
(5.)	zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge aktiv beitragen	Sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	<b>narrative und dramatografische Handlungslogik verstehen</b>
(6.)	den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen	<b>mit Fiktionalität bewusst umgehen</b>
(7.)	<b>metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen</b>	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebenswahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang begreifen und schätzen
(8.)	<b>sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen</b>	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten: divergierende Kriterien und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur verstehen
(9.)	einen literarischen Text mit der eigenen Lebenserfahrung in Bezug setzen	<b>mit dem literarischen Gespräch vertraut werden</b>	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
(10.)	Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	<b>prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen</b>
(11.)	eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	<b>literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln</b>

**Abb. 1:** Entnommen aus Wrobel 2019, S. 159-160.

Zu allen drei Funktionsbereichen Individuation, Sozialisation und Enkulturation leistet die Methode des literarischen Gesprächs, die in Kapitel drei genauer vorgestellt wird, zentrale Beiträge und Lern- bzw. Kompetenzerwerbschancen. Subjektive Involviertheit und Wahrnehmung werden miteinander ins Spiel gebracht und Bedeutung wird im Austausch mit anderen verhandelt. Der Umgang mit metaphorischen und symbolisch verschlüsselten Texten wird geübt und die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses stellt ein zentrales Moment dieser Methode dar. Auch wenn die Wichtigkeit und die Relevanz von literarischem Lernen durchaus klar sein sollte, verkommt Literatur oft zu einer unterrichtlichen Randthematik. Warum sollten sich Klassen mit Literatur beschäftigen, wenn – überspitzt formuliert – Schüler:innen nicht einmal einfache Texte lesen und verstehen können?

#### 1.4. Literatur als pädagogische Marginalie?

Betrachtet man die aktuelle Lage in unserem Bildungssystem, stellt sich heraus, dass Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Voraussetzungen von Schüler:innen oft nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen (können), wenn sie sich im Unterricht mit Literatur beschäftigen. Die Anforderung, einen über Schulstufen hinweg stattfindenden Leselernprozess zu unterstützen, der eben nicht mit der Alphabetisierung abgeschlossen ist, und mit dem in den PISA-Studien sehr relevanten Begriff des sinnentnehmenden Lesens nur unzureichend beschrieben werden kann, überfordert viele Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag.

Zu diesem Befund kommen auch Pieper, Rosebrock, Wirthwein und Volz in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2004. Dabei analysierten sie den Medien- und Lektüregebrauch ehemaliger Hauptschüler:innen und ihre Erfahrungen mit Lesen und Literatur in der Schulzeit. Mehrheitlich wurden Praktiken der Textarbeit, die auf Lautlesen, Begriffsklärung und Verfassen von Zusammenfassungen konzentriert waren, erinnert.<sup>87</sup>

„Um Textverständnis anzuzielen, werden lexematische Probleme geklärt, satzübergreifende textuelle Bedeutungen auf diese Weise aber nicht ermittelt. Die globale Kohärenzherstellung ist ebenfalls nicht im Blick. Inhaltsangaben und Zusammenfassungen allerdings können eigentlich erst dann geschrieben werden, wenn der zugrundeliegende Text als Makrostruktur und inklusive der Textintentionalität verstanden ist. Hierarchiehöhere Verstehensprozesse bleiben eine implizite Anforderung, deren Bewältigung nicht im Unterricht angezielt, vielmehr den SchülerInnen selbst überlassen bleibt.“<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Vgl. Pieper et al. 2004, S. 195.

<sup>88</sup> Pieper et al. 2004, S. 195-196.

Eine anhaltende Lesemotivation aufzubauen sei durch beschriebene Praktiken ebenfalls nicht möglich. Die Lesekrise, die bei vielen Jugendlichen zu Beginn der Pubertät eintritt, weil die an narrativen, fiktionalen kinderliterarischen Texten erfahrene Leselust ein entwicklungslogisches Ende findet, kann durch das in der Schule bereitgestellte Literaturangebot kaum aufgefangen werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass viele der zukünftigen Nicht- oder zumindest Wenig-Leser:innen auch keine kindliche Leselust ausgebildet und die lesemotivierenden Übergänge von erzählter zu gelebter Welt kaum erfahren haben dürften. Für die literarische Sozialisation wären jedoch gerade solche Erfahrungen höchst förderlich.<sup>89</sup> Dialogische Praktiken wie das gemeinsame Betrachten eines Buches oder das Vorlesen wirken sich sowohl laut der deutschsprachigen Lesesozialisationsforschung als auch der amerikanischen Emergent Literacy-Forschung sehr positiv auf die Ausbildung einer stabilen Lesemotivation aus. Solche Interaktionserfahrungen sind eher in höherstehenden sozialen Milieus zu beobachten.<sup>90</sup>

Besonders im Falle dessen, dass dialogische Erfahrungen mit und an Literatur in der frühkindlichen Lesesozialisation fehlen, wäre es wichtig, dass die Bildungsinstitutionen diese Defizite ausgleichen. Trotzdem verfehlt der schulische Unterricht häufig die Bereitstellung solcher Lerngelegenheiten, was dazu führt, dass im Selbstkonzept der Schüler:innen, das eigene Lesen nicht vorkommt:

„Die AbsolventInnen (der Hauptschule) verfügen überwiegend über einen impliziten Lesebegriff, der von einer normativen Idee von Lesekultur getragen ist. Diese ist nicht erfahrungsgesättigt, sondern reproduziert die Hochschätzung des Lesens in der deutschen Umgebungskultur.“<sup>91</sup>

Erfahrungsgesättigt meint in diesem Sinne, dass das, was eine Erfahrungsgelegenheit bietet, einerseits und das, was aus der Erfahrung gewonnen wird, andererseits nicht in einem sinnvollen Verhältnis steht. Auch wenn ein literarisches Ereignis, das Lesen eines Textes, das Sprechen über einen Text oder Ähnliches zu einer Erfahrung führen können, muss das nicht notwendigerweise und besonders nicht für Schüler:innen, die dies in ihrer Sozialisation nicht bereits so erlebt haben, so sein.

Der Literaturunterricht in der Schule gerät vor diesem Hintergrund unter Legitimitätsdruck: Die Frage, was an der Beschäftigung mit Literatur gelernt werden soll bzw. warum Jugendliche mit

---

<sup>89</sup> Vgl. Pieper et al. 2004, S. 196.

<sup>90</sup> Vgl. dazu beispielsweise Wieler, Petra: Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003, S. 47-68. oder Landry, Susan/Smith, Karen: The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills. In: Neuman, Susan/Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. New York: The Guilford Press 2006, S. 135-148.

<sup>91</sup> Pieper et al. 2004, S. 192.

viel gravierenderen Schwierigkeiten in anderen Bereichen des Umgangs mit Schrift und Sprache sich gerade mit sprachlichen Kunstformen wie literarischen Texten beschäftigen sollten, wird oft zuungunsten des Literaturunterrichts beantwortet.<sup>92</sup>

Eine derartige Frage darf jedoch nicht nur als rein didaktische betrachtet werden, sondern muss erkenntnistheoretisch gestellt sein. Lesen eröffnet dem:der Lesenden einen besonderen Weltzugang, der eben nicht anders zugänglich ist als durch und über Literatur, allenfalls vielleicht über Filme, Hörspiele o.Ä. Das Literarische steht jedoch eng in Zusammenhang mit der Sprachlichkeit des literarischen Kunstwerks, die eben weder der Alltagssprache entspricht noch die alltägliche Lebenswelt erzählt. Viele Lehrpersonen scheitern jedoch angesichts der schwerwiegenden sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Schüler:innen beim Lesen literarischer Texte am Versuch, solche Argumente didaktisch und methodisch zu übersetzen. Auch wenn sie davon überzeugt sind, dass sich aus Literatur auch für ihre Schüler:innen etwas gewinnen lasse, fällt es oft schwer, diese Überlegung in ihr heterogenes Handlungsfeld einzugliedern. Die Frage, wozu Literaturunterricht, muss in diesem Sinne auf pragmatische Weise, mit vielen lebensweltlichen Bezügen und vor allem mit Blick auf individuelle Bildungsprozesse im Rahmen der Sozialisation beantwortet werden.

„Unter dieser Perspektive ist Lesen von Literatur eine zwar kulturell geprägte, aber dennoch individuell ausbuchstabierte Tätigkeit, die für den Einzelnen von hohem Wert sein kann: Über das Lesen von Literatur können Entwicklungsaufgaben und Identitätsfragen bearbeitet werden, der Leser/die Leserin kann sich Weltwissen aneignen, Anschlüsse für Gespräche finden und die eigene Sprachlichkeit in besonderer Weise in den Blick nehmen.“<sup>93</sup>

All diese Kompetenzen werden auch in der Definition von literarischer Bildung der Kinderliteraturwissenschaftlerin Maria Lypp genannt: Unter literarischer Bildung versteht sie, sich

„der besonderen Kommunikationsweise zu bedienen, die ein literarischer Text bietet; genauer: die Fähigkeit auf das im Text inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszustalten und – ihrem Zeichencharakter entsprechend – einen Bedeutungszusammenhang herzustellen, der an die Erfahrungswelt im Sinne eines Modells probierend angelegt werden kann. Voraussetzung für die Tätigkeit ist die Wahrnehmung der sekundären Strukturiertheit des literarischen Textes.“<sup>94</sup>

Nikolaus Wegmann sieht in diesen Ausführungen vor allem zwei Wirkungsbehauptungen: Einerseits, dass aus literarischer Lektüre „*gravierende positive Effekte auf den Leser als Person*“

---

<sup>92</sup> Vgl. Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58/7 (2007), S. 258-264.

<sup>93</sup> Gölitzer 2008, S. 9.

<sup>94</sup> Lypp, Maria: Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.): LiteraturErwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag 1989, S. 70.

resultieren, und andererseits, dass es für eine solche „*lit[erarisch] gestützte Selbstformung keinen gleichwertigen Ersatz*“<sup>95</sup> gibt. Leider sind beide Wirkungen eher normativ formuliert und es fehlt empirische Forschung dazu. Achim Menges spricht von „*modernisierungsrelevanten Kompetenzen[, die] am Gegenstand Literatur erworben werden können*“<sup>96</sup> und geht davon aus, dass literarische Bildung mittlerweile und bereits seit den 70er Jahren vom Kompetenzbegriff abgelöst worden sei.<sup>97</sup> Im Zentrum dieser Kompetenzen steht die Persönlichkeitskompetenz, die Menges als Reflexionsfähigkeit bzw. als Fähigkeit zum Umgang mit sozialen Rollen fasst.<sup>98</sup> Dabei greift er auf Argumente der rezeptionsästhetischen Schule zurück, die einen solchen Zugang nur schwer als Nachweis bestärken können. Betrachtet man zusätzlich den kontinuierlichen Rückgang literaturvermittelnder Kurse an deutschen Volkshochschulen, die seit 1977 bereits dauerhaft unter 1% liegen, lässt sich wohl kaum behaupten, dass die Bevölkerungsmehrheit an die lebensverbessernde Wirkung von Literatur glaube.<sup>99</sup> Auch im schulischen Bereich wird die Literatur eher als Exerzierfeld für Kompetenzen in Dienst genommen und sich über die „*Entleerung literarischer Bildung*“<sup>100</sup> empört. Trotzdem sollte man sich davor hüten, der Schule bzw. dem Deutschunterricht eine unlösbare Aufgabe zu stellen, indem man ihm den Kampf gegen das Schwinden literarischer Bildung aufbürdet. Kulturelles Wissen, das im Grunde das Fundament literarischer Bildung darstellt, wird in den Bildungsstandards beispielsweise weitgehend ausgespart. Ein derartiger Bildungsbegriff setzt reduktionistisch auf „*pragmatische Qualifikationen anstelle von Bildung*“<sup>101</sup>. Doch welche Bildungsziele sollte literarische Bildung in der Schule in den Blick nehmen?

Ulf Abraham gruppert vier Bildungsansprüche für schulische literarische Bildung. Ein erster seien Kanonkenntnisse, wobei der Kanon selbst genauso umstritten ist, wie die Institutionen, die ihn festlegen. Die Instanzen, die ihn vermitteln sollen, gelten längst nicht mehr als „*Garanten verbindlicher Weltbilder und Lebensweisen mit Macht*“ und die Weitergabe ist kaum noch

---

<sup>95</sup> Wegmann, Nikolaus: Bildung, literarische. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 2008, S. 70.

<sup>96</sup> Menges, Achim: Literarische Bildung und gesellschaftliche Modernisierung. Eine Untersuchung über Funktionen der Literatur in der Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard 2004, S. 8.

<sup>97</sup> Vgl. Menges 2004, S. 59.

<sup>98</sup> Vgl. Menges 2004, S. 129.

<sup>99</sup> Vgl. Abraham, Ulf: Was heißt und wozu dient heute literarische Bildung? In: Barner, Wilfried/Lubkoll, Christine/Osterkamp, Ernst/Raulff, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter 2014, S. 419.

<sup>100</sup> Dawidowski, Christian (Hrsg.): Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 9.

<sup>101</sup> Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: Die Deutsche Schule 96/8 (2004), S. 105.

„an eine Lehrdoktrin geknüpft“<sup>102</sup>, so Hermann Korte. Außerdem müssen die Formen symbolischen Handelns, die Korte an den Kanon anknüpft, auch andere Medien miteinschließen, die sich unter Umständen erst kulturelle Anerkennung erkämpfen müssen und für den Schulkontext in Punkt Lebensweltnähe eine besondere Rolle spielen (i.e. Filme, Serien, Computerspiele, etc.). Geht man davon aus, dass eine Krise des Kanons auch immer die ihn vertretende Institution zur Debatte stellt, verweist dies in Bezug auf schulische Lektüre auf einen Autoritätsverlust der Bildungsinstitution. Die Antwort darauf sei, so Abraham, jedoch nicht die (Wieder)Einführung verbindlicher Lektürelisten, sondern Lehrer:innen, die „*eine breite Textauswahl kennen und das kulturelle Gedächtnis im Bereich der Literatur verteidigen und Kanondiskussionen führen können*“<sup>103</sup>. Die Vermittlung eines Kanons ist viel mehr durch einen handfesten Kanon-Gebrauch gesichert als durch normative Vorgaben (vergleiche dazu beispielsweise die Medi enpräsenz von Kanonwerken in Übersetzungen, Parodien, Adaptionen etc. auf YouTube und Co).<sup>104</sup>

Als weiteres Bildungsziel definiert Abraham, literaturbezogene Fähigkeiten und Einstellungen zu entwickeln. Neben kognitivem literarischem Wissen und Fähigkeiten, beispielsweise Analyse- und Interpretationskompetenz, spielen hier vor allem auch affektive Dispositionen eine Rolle, also die „*Differenziertheit literarischer Kennerschaft[, die] nicht zuletzt die Frustrationstoleranz gegenüber dem Unerwarteten bzw. Nicht-Intendierten erhöht, weil sie vielfältige Kontextualisierungen und Perspektiven auf das Gelesene ermöglicht*“<sup>105</sup>.

Als drittes Bildungsziel sieht Ulf Abraham kulturelle Teilhabe und Selbstreflexion. Werner Graf unterscheidet hier drei Modi von *Lesen als Partizipation*: Kommunikation, also private oder öffentliche Anschlussgespräche, Transfer, also die Nutzung in pragmatischen Zusammenhängen, und Bildung.<sup>106</sup> In der dritten Partizipationsform gibt Graf jedoch eine weitere Unterscheidung an, die er auf Basis über Jahre gesammelter Lektüreautobiografien junger Menschen trifft: Lesen als Allgemeinbildung und Lesen zur Literarischen Bildung. Die kulturgeschichtliche Tradition der literarischen Bildung wirke dabei in der Gesellschaft erstaunlich breit als Orientierungsmuster nach.<sup>107</sup> Literarische Bildung soll dazu führen, dass Individuen literarische

---

<sup>102</sup> Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2002, S. 62.

<sup>103</sup> Vgl. Abraham 2014, S. 420.

<sup>104</sup> Vgl. Korte 2002, S. 65.

<sup>105</sup> Pieper, Irene: Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik. Bereitgestellt über: <https://docplayer.org/74986732-Literarisch-lesen-lernen-zum-erwerb-einer-kulturtechnik.html>, eingesehen am 31.05.2023.

<sup>106</sup> Vgl. Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag 2004, S. 71.

<sup>107</sup> Vgl. Graf 2004, S. 88-89.

Werke für ihren „Selbstverständigungs- und Weltdeutungsprozess“<sup>108</sup> nutzen können, wodurch der Begriff viel mehr als Prozess der *Selbstbildung* als als *Gebildetwerden* bzw. -*sein* aufgefasst werden muss:

„Literarische Bildung initiiert, über sich selbst nachzudenken, sich selbst zu relativieren, interistisch Haltungen und vor allem Haltung einzunehmen, Sichtweisen zu erproben, zu verwerfen, vom Scheitern der Helden zu lernen, vom Schicksal des Antihelden betroffen zu sein, berührt zu werden [...]. Katastrophen und Schmerz, geschichtliche Zusammenhänge, Glück und Leid, das ganze Spektrum.“<sup>109</sup>

Ein letztes Bildungsziel sieht Abraham in der Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung von Literatur. Diese sei im Gegensatz zur Partizipation nicht auf Teilhabe, sondern auf Genuss ausgerichtet: „Ästhetische Wahrnehmung als Lesemodell korrespondiert mit dem künstlerischen Autonomieanspruch der Literatur, einen Text zu produzieren, eine symbolische Form zu finden“<sup>110</sup>. Eine zentrale Aufgabe der Literaturdidaktik sei es hier, die ästhetische Lektüre ins Produktive zu wenden, also zur eigenen Textproduktion anzuregen, Texte in ihrer sekundären Strukturiertheit nachzuahmen oder in andere Medien zu überführen. Nicht umsonst nennt Hartmut Eggert auch *Formbewusstsein* als Bildungsziel.<sup>111</sup>

Literarischer Bildung wird heute als normative Ausformung eines immer noch weitgehend uneingelösten bzw. vielleicht auch nie vollständig einlösbarer Anspruchs auf kulturelle Teilhabe aller im und am Handlungsfeld Literatur wieder sehr viel und manches (zumindest innerhalb dieses Zugangs) Unrealistisches zugetraut. Neben dem Anspruch, ein jeder könnte alles Schöne, Tiefgründige und Bedeutungsvolle in der Literaturgeschichte würdigen, wäre es zudem wünschenswert, sich selbst über Literatur besser kennenzulernen, sich für das fremdartige Andere zu öffnen, sich in fremdes Leid einfühlen zu lernen und interkulturelles Verstehen über Räume und Zeiten hinweg zu entwickeln.<sup>112</sup> Gerade vor diesem Hintergrund scheint es verworlich, dass Bereiche der Subkultur, in denen dieser Anspruch am ehesten eingelöst werden könnte, – von Kinderliteratur oder Fanzines bis Poetry Slam oder Spoken Word Art – im wissenschaftlichen Diskurs erst spärlich zur Kenntnis genommen werden.<sup>113</sup>

Zudem gilt es, literarische Bildung – wie wohl jede Form der Bildung – als Selbst-Bildung zu fassen, die sich nicht im Wissenserwerb erschöpft und keineswegs (ausschließlich) durch Lehre

---

<sup>108</sup> Steenblock, Volker: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink 1999, S. 62.

<sup>109</sup> Rzehak, Wolfgang: Stichworte zur literarischen Bildung. Zitiert nach: Abraham 2014, S. 422.

<sup>110</sup> Graf 2004, S. 108.

<sup>111</sup> Vgl. Eggert, Hartmut: Was kann literarische Bildung heute heißen? In: MDG 39/4 (1992), S. 16–25.

<sup>112</sup> Vgl. dazu beispielsweise Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006.

<sup>113</sup> Vgl. Graf 2004, S. 90.

erreicht werden kann, wenn Jugendliche sich diesem Lernprozess nicht öffnen. Ein Pflichtlektürekanon ist mit einer derartig gefassten Idee literarischer Bildung gänzlich unvereinbar. Vielmehr ist die Beschäftigung mit möglichst unterschiedlichen literarischen Texten förderlich für den Aufbau literarischer Kompetenz.<sup>114</sup>

Mit welchen Hürden jedoch Lehrer:innen in der Umsetzung eines auf literarische Bildung ausgerichteten Unterrichts konfrontiert sind und inwiefern diese stark mit sozialer Klasse zusammenhängen, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

---

<sup>114</sup> Vgl. Abraham 2014, S. 424.

## Teil 2: Scheitern als Klassenfrage

Spricht man über Bildungsgerechtigkeit bzw. Bildungsungerechtigkeit ist es unabdingbar, das Bildungssystem als Selektions- und Reproduktionsagentur in den Blick zu nehmen. Soziale Ungleichheit und das Scheitern am Bildungssystem werden oft auf individuelle Entscheidungen zu low performance zurückgeführt, sprich: Es gäbe ja so viele Lernmöglichkeiten, nur werden sie nicht wahrgenommen. Damit wird impliziert, dass es ein eigentlich fair gestaltetes Bildungssystem gäbe, in dem alle – vorausgesetzt sie würden sich genügend anstrengen – die gleichen Leistungen erbringen, denselben Bildungsgrad erreichen könnten. Es gibt jedoch

„zahlreiche empirische Belege dafür, dass die [...] Vorstellung von einem fairen Bildungswettbewerb trotz aller meritokratischer Rhetorik ein Mythos ist, der in westlichen Gesellschaften bis heute ungebrochen zu sein scheint und einen wichtigen Beitrag für die Stabilität der herkunftsbedingten ungleichen Bildungsteilhabe leistet.“<sup>115</sup>

Die im folgenden Kapitel thematisierte Perspektive auf diese Ungleichheit ist eine, die die Dimension von sozialer Klasse in den Vordergrund stellt. Im ersten Abschnitt werden Gründe für die Relevanz der Thematisierung von leider zu oft in den Hintergrund gerückten Klassenunterschieden angeführt und es wird erörtert, wie sich diese Dimension fassen lässt. Darauf folgt ein sehr kurz gehaltener Abriss der historischen und kulturellen Entwicklung von Klassenverhältnissen und der gesellschaftlichen Ordnung im kapitalistischen System. Zuletzt wird die besondere Rolle von Schule als wesentliches Element der Ermöglichung und Aufrechterhaltung dieser Verhältnisse, jedoch auch ihre Vermittlerposition als kritischer Reflexionsrahmen für sie diskutiert. Eine wesentliche Rolle spielt in dieser Thematik auch die Schichtgebundenheit der fröcklichen Vermittlung von Bildungssprache und die Auswirkungen, die das Vorhandensein bzw. Fehlen dieser in der Sozialisation auf den Schulerfolg zeigt.

### 2.1. Was bedeutet *Klasse*?

Um die Auswirkungen von sozioökonomischen Unterschieden auf den Bildungserfolg von Schüler:innen untersuchen zu können, ist es zunächst wichtig, sich mit dem Begriff *Klasse* auseinanderzusetzen. Besonders im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe Klasse und Kapitalismus typischerweise in einem kritischen Kontext verwendet, während sie in anderen Sprachen auch in Mainstreammedien oder im wissenschaftlichen Diskurs akzeptiert und präsent

---

<sup>115</sup> Solga, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim/München: Juventa 2008, S. 19.

sind.<sup>116</sup> Im Deutschen spricht man eher von *freier Marktwirtschaft*, von *Lebensstil*, *Milieu* oder *Schicht*, um die Funktionsweise des und die individuelle und kollektive Position im sozioökonomischen Gefüge zu beschreiben, obwohl das Verständnis von Klasse für das Verständnis sozialer Ungleichheiten unabdingbar wäre.<sup>117</sup> Andere Begriffe konzentrieren sich eher auf die vertikale Verteilung sozialer Gruppen als auf wirtschaftliche Verhältnisse, die ihre Ausbeutung bedingen, die sozialen Beziehungen werden also aus dem Kontext der zugrunde liegenden wirtschaftlichen Produktionsverhältnisse herausgelöst und kulturalisiert. Eine zentrale Schlüsselrolle in diesem Diskurs spielen marxistische Positionen, wobei Klasse nicht nur als politischer Kampfbegriff begriffen werden soll, sondern als wissenschaftliche Kategorie. Die Beziehungen zwischen Gesellschaftsstruktur und Produktionsverhältnissen und den Positionen, die Gruppen innerhalb dieser einnehmen, ist dabei von zentraler Bedeutung.<sup>118</sup> Wichtig ist dabei, dass Marx' binäres Schema „*eine methodische Abstraktion*“<sup>119</sup> ist und Klasse als relationale Kategorie versteht, die dazu dient, wirtschaftliche Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse zu untersuchen und zu benennen. Es wird also nicht Kapitalismus als historische Epoche beschrieben, sondern analysiert, wie die innere Organisation der kapitalistischen Produktion auf einer theoretischen, idealtypischen Ebene funktioniert. Marx' Ziel ist eine soziale Revolution durch Schaffung von Klassenbewusstsein, also eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch die Änderung wirtschaftlicher Bedingungen.<sup>120</sup>

Louis Althusser, ein marxistischer Strukturalist, erkennt an, dass die marxsche Konzeption von Ausbeutungsverhältnissen als Klassenverhältnisse wichtig ist, sie sei seiner Meinung nach aber nicht ausreichend, um die Reproduktion dieser Produktionsverhältnisse zu erklären. Während Marx die Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse auf den repressiven Charakter des Staatsapparates zurückführt, arbeitet Althusser (mit Verweis auf Antonio Gramsci) die Rolle der *herrschenden Ideologie* heraus, also der Zustimmung der Unterdrückten zu ihrer Unterdrückung, dem gesellschaftlichen Konsens für den Machterhalt der herrschenden Gruppe, der sich hauptsächlich daraus ergibt, dass die Verhältnisse zustimmungswürdig oder alternativlos wirken.<sup>121</sup>

---

<sup>116</sup> Vgl. Heinrich, Michael: Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung. Stuttgart: Schmetterling 2005, S. 12.

<sup>117</sup> Vgl. Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul: Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, S. 135.

<sup>118</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 136.

<sup>119</sup> Heim, Tino: Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu. Bielefeld: transcript 2014, S. 441.

<sup>120</sup> Marx, Karl: Das Elend der Philosophie. Dietz Verlag: Berlin/DDR 1972, S. 181.

<sup>121</sup> Vgl. Althusser, Louis. Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA 1970/2010, S. 60-65.

Einer der zentralen ideologischen Staatsapparate ist dabei, so Althusser, neben religiösen Institutionen die Schule – in ihr werden die Produktionsverhältnisse durch Unterweisung unter die herrschende (bürgerliche) Ideologie reproduziert. Dies funktioniert hauptsächlich, weil

„die Schule als ein neutrales Milieu darstellt, in dem es keine Ideologie gibt [...] wo Lehrer, die das ‚Gewissen‘ [...] und die ‚Freiheit‘ der Kinder respektieren [...] und sie durch das eigene Beispiel, ihre Kenntnisse, durch die Literatur und deren ‚befreiende‘ Kräfte selber wiederum zur Freiheit, zur Moralität und zur Verantwortlichkeit als Erwachsene Zugang finden lassen.“<sup>122</sup>

Gerade diese Moralität und Verantwortlichkeit, die die Schüler:innen erlernen sollen, seien laut Althusser aber Grund dafür, dass bestehende Machtverhältnisse beibehalten werden – die Vermittlung von Regeln des guten Betragens beispielsweise verhindern ganz klar Aufbegehren, sind „*Regeln der Beachtung der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung und damit letztlich auch Regeln der durch die Klassenherrschaft etablierten Ordnung*“.<sup>123</sup>

Auch das Kapitalverständnis von Pierre Bourdieu geht mit einer Kritik an der Beschränkung auf die ökonomische Dimension bei Marx einher. Für ihn existieren noch weitere bedeutsame Formen von Kapital: Die Theorie der sozialen Klasse des französischen Soziologen unterstreicht die Rolle des wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapitals bei der Gestaltung der sozialen Stellung der Menschen. Nach Bourdieu wird die Klasse durch die Menge dieser verschiedenen Formen von Kapital bestimmt, zu denen eine Person Zugang hat. Er führt auch das Konzept des Habitus ein, das sich auf die Dispositionen und Gewohnheiten bezieht, die durch die Sozialisation und die Erfahrungen einer Person geformt werden. Diese Dispositionen prägen die Art und Weise, wie Menschen mit der Welt um sie herum interagieren und sie verstehen, und können als Bindeglied zwischen strukturellen Faktoren wie der Klasse und individuellen Praktiken und Überzeugungen betrachtet werden.<sup>124</sup>

Dieser komplexer gefasste Kapital- und Klassenbegriff ist für die Analyse pädagogischer Verhältnisse von besonderer Bedeutung. Für Bourdieu ist Bildung bzw. das Schulsystem ein zentraler Faktor in der Reproduktion von Klassenverhältnissen und sozialer Ungleichheit. Bourdieu betont zudem (ähnlich wie Thompson), dass Klasse nicht als festes Gruppenmerkmal verstanden werden sollte, sondern als ein Geschehen, das sich in der Zeit ereignet und durch soziale und kulturelle Formationen geprägt wird. Eine solche Perspektive auf Klasse reflektiert die

---

<sup>122</sup> Althusser 1970/2010, S. 69.

<sup>123</sup> Althusser 1970/2010, S. 43.

<sup>124</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 141.

Diversität gegenwärtiger Lohn-Arbeitsverhältnisse, steuert jedoch einem Klassenreduktionismus entgegen und enthält sich einer unzulässigen Verallgemeinerung von Lebenslagen, ohne die Frage von ökonomischer Ungleichheit und Ausbeutung aus dem Blick zu verlieren.<sup>125</sup>

## 2.2. Selbst schuld – Low-achieving als individuelle Entscheidung?

Mit der Analysekategorie Klasse, die aus den oben angeführten Gründen in diesem Beitrag bewusst gewählt wird, wird es „*besonders gut möglich, Phänomene sozio-ökonomischer Deprivilegierung, Inferiorisierung und Marginalisierung und Versuche ihrer Legitimation in und mittels schulinstitutioneller Strukturen und subjektivierender Praktiken in den Blick zu nehmen.*“<sup>126</sup> In Bezug auf das Schulsystem spricht man oft von einem meritokratischen, einem Konzept, das besagt, dass soziale Ungleichheiten durch individuelle Leistungen und Fähigkeiten legitimiert werden können. Es ist ein wichtiger Bestandteil von Bildungssystemen in kapitalistischen Gesellschaften, die darauf abzielen, Menschen unterschiedliche Anrechte auf Privilegien zu geben.<sup>127</sup>

Dies führt jedoch dazu, dass Bildungssysteme dazu beitragen, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren und zu legitimieren, anstatt sie zu bekämpfen. Das Festhalten an und die ideologische Legitimation eines solchen Prinzips zielt darauf ab, sozial bedingte Ungleichheiten als gerecht erscheinen zu lassen, indem sie als persönlich bedingte und persönlich zu verantwortende Ungleichheiten dargestellt werden. Kinder aus unterprivilegierten, polemisch abwertend als *bildungsfern* betitelten Milieus bleiben häufiger unter ihrem Leistungspotential, was dadurch erklärt wird, dass diejenigen, die erfolgreich durch das Schulsystem gehen, ihre Chancen genutzt haben und die hinter den Anforderungen Zurückbleibenden die gleichen Chancen gehabt, jedoch nicht genutzt hätten.<sup>128</sup>

Das Bildungssystem in kapitalistischen Gesellschaften ist darauf ausgelegt, Schüler:innen zu selektieren, zu sortieren und in einem ökonomischen Raster zu platzieren. Dies hat zur Folge, dass Schüler:innen in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gesetzt werden, Schulgewinner:innen werden Schulverlierer:innen gegenübergestellt. Die Verteilung der Schüler:innen auf die Notenskala ist das gewollte Ergebnis des Systems und dient der späteren Hierarchisierung in der Gesellschaft.

---

<sup>125</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 144.

<sup>126</sup> Khakpour/Mecheril 2018, S. 145.

<sup>127</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 152-153.

<sup>128</sup> Vgl. Brake, Anna/Büchner, Peter: Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2012, S. 47-48.

Diese Reproduktionsbedingungen wirken im Bildungssystem subtil und implizit zugunsten der Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und formieren auf dem Postulat der Chancengleichheit demokratischer Kontexte eine Art Illusion.<sup>129</sup> Letztere manifestiert sich in der unsichtbar gehaltenen Weitergabe von bildungsmäßigen und kulturellen Privilegien und Praktiken der Disstinktion und Selektion, die in der Beschwörung von Objektivität in der Leistungsmessung kulminieren. Chancengleichheit ist dabei eine illusionäre Praxis, „[d]a das System nicht explizit liefert, was es verlangt“, dabei aber implizit verlangt, „daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert“<sup>130</sup>. Es entsteht ein Wettbewerb unter Ungleichen, welche nicht zufällig, sondern gemäß ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegien erhalten und von ihnen profitieren.

### 2.3. Milieu, Schicht, Klasse

Spricht man über Bildungsungleichheit, ist es grundlegend für ein tiefgreifendes Verständnis, die Kategorien Milieu, Schicht und Klasse zu beleuchten und definitorisch voneinander abzugrenzen. Alle drei Begriffe beschreiben unterschiedliche Dimensionen sozialer Strukturierung und helfen dabei, die komplexen Mechanismen von Erzeugung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit zu fassen. Diese Begriffe werden oft verwendet, um soziale Gruppen und deren Positionen im sozialen Gefüge zu beschreiben, sie haben jedoch unterschiedliche theoretische und praktische Implikationen. In diesem Kapitel werden diese Unterschiede herausgearbeitet und ihre Bedeutung im Kontext von Bildung erläutert.

Der Begriff der *Schicht* fokussiert primär auf die vertikale Verteilung in einer Gesellschaft, insbesondere auf die Einteilung in Ober-, Mittel- und Unterschichten. Diese Perspektive betont vor allem die soziale Mobilität, also die Möglichkeit des Aufstiegs oder Abstiegs innerhalb dieser Schichten. Ein zentrales Merkmal des Schichtmodells ist, dass es weniger auf Konflikte und antagonistische Beziehungen zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen verweist als die Begriffe *Milieu* und *Klasse*.<sup>131</sup>

Der Klassenbegriff hingegen bringt das antagonistische und von gegensätzlichen Interessen geprägte gesellschaftliche Verhältnis stärker in den Fokus. Die Verwendung des Klassenbegriffs ermöglicht es,

---

<sup>129</sup> Vgl. Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971, S. 126.

<sup>130</sup> Bourdieu/Passeron 1971, S. 126.

<sup>131</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 140.

„eine Gegensatzbeziehung auf Basis verschiedener Interessen [zu benennen]; er impliziert Konflikt, Kampf oder Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Realität sowie eine Dimension des Politischen. Die entscheidende Differenz zum Schichtbegriff ist aber wohl ‚Ausbeutung‘.“<sup>132</sup>

Der Begriff *Milieu* löst im Gegensatz zum Schichtbegriff die vertikale Anordnung der Gesellschaft auf und betrachtet die Gesellschaft als ein Nebeneinander unterschiedlicher Lebenswelten. Diese Milieus zeichnen sich durch spezifische Lebensstile, Traditionen und Verhaltensweisen aus, wie etwa das Wahlverhalten oder andere kulturelle Praktiken wie beispielsweise Leseverhalten. Während der Schichtbegriff tendenziell homogene Gruppierungen entlang vertikaler Hierarchien darstellt, geht die Milieuforschung davon aus, dass die Gesellschaft in verschiedene Gruppen aufgeteilt ist, die nebeneinander existieren und durch spezifische kulturelle Merkmale definiert werden. Kritisch wird hierbei angemerkt, dass sowohl der Schicht- als auch der Milieuansatz die Gefahr bergen, soziale Verhältnisse von den zugrunde liegenden ökonomischen Produktionsverhältnissen zu entkoppeln und sie stattdessen kulturalistisch zu deuten, was das Erkennen ökonomischer Ungleichheitsverhältnisse erschwert bzw. verhindert.<sup>133</sup>

Im Gegensatz dazu steht der Begriff der *Klasse*, der auf Marx zurückgeht und die Struktur sozialer Ungleichheit im Kontext von Produktionsverhältnissen und ökonomischer Macht betrachtet. Klassenverhältnisse sind durch den Zugang zu Produktionsmitteln und die damit verbundene Stellung in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung geprägt. Die Klasse der Kapitalist:innen verfügt über Eigentum und Kontrolle über die Produktionsmittel, während die Arbeiter:innen ihre Arbeitskraft verkaufen müssen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Der Klassenbegriff impliziert somit eine strukturelle Ausbeutung, die auf Machtasymmetrie beruht, die in den anderen beiden Begriffen, Schicht und Milieu, weniger betont wird.<sup>134</sup>

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Klassenbegriff, während Schichtmodelle und Milieuforschung soziale Ungleichheiten vorwiegend auf kulturelle Differenzen und vertikale Positionierungen beziehen, die ökonomischen Grundlagen und die daraus resultierenden Machtverhältnisse hervorhebt. Er betont das antagonistische Verhältnis zwischen den Klassen und die damit verbundenen politischen Implikationen und Handlungsspielräume.

---

<sup>132</sup> Frerichs, Petra: Theoriediskussion. In: Frerichs, Petra: Klasse und Geschlecht 1. Arbeit. Macht. Anerkennung. Interesse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1997, S. 30.

<sup>133</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 140.

<sup>134</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 136-137.

## 2.4. (Pseudo-)Partizipation und Bildungs(un)gerechtigkeit

Gerade das Bildungssystem wird im politischen Diskurs um Bildungserfolg und Klassenmobilität oft als wirkungsvolles Instrument des Chancenausgleichs dargestellt. Wer sich bemüht, kann alles schaffen – so zumindest in der Theorie.

Die Illusion von Teilhabe und Mitbestimmung in einem System, das strukturell Ungleichheiten reproduziert, anstatt sie zu überwinden, also Partizipation simuliert, wird auch als *Pseudopartizipation* bezeichnet. Natasha Khakpour und Paul Mecheril argumentieren, dass diese Form der Partizipation lediglich dazu dient, die bestehenden sozialen und ökonomischen Hierarchien zu stabilisieren und die Illusion von Chancengleichheit aufrechtzuerhalten.<sup>135</sup>

Pseudopartizipation manifestiert sich im Bildungssystem durch Mechanismen, die den Anschein erwecken, dass alle gesellschaftlichen bzw. sozialen Gruppen gleichermaßen Zugang zu Bildung und den damit verbundenen sozialen Aufstiegsmöglichkeiten haben. In Wirklichkeit jedoch bleibt die tatsächliche Partizipation für sozial benachteiligte Gruppen oft nur oberflächlich und ohne wirklichen Einfluss auf ihre Bildungs- und Lebenswege. Die Autoren verweisen hierbei auf Studien, die zeigen, dass insbesondere Kinder aus Arbeiterfamilien und mit Migrationshintergrund trotz formaler Bildungsmöglichkeiten im Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. In der ethnografischen Studie *Learning to labor* aus dem Jahr 1977 zeigt Paul Willis beispielsweise sehr deutlich, dass durch das Schulsystem soziale Verhältnisse reproduziert werden und Kinder aus Arbeiter:innenfamilien trotz schulischer Bemühungen um Partizipation und Inklusion wieder in Arbeiter:innenberufen tätig werden.

„The difficult thing to explain how middle class kids get middle class jobs is why others let them. The difficult thing to explain why working class kids get working class jobs is why they let themselves.“<sup>136</sup>

Der Grund dafür sei laut Willis‘ Studie, dass die Schüler:innen aus Arbeiter:innenkulturen eine widerständige Gegenschulkultur bilden, in deren Selbstverständnis Widerstand gegen Autoritätsgehorsam gleichzeitig Widerstand gegen geistige Arbeit bedeutet. Körperliche Arbeit hingegen gilt als männlich und der echten Welt angehörig und ist deshalb für Jugendliche erstrebenswerter. Jugendliche werden also „*in den schulischen Strukturen indirekt und unmerklich dazu angeregt [...], Alltagskulturen und Selbstverständnisse zu entwickeln, die sie dahin führen, kapitalistische Machtverhältnisse zu stabilisieren*“<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 152-155.

<sup>136</sup> Willis, Paul: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs. With an introduction from Stanley Aronow*. New York: Columbia University Press 1977/1981, S. 1.

<sup>137</sup> Khakpour/Mecheril 2018, S. 154.

Ein weiterer Aspekt der Pseudopartizipation ist die Tatsache, dass durch die Betonung von individuellen Anstrengungen und Eigenverantwortung die strukturellen Barrieren, die den Zugang zu hochwertiger Bildung verhindern, verdeckt werden. Hierdurch wird die Verantwortung für Bildungsungerechtigkeit von der Gesellschaft auf das Individuum verlagert. Die Autor:innen kritisieren, dass diese Herangehensweise dazu führt, dass die Ursachen für Bildungsbenachteiligung nicht ausreichend thematisiert und bekämpft werden. Sie stützen sich dabei auf Theorien der Bildungssoziologie, die aufzeigen, dass die Bildungsungerechtigkeit tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert ist und nicht durch bloße Anpassung oder individuelle Anstrengungen überwunden werden kann.<sup>138</sup>

Abschließend muss zudem darauf hingewiesen werden, dass Pseudopartizipation letztlich eine Stabilisierung der bestehenden sozialen Ordnung bewirkt und bewirken soll. Indem sozial benachteiligten Gruppen das Gefühl von Teilhabe vermittelt wird, ohne ihnen tatsächlich die Möglichkeit zu geben, die Bedingungen ihrer Bildungs- und Lebenswege zu ändern, wird der Status quo zementiert. Wenn ein System dadurch konstituiert ist, dass Ressourcen, Einkommen, Ansehen und andere Statuspositionen unterschiedlich verteilt werden bzw. sogar verteilt werden müssen, folgt aus der Logik, dass sie die Bildung der in diesem System lebenden Menschen so zu organisieren haben, dass Unterschiede zwischen ihnen bestehen und verfestigt werden. Dabei werden Bildungsdifferenzen so kodiert, dass ungerecht verteilte Anrechte auf Privilegien gerechtfertigt erscheinen.<sup>139</sup>

Diese Analyse stützt sich unter anderem auf die Arbeiten von Pierre Bourdieu, der die Rolle von Bildung in der Reproduktion sozialer Ungleichheit untersucht hat. Bourdieu zeigt auf, dass das Bildungssystem kulturelle Kapitalien verstärkt und somit die soziale Position der Bildungsakteure verfestigt, anstatt Chancengleichheit zu fördern:

„Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung der Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder verlangten Kultur.“<sup>140</sup>

Um im Bildungssystem liegende Probleme zu bearbeiten, muss man im Bildungssystem selbst ansetzen. Welche Lösungsansätze sich innerhalb des Systems finden lassen, wird im folgenden Kapitel genauer erörtert werden.

---

<sup>138</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 154.

<sup>139</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 152.

<sup>140</sup> Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA 2011, S 39.

## 2.5. Bildungssystem: Problem und Lösung zugleich

Gerade aus dem Grund, dass die Schule in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung darauf ausgerichtet ist, Schüler:innen zu selektieren, zu sortieren und in einen nicht an pädagogischen, sondern ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichteten Raster einzuordnen, führt die klassenvermittelte Differenzordnung die Grenzen des Nachdenkens über ein auf Chancengleichheit und Gerechtigkeit beruhendes Bildungssystem besonders bitter vor. Freerk Huisken trifft den Nagel auf den Kopf, wenn er sagt:

„Anstrengung in der *Lernkonkurrenz* und zwar einfach dadurch, dass alle Lernenden – ob sie wollen oder nicht, ob sie das wissen oder nicht – durch das System der Notengebung in ein *Konkurrenzverhältnis* zueinander gesetzt werden. Das bedeutet: Mit dem 1. Schultag ist über alle Schüler beschlossen, *dass* es Schulverlierer und Schulgewinner gibt. Offen ist allein, wer wozu gehört. [...] Die Verteilung der Lernenden auf die Notenskala [...] ist folglich das gewollte und in der hiesigen Standardschule zweckmäßig hergestellte Ergebnis: Ein schlechter oder guter Schüler ist man nicht qua Anlage oder Herkunft, sondern weil es der Schule auf diese *Sortierung ankommt*. [...] Die Sortierung taugt zur Verteilung der Schüler auf die Abteilungen des Schulsystems: Die ‚besseren Schüler‘ bekommen mehr und besseren, die ‚schlechteren Schüler‘ – paradoxerweise – weniger und schlechteren Unterricht. Die Sortierung der bewerteten Schüler auf die Züge des Schulsystems ist immer schon eine *Vorsortierung* für die Berufsausbildung und die marktwirtschaftlich geprägte *Berufshierarchie*. Nach deren *Bedarf* justiert die *Bildungspolitik* regelmäßig die Sortierungskriterien neu [...]. Alle Anstrengungen im Ausbildungssektor, mit denen Schüler sich – von ihren Eltern angetrieben – ein angenehmes Leben schaffen wollen bzw. sollen, sind also nur in dem Maße erfolgreich, wie sie sich als passende Dienste am Qualifikationsbedarf der Abnehmer von Staat und Privatwirtschaft erweisen.“<sup>141</sup>

Wer trotz des Wissens um die bewusst Ungleichheit produzierende Funktion von Schule und deren paradoxen Kontrast zur Individualität von Bildungsprozessen pädagogisch professionell handeln will, muss innerhalb dieses unumgänglichen Widerspruchsverhältnisses fallspezifisch Umgangsweisen finden, die weniger unangemessen sind.<sup>142</sup>

Zusätzlich gibt es im Diskurs um klassenvermittelte Bildungsbenachteiligung natürlich auch Lösungsansätze auf institutioneller Ebene. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise der Ausbau von Ganztagschulen, um mehr individuelle Betreuung durch pädagogisches Personal gewährleisten zu können und dadurch die in Elternhäusern oft fehlenden Ressourcen zur Unterstützung beim Lernen besser kompensieren zu können.<sup>143</sup>

---

<sup>141</sup> Huisken, Freerk: 10 Thesen zur Notengebung: Lernleistung und Schulerfolg. Verfügbar unter: <http://www.fluisken.de/loseTexte.html>, eingesehen am 12.08.2024.

<sup>142</sup> Vgl. Khakpour/Mecheril 2018, S. 156.

<sup>143</sup> Vgl. Züchner, Ivo/Fischer, Natalie: Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 351.

Weiters liegt in späterer Selektion bzw. Differenzierung zwischen verschiedenen Bildungsoptionen großes Potential zur Verringerung von Chancenungleichheit. Besonders im deutschsprachigen Bildungssystem wird mit einem Alter von 10 oder 11 Jahren äußerst früh darüber bestimmt, welchen Bildungsweg und damit einhergehend späteren Beruf ein Kind haben soll.<sup>144</sup> Auch die Zusammensetzung von Lerngruppen hat Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit: Es sollte verstärkt darauf geachtet werden, die Schüler:innenschaft an Schulen bezüglich des sozio-ökonomischen Status möglichst heterogen zusammenzusetzen. Diesbezüglich wird in mehreren Studien betont, dass die Einführung einer egalitären Gesamtschule keinerlei Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit von Kindern aus sozial privilegierteren Klassen haben würde.<sup>145</sup>

Trotz seiner vielen Herausforderungen bietet das Bildungssystem auch Ansätze zur Lösung der geschilderten Probleme. Ein essenzieller Schritt in Richtung mehr Bildungsgerechtigkeit ist die Förderung von gezielten bildungspolitischen Maßnahmen, die sozioökonomische Unterschiede auszugleichen versuchen. Programme wie FörMig, das die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussiert, zeigen, dass eine Förderung an biografischen Schnittstellen eine wesentliche Verbesserung bewirken kann.<sup>146</sup> Diese Ansätze belegen, dass systematische Unterstützung und Ressourcenbereitstellung signifikant zur Verbesserung der Bildungsbiographien von benachteiligten Schüler:innen beitragen können.

Darüber hinaus ist die interkulturelle Bildung ein weiterer Schlüssel zur Lösung der Bildungsgerechtigkeit. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit und die Anerkennung der kulturellen Vielfalt der Schüler:innen können zu einem inklusiveren schulischen Umfeld beitragen. Diese Ansätze müssen jedoch auch in die Lehrer:innenausbildung integriert werden, um die Lehrkräfte darauf vorzubereiten, mit der Heterogenität umzugehen und eine wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen.<sup>147</sup>

Insgesamt ist das Bildungssystem somit gleichzeitig Problem und Lösung für die Reproduktion von Bildungsgerechtigkeit. Es ist problematisch aufgrund seiner Strukturen und Selektionsmechanismen, bietet jedoch auch Chancen durch gezielte Förderprogramme, strukturelle Anpassungen und eine inklusivere pädagogische Praxis. Um nachhaltige Veränderungen zu be-

---

<sup>144</sup> Vgl. Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS 2013, S. 17.

<sup>145</sup> Vgl. Becker/Lauterbach 2013, S. 34.

<sup>146</sup> Vgl. Neumann, Ursula: Schulen in «transnationalen Lebenswelten». Ansätze im Modellprogramm FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29/3 (2007), S. 438.

<sup>147</sup> Vgl. Neumann 2007, S. 446.

wirken, bedarf es eines engagierten und ganzheitlichen Ansatzes, der sowohl politische, institutionelle als auch individuelle Maßnahmen umfasst. Nur durch eine solche umfassende Reform können die bestehenden Ungleichheiten wirksam reduziert und eine gerechtere Bildung für alle gesellschaftlichen Gruppen erreicht werden.

## Teil 3: Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Problematik der Bildungsungerechtigkeit unter unterschiedlichen Gesichtspunkten eingehend beleuchtet. Dabei wurde deutlich, dass Kinder aus sozioökonomisch schwachen Haushalten oft weniger Bildungschancen haben und dadurch in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligt sind. Es ist also umso wichtiger, gerade für diese Schüler:innenpopulation im Unterricht Partizipationschancen zu schaffen.

Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs könnte in diesem Kontext ein wertvolles Instrument sein, um Ungleichheiten zu überwinden. Obwohl das Modell in der wissenschaftlich-fachdidaktischen Literatur oft als besonders zugänglich für Kinder aus bildungsbürgerlichen Milieus beschrieben wird, liegt in seiner Anwendung ein großes Potenzial zur Förderung von Inklusion und Partizipation aller Lernenden – unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund. Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich daher einer detaillierten Untersuchung des Literarischen Gesprächs als Methode. Zunächst wird der gesprächsbezogene Umgang mit Literatur in der Schule erörtert, wobei zentrale theoretische Ansätze, wie das literarästhetische Verstehen nach Christian Albrecht sowie die Konzepte des transmissiven und konstruktivistischen Lernens, im Fokus stehen.

Anschließend werden die theoretischen Bezugspunkte des Literarischen Gesprächs – literaturtheoretische Aspekte von Frank und Schleiermacher, spracherwerbstheoretische Ansätze von Bruner und das Modell der *Themenzentrierten Interaktion* aus der Gesprächstheorie – vorgestellt und für die Fragestellung nach Partizipationschancen perspektiviert.

Abschließend wird die Frage behandelt, inwiefern das Heidelberger Modell ursprünglich für ein bildungsbürgerliches Publikum konzipiert ist und welche Implikationen dies für die Inklusion von Kindern mit wenigen bis keinen literarischen Vorerfahrungen hat.

Die Kompetenzen und Zielsetzungen des Literarischen Gesprächs und der Leitfaden zur praktischen Umsetzung werden erörtert und analysiert, bevor das implizite bildungsbürgerliche Zielpublikum des didaktischen Modells thematisiert wird.

### 3.1. Gesprächsbezogener Umgang mit Literatur in der Schule: transmissives vs. konstruktivistisches Lernen

In der modernen Bildungslandschaft wird immer mehr Wert auf die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten und emotionaler Intelligenz gelegt. Christian Albrechts Konzept literarästhetischen Verstehens und Erfahrung bietet hierzu einen innovativen Ansatz, der darauf abzielt, diese Fähigkeiten durch neue Methoden in der Literaturdidaktik zu fördern.

Albrecht kritisiert die traditionellen, lehrer:innenzentrierten Ansätze, die wenig Raum für Schüler:inneninteraktion und persönliche Erfahrung bieten, jedoch ist transmissives Lehren im deutschsprachigen Literaturunterricht immer noch sehr präsent. Transmissives Lehren ist im Realismus bzw. Objektivismus begründet und durch die Annahme gekennzeichnet, „*dass die Realität aus feststehenden Gegenständen, Eigenschaften und Relationen bestehe*“<sup>148</sup>. Die objektive Wahrheit sei demnach von Beobachter:innen unabhängig und könne durch objektive Aussagen beschrieben werden, die als richtig oder falsch bezeichnet werden können. Dabei verneint der Objektivismus nicht, dass Menschen aufgrund ihrer persönlichen oder kulturellen Erfahrungen zu unterschiedlichen Auffassungen von Wirklichkeit gelangen können, er geht aber davon aus, dass wissenschaftliche Methoden und logische Argumentationen zu einer unvoreingenommenen Sicht auf die Realität und einer objektiven Wirklichkeitsbeschreibung führen können.

Im Unterricht wird dies in Form einer instruktiven Methodik umgesetzt, in der der Lehrende die Funktion hat, Wissensinhalte möglichst ideal zu erklären und die Schüler:innen durch genaue Anleitung zu einem möglichst kontrollierbaren Lernerfolg zu führen. Die Lernenden müssen dabei den Lernstoff nicht selbst strukturieren, wodurch Lernen ein „weitgehend rezeptiver Prozess“<sup>149</sup> bleibt.<sup>150</sup>

Kritik an transmissiver Vermittlung wird auch immer wieder deshalb laut, weil „*anspruchsvolle Begriffsbildung und Problemlösung für die wenigsten Lernenden ohne intelligente Unterstützung durch Lehrpersonen oder die von ihnen bereit gestellten Instruktionshilfen zu bewältigen sind*“<sup>151</sup>. Wissen kann nicht objektiv von Lehrenden auf Lernende übertragen werden, da

---

<sup>148</sup> Albrecht, Christian: Literarästhetische Erfahrung und Literarästhetisches Verstehen. Eine Empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH 2022, S. 23.

<sup>149</sup> Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 619.

<sup>150</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 26.

<sup>151</sup> Reusser, Kurt: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: hep 2006, S. 152.

Lernprozesse teils sehr schwer beeinflussbaren subjektiven und institutionellen Bedingungen unterliegen.

„Einfluss auf den Lernprozess hätten mit Roth die Motiviertheit und die Glaubhaftigkeit der Lehrenden, die kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, deren allgemeine und themenspezifische Motivation und Lernbereitschaft, das individuelle Vorwissen sowie die Rahmenbedingungen des Lehr- und Lernkontextes. Eine gute Lehrperson könnte allenfalls versuchen, die Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen zu optimieren, Lernerfolg jedoch lasse sich nicht erzwingen. Der Vorstellung des Informationsverarbeitungsansatzes wird die Idee eines konstruktivistischen Aufbaus individueller Wissensbestände entgegengesetzt.“<sup>152</sup>

Transmissive Unterrichtsmethoden wie der in Verruf geratene Lehrer:innenvortrag oder das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, jedoch auch modernere Formen wie das Instructio nal Design, sollen also immer mehr konstruktivistisch geprägten Gesprächen weichen. Albrecht plädiert für eine Pädagogik, die Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt und Literatur als Mittel zur Förderung von Selbstreflexion und kritischem Denken einsetzt. Sein Ansatz basiert auf einer tiefgehenden Hermeneutik, die das Verstehen als dynamischen und subjektiven Prozess begreift.<sup>153</sup>

Ende der 1970er-Jahre tritt neben die transmissive Lerntheorie immer mehr eine epistemologische Auffassung von Lernprozessen, nach der Lernen als Ergebnis individueller Konstruktionsleistungen begriffen wird. Lernen sei ein aktiver, selbstgesteuerter, individueller als auch sozialer Konstruktionsprozess,

„in dem Wissensstrukturen verändert, erweitert, vernetzt, hierarchisch geordnet oder neu generiert werden. Entscheidend ist die aktive mentale Verarbeitung, die sich in der handelnden Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt oder im Umgang mit Symbolsystemen vollzieht.“<sup>154</sup>

Um solche Prozesse zu gewährleisten sind Interaktion, kollektive Teilhabe und Kommunikation wesentliche Voraussetzungen:

„Lernende konstruieren ihr Wissen, indem sie wahrnehmungsbedingte Erfahrungen interpretieren, und zwar in Abhängigkeit von ihrem Vorwissen, von gegenwärtigen mentalen Strukturen und bestehenden Überzeugungen. – Was wir wissen, stammt also nicht aus irgendeiner externen Quelle, sondern ist vom Individuum generiert. Generative Verarbeitung beinhaltet, daß [sic] neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden, um elaborative Wissensstrukturen aufzubauen. – Zentral für den Wissenserwerb ist das soziale Aushandeln von Bedeutungen, das auf der Grundlage kooperativer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen kann. Gestalter von Lernumgebungen sollten den Lernenden daher weniger eine normative und objektive Realität auferlegen, sondern vielmehr akzeptieren, daß [sic] jeder Lernende das gleiche

---

<sup>152</sup> Albrecht 2022, S. 27.

<sup>153</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 25-35.

<sup>154</sup> Köller, Olaf: Lehr-Lern-Forschung. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag 2008, S. 211.

Objekt oder Ergebnis etwas anders interpretiert. Dies impliziert auch unterschiedliche Lernergebnisse. – Wenn Lernenden der Bezug zu einem relevanten Kontext fehlt, dann ist die Information für sie wenig bedeutsam. – Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wichtig.“<sup>155</sup>

Albrecht schlägt vor, dass der Literaturunterricht als Forum für literarische Gespräche dienen sollte, in denen Schüler:innen aktiv an der Diskussion und Interpretation von Texten teilnehmen. Diese Gespräche fördern nicht nur das Verstehen der Texte, sondern auch die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler:innen.

Während Schule in der transmissiven Lehr- und Lerntheorie in erster Linie als Vermittlungsinstanz objektiver Erkenntnisse gesehen wird, wird sie im konstruktivistischen Paradigma als Institution betrachtet, die Verstehen von Wirklichkeit in einem aktiv gestalteten Prozess passieren lässt und Kompetenzen durch neue Erfahrungen erweitert und neu konstruiert. Obgleich Wissen hauptsächlich instrumentalen Charakter hat, wird der intellektuellen Befähigung zum Verstehen von Zusammenhängen ein hoher Stellenwert zugesprochen. Lehrer:innenzentrierte Unterrichtssettings werden infrage gestellt und durch offene Lernsettings ersetzt.<sup>156</sup>

„Als ideal gelten schülerorientierte Lernumgebungen, die Lernenden transparente und für sie erkenn- und nutzbare Freiheitsgrade bieten. Unterricht soll zu einem authentischen Erfahrungsräum für Schülerinnen und Schüler werden, der ihnen vielseitige Handlungen und Möglichkeiten der Wissenskonstruktionen in bedeutungsgenerierenden Kontexten anbietet. Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermutigt werden, Fehler, Irritationen, Widersprüche und Hypothesen zu diskutieren, zu prüfen, zu verwerfen, zu ergänzen, zu berichtigen, infrage zu stellen etc.“<sup>157</sup>

Besondere Bedeutung kommt in konstruktivistischen Lernsettings neben kognitiven Aspekten auch der emotional-affektiven und subjektiven Bedeutsamkeit von Lerngegenständen, sowie dem Einbezug individueller Erfahrungen und Wahrnehmungen zu.<sup>158</sup>

Trotz der großen Potentiale für den Literaturunterricht sind konstruktivistische Ansätze allein zu wenig, um Literatur angemessen und ganzheitlich zu vermitteln. V.a. dem radikalen Konstruktivismus werfen Kritiker oft „*Fundamentalismus sowie fehlende Empirie einerseits und Inkonsistenz, Instrumentalismus und Reduktionismus andererseits*“<sup>159</sup> vor. Zu viele Freiräume bzw. zu hohe Unabhängigkeitsgrade führen kombiniert mit Verzicht auf instruktive Unterstützung durch Lehrpersonen gerade durch das tendenziell hohe Anforderungsniveau oft zu Überforderung von leistungsschwächeren Schüler:innen und bieten wenig Orientierung.<sup>160</sup> Doch

<sup>155</sup> Gerstenmeier, Jochen/Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/41 (1995), S. 875.

<sup>156</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 36-42.

<sup>157</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 49.

<sup>158</sup> Vgl. Dubs, Rolf: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/14 (1995), S. 891.

<sup>159</sup> Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 883.

<sup>160</sup> Vgl. Albrecht, S. 53.

auch Implikationen für den Schulunterricht selbst werden kritisch betrachtet. Nimmt man an, dass Wissen und Wirklichkeit nicht objektiv seien und sich Lernprozesse nicht planen lassen, stellt man damit auch gleichzeitig die Ausrichtung von Unterricht an Lernzielen und curricularen Vorgaben infrage. Laut Terhart würde ein vollkommen konstruktivistischer Unterrichtsansatz „*didaktisches Denken und Handeln letztendlich sachlich unmöglich sowie moralisch illegitim und insofern vollkommen überflüssig machen*“<sup>161</sup>.

Aus einer modernen konstruktivistischen Perspektive bezweifelt man ebenso nicht, dass Kompetenzerwerb nicht auf systematischen Aufbau von Wissen in fachlichen Domänen und sekundäre Wissensvermittlung verzichten kann.<sup>162</sup> Lernende dürfen auch in offenen Lernansätzen nicht überschätzt werden, denn

„übersehen wird, dass sich die wenigsten Wissensinhalte in kurzer Zeit im Unterricht selbstständig erarbeiten lassen und es einer Illusion gleichkommt, anzunehmen, Kulturwissen, zu dessen Gewinnung die Menschheit Jahrhunderte gebraucht hat, liesse sich im Unterricht ohne massive Anleitung nachentdecken.“<sup>163</sup>

Im modernen fachdidaktischen Diskurs wird dementsprechend für einen pragmatischen, moderaten Konstruktivismus plädiert, bei dem Instruktion und Konstruktion nicht als antagonistisches Gegensatzpaar, sondern als Kontinuum betrachtet werden und je nach Lernzielen und -voraussetzungen zu variablen Anteilen unterschiedlich intensiv zum Einsatz kommen sollen.<sup>164</sup> Konstruktivistische Ansätze bieten eine fruchtbare Grundlage für die Entwicklung eines modernen Literaturunterrichts, der die Schüler:innen nicht nur in die Lage versetzt, literarische Werke zu verstehen, sondern sie auch als kritische Denker:innen und empathische Individuen fördert. Einen solchen Anspruch verfolgt auch das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs, das Albrecht neben anderen dialogischen Gesprächsformen über Literatur – darunter das *Meisterleser-Modell* nach Willenberg, das *Vorlese-Gespräch* nach Spinner oder der *litteraturrezipierende Diskurs* nach Werner – bespricht.<sup>165</sup>

### 3.2. Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs

Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs wurde seit 2000 an der namensgebenden Pädagogischen Hochschule Heidelberg von einer fachdidaktischen Projektgruppe um Gerhard

---

<sup>161</sup> Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/45 (1999), S. 638.

<sup>162</sup> Vgl. Reusser 2006, S. 158.

<sup>163</sup> Reusser 2006, S. 159.

<sup>164</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 54-55.

<sup>165</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 94-120.

Härle entwickelt, theoretisch fundiert, etabliert, erprobt und evaluiert. Das Heidelberger Modell wird weniger aufgrund seiner literaturtheoretischen Voraussetzungen als aufgrund seiner lehr- und lerntechnischen Implikationen zu den (ko)konstruktivistischen Unterrichtsmethoden gezählt. Auch wenn das Lehrer:innenhandeln sich stark an konstruktivistischen Vorgaben orientiert, basiert die Konzeption des Heidelberger Modells neben Bezügen auf die frühkindliche literarische Sozialisationsforschung und die Spracherwerbstheorie von Bruner, literaturtheoretisch auf dem Verstehensbegriff von Frank und den damit kombinierten hermeneutischen Positionen Schleiermachers und Derridas Dekonstruktivismus.<sup>166</sup> Härles und Steinbrenners Definition von Verstehen als empathischen und dynamischen Prozess, der sich individuell, sprachlich und in dreifacher Weise sprachförmig gestaltet, bildet den Angelpunkt des von ihnen entwickelten Modells. Dreifach sprachförmig gestaltet bedeutet dabei, dass sich einerseits ein Gespräch zwischen dem literarischen Text und den Lesenden ereignet, jedoch gleichermaßen auch ein Gespräch der Lesenden mit sich selbst und in dritter Ausführung ein Gespräch der Lesenden miteinander. Im Gespräch mit dem literarischen Text verfolgen die Lesenden das Ziel, dessen Sinn und Intertextualität „*poetisch oder poesie-nah*“ in einer „*individuellen und letztlich unendlichen Begegnung mit dem Text*“<sup>167</sup> nachzuvollziehen. Die zweite Form des Gesprächs, das Gespräch der Lesenden mit sich selbst, dient dazu, die durch das Lesen des literarischen Textes gewonnenen Vorstellungen zu ihrem eigenen Welt- und Selbstverständnis bzw. -verhältnis in Beziehung zu setzen.<sup>168</sup> Das Verstehen benötigt eine dritte Form des Gesprächs, um die „*Grenzen des Ich*“<sup>169</sup> überwinden zu können: das Gespräch mit anderen Lesenden. Individuelle Bedeutungshypothesen und Verstehenshorizonte werden im Austausch mit anderen kommunikativ überprüft und bearbeitet, wobei v.a. Nicht-Verstehen, Distanz, Ablehnung und Fremdheitserfahrung<sup>170</sup> explizit berücksichtigt werden. Textverstehen erscheint dabei als zirkulärer, prinzipiell unabsließbarer Prozess, der sich innerpsychisch und veräußerlichend kommunikativ abspielt.<sup>171</sup> Es wird mit Bezug auf Derrida verstanden als „*potentiell unendliche[r] Parcours*“<sup>172</sup> und als „*stets sein Ziel verfehlender Prozess*“<sup>173</sup>. Ein *wahres Gespräch* sei laut Härle

---

<sup>166</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 115.

<sup>167</sup> Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus: Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 2/4 (2003), S. 141.

<sup>168</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 116.

<sup>169</sup> Härle/Steinbrenner 2003, S. 145.

<sup>170</sup> Vgl. Härle/Steinbrenner 2003, S. 158.

<sup>171</sup> Vgl. Spinner 2006, S. 12.

<sup>172</sup> Härle/Steinbrenner 2003, S. 146.

<sup>173</sup> Härle, Gerhard: „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 42.

also nur ein Gespräch mit dem Ziel „*jene Charakteristika von Literatur besonders zur Geltung zu bringen, die sich kategorisch der abschließenden, fixierenden oder normierenden ,Aneignung‘ entziehen*“<sup>174</sup>.<sup>175</sup>

Literarische Gespräche nach dem Heidelberger Modell funktionieren im Sinne eines sozialen Ko-Konstruktivismus so, dass alle Beteiligten gleichermaßen und gleichberechtigt zum Verstehensprozess von literarischen Texten beitragen. Lehrende nehmen in solchen Settings nach Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung eine Sonderrolle ein, in der sie sich partizipativ als „*kompetenter Anderer*“<sup>176</sup> am Diskurs beteiligen und von Moderationen und lenkenden Instruktionen absehen.<sup>177</sup>

„In Orientierung am Modell der Gruppen- und Gesprächsleitung der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ [...] soll die Rolle der Lehrerin und des Lehrers geprägt sein von einem partnerschaftlichen und gleichberechtigten Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und von einem Zugehörigkeitsgefühl zur Gesprächsgruppe, in der alle Beteiligten in gleichem Maße als wichtig für den Verstehensprozess erachtet werden.“<sup>178</sup>

Die Lehrperson ist dazu angehalten, sich authentisch und rollengerecht am Verstehensprozess zu beteiligen, indem sie Hypothesen, Assoziationen oder Ideen als Gesprächsbeiträge formuliert und Fragen äußert. Ihre Redebeiträge sollen jedoch nicht strategisch gewählt werden oder aus einer Position der Deutungshoheit getätigt werden.<sup>179</sup> Lehrende fungieren also nicht als Anwalt des Textes, sondern, wie Härle es formuliert, als „*Anwalt des Verstehensprozesses*“<sup>180</sup>, was ihnen auch erlaubt, Kontextinformationen oder Worterklärungen zu ergänzen, um zwischen der Sprache des Textes und der Sprache der Schüler:innen zu vermitteln. Zudem gehört es zur Aufgabe von Lehrpersonen, die Aussagen von Lernenden zusammenzufassen, zu bündeln, zu spiegeln oder zu verknüpfen. Es geht für Lehrende weniger darum, eine bestimmte Gesprächstechnik anzuwenden, als darum, Schüler:innen gegenüber eine bestimmte Haltung einzunehmen und diese zu verinnerlichen:

„Diese Haltung soll durch ein ernsthaftes und aufmerksames Interesse der Lehrenden an den Schülerinnen und Schülern, an deren Deutungsansätzen und subjektiven Textverstehensprozessen sowie am gemeinsamen kommunikativen Austausch geprägt sein. Das Vertrauen darauf, dass die Lernenden kompetente Sprecherinnen und Sprecher sind und ko-konstruktiv zum Text-verstehen im Gespräch beitragen können, bestimmt Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer.“<sup>181</sup>

---

<sup>174</sup> Härle 2011, S. 42.

<sup>175</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 116.

<sup>176</sup> Härle 2011, S. 49.

<sup>177</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 116f.

<sup>178</sup> Albrecht 2022, S. 117.

<sup>179</sup> Vgl. Härle 2011, S. 50f.

<sup>180</sup> Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2010, S. 116.

<sup>181</sup> Albrecht 2022, S. 117.

Gleichberechtigte Kommunikation wird durch die Wahl eines Stuhlkreises als Gesprächssetting für literarische Gespräche auch räumlich realisiert. Dadurch, dass Regeln und Abläufe des Gesprächs auf einer Metaebene besprochen werden, wird begünstigt, dass im Gespräch die Ästhetik des Textes vordergründig ist. Die Erstrezeption des literarischen Textes erfolgt auditiv durch ein- oder mehrmaliges, gut vorbereitetes lautes Vorlesen. Im Anschluss daran wird den Schüler:innen Zeit für eine zweite stille Textrezeption gegeben, „*um ihnen so eine Annäherung in der eigenen Stimme an den Text zu ermöglichen*“<sup>182</sup>.<sup>183</sup>

Im Anschluss daran werden von möglichst allen Beteiligten erste subjektive Leseerfahrungen als gesprächsfördernder Impuls formuliert, was möglichst in einem offenen Gespräch münden soll, in dem sich Beiträge gebündelt und strukturiert zielorientiert entfalten können. Dabei können schüler:innen- und gegenstandsorientiert sowohl Irritation als auch Bestätigung geäußert werden. Lehrpersonen können dabei neben persönlichen Beiträgen auch Impulse, die beispielsweise die ästhetische Aufmerksamkeit oder Wahrnehmung anregen, einbringen und dadurch das Gespräch thematisch erweitern. Das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell endet schließlich mit einer zusammenfassenden Artikulation wichtiger Verstehensprozesse und -erkenntnisse und einer Reflexion des Gesprächsverlaufs.<sup>184</sup>

Als „*Königsweg zur ästhetischen Erfahrung*“<sup>185</sup> eröffnet das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell zahlreiche Lernmöglichkeiten für Schüler:innen:

„Bereits an den spezifischen Zielsetzungen des Ansatzes zeigt sich, welche Chancen das Heidelberger Modell für literarästhetisches Verstehen und literarästhetische Erfahrung bereithält. Indem Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert auf ein ausbalanciertes Verhältnis von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung rekurrieren und die Bedeutung der Sprachreflexion betonen, rücken wichtige Facetten literarästhetischen Erlebens, literarästhetischer Aufmerksamkeit und literarästhetischer Wahrnehmung in den Vordergrund. Ambiguitätserfahrungen und Ambiguitätstoleranz spiegeln sich im Ziel der Verständigung über verschiedene Lesarten sowie in der Artikulation und im Aushalten von Irritationen und Nicht-Verstehen wider. Die Analyse von Bedeutungsvielfalt, die Reflexion und Relativierung von Bedeutungssicherheit und die Entwicklung von Ambiguitätstoleranz erachten Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert als wichtige Facetten von Gesprächskompetenz.“<sup>186</sup>

Lernenden wird ermöglicht, sich emotional-affektiv, sprachlich und immersiv mit literarischen Texten auseinanderzusetzen, verschiedene Lesearten und Interpretationen als gleichermaßen

---

<sup>182</sup> Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 3 (2010), S. 8.

<sup>183</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 117.

<sup>184</sup> Vgl. Steinbrenner/WiprächtigerGeppert 2010, S. 8f.

<sup>185</sup> Nickel-Bacon, Irmgard/Frickel, Daniela A./Ronge, Verena: Didaktische Schlussfolgerungen. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: kopaed 2018, S. 231.

<sup>186</sup> Albrecht 2022, S. 118.

wahr nebeneinander existieren zu lassen und Nicht-Verstehen als dem Verstehensprozess inhärent auszuhalten. Nicht zuletzt fördert eine offene Herangehensweise an literarische Texte die Fähigkeit zu ästhetischem Genießen, die in anderen Formaten, in denen schulisch über Literatur gesprochen wird, kaum Einbezug findet, auch wenn die Auseinandersetzung mit den durch den Text evozierten Emotionen bzw. emotional relevanten Facetten des Textes noch expliziter konzeptionell unterstützt und klarer formuliert werden könnten.<sup>187</sup>

### 3.3. Kritikpunkte

Das Heidelberger Modell wird trotz seines innovativen Ansatzes sowohl auf methodischer als auch auf institutioneller und literaturtheoretischer Ebene auch kritisiert. Spinner erachtet die Methode beispielsweise in Hinblick auf die Durchführung in größeren Schulklassen als nicht ganz unproblematisch.<sup>188</sup> Aus empirischen Untersuchungen geht mittlerweile jedoch hervor, dass literarische Gespräche auch in Schulklassen mit einer Schüler:innenanzahl von 20 bis 30 durchaus umgesetzt werden können.<sup>189</sup> Andererseits steht die offene Ausrichtung literarischer Gespräche teilweise auf institutioneller Ebene auch in Widerspruch zu der grundsätzlich lehrzielorientierten Fokussierung von Schule als Sozialisations- und Zuweisungsinstanz.<sup>190</sup>

„Wenn Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn gelernt haben, dass Lehrpersonen auf Fragen in der Regel eindeutige und richtige Antworten erwarten und diese entsprechend zensieren, ist nicht auszuschließen, dass Gesprächssituationen, die eine selbstständige und eigeninitiativ kommunikative Auseinandersetzung mit literarischen Texten verlangen, zu Irritationen und Überforderungssituationen führen.“<sup>191</sup>

Dementsprechend fühlten sich Schüler:innen in Modellversuchen zum Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs oft verunsichert. Trotz der klaren Vorgaben, die vor den Gesprächen besprochen werden, fielen die Beteiligten immer wieder in die Tradition des fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zurück und versuchten, sozial erwünschte, vermeintlich richtige

---

<sup>187</sup> Vgl. Albrecht 2022, S. 119.

<sup>188</sup> Vgl. Spinner 2006, S. 12.

<sup>189</sup> Vgl. Heizmann, Felix: Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativrekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider 2018.

<sup>190</sup> Vgl. Ohlsen, Nele: „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 338f.

<sup>191</sup> Albrecht 2022, S. 119.

Antworten zu geben.<sup>192</sup> Zusätzlich bereitete es den Schüler:innen offensichtlich Schwierigkeiten, einander zuzuhören und auf Aussagen, Ideen, Erfahrungen und Interpretationen anderer einzugehen, während ihre Aufmerksamkeit eher den Fragen der Lehrperson galt.<sup>193</sup>

Solche Schüler:innenschwierigkeiten liegen aller Wahrscheinlichkeit nach in der von Abhängigkeiten, Asymmetrie und Hierarchien geprägten Realität von Unterricht begründet, die es Lernenden erschwert, Lehrpersonen in literarischen Gesprächen als partizipierendes, gleichberechtigtes Gegenüber wahrzunehmen. Schüler:innen ordnen authentische Beiträge der Lehrenden tendenziell nicht als gleich-, sondern als höherwertig ein, was eine symmetrische Kommunikation erschwert: „*Es ist anzunehmen, dass die Lehrperson nicht als kompetente Andere, sondern als kompetentere Andere angesehen wird und ihre Gesprächsbeiträge somit ungewollt lenkend und engführend wirken können.*“<sup>194</sup>

Solche Schwierigkeiten werden von Härle bereits miteinberechnet. Er ist der Meinung, dass Literarische Gespräche auch ein Rahmen dafür sein können, solche Frustrationserfahrungen zu artikulieren.<sup>195</sup> Hierarchien und Machtungleichgewicht im schulischen Kontext sollen offen und fruchtbar kommuniziert werden, auch wenn bezweifelt werden kann, dass den beschriebenen Herausforderungen damit ausreichend ausgleichend begegnet werden kann.<sup>196</sup>

Auf literaturtheoretischer Ebene wird am Literarischen Gespräch vor allem die Konzeption von Verstehen als „*stets sein Ziel verfehlende[r] Prozess*“<sup>197</sup> kritisiert.

Für den Verstehensprozess können Miss- und Fehlinterpretationen sehr gewinnbringend sein, genauso wie auch die Artikulation von Nicht-Verstehen und Irritation den Diskurs anregen und wichtige generative Impulse setzen kann. Ein allzu unverbindlicher Umgang mit Literatur kann jedoch bei fehlendem methodischen Fingerspitzengefühl schnell zu einer gewissen Ambivalenz führen:

„Besonders in der Konfrontation mit wirklichkeitsverweigernden, wahrnehmungsirritierenden Texten, die in einem literarisierenden Unterricht eine wesentliche Rolle spielt, ist die Grenze zwischen lediglich subjektiv gefärbter (und somit legitimer) Konkretisation und schlichtweg abstruser Textentstellung daher deutlicher zu ziehen [...].“<sup>198</sup>

---

<sup>192</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 339.

<sup>193</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 338.

<sup>194</sup> Albrecht 2022, S. 119.

<sup>195</sup> Vgl. Härle 2011, S. 53.

<sup>196</sup> Vgl. Frederking, Volker/Gerner, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorssten/Meier, Christel/Rieder, Adelheid: Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York: Waxmann 2013, S. 135.

<sup>197</sup> Härle 2011, S. 42.

<sup>198</sup> Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider 2001, S. 88.

Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs nach Härle verurteilt die Pflicht, Interpretationen am Text zu belegen, als „*ebenso sachlich sinnlos wie pädagogisch kontraproduktiv*“<sup>199</sup> und bezeichnet den Bezug auf die Textintention fast schon herabwürdigend als „*Fetisch*“<sup>200</sup>. Auch wenn die Polyphonie, Offenheit und Unbestimmtheit von literarischen Texten auch im Literarischen Gespräch „*kein Freibrief für subjektive Willkür*“<sup>201</sup> sein soll, werden objektive Kriterien des literarischen Verstehens im Modell negiert.<sup>202</sup>

So widerspricht das Heidelberger Modell im Grunde Ecos Dialektik von Offenheit und Form, nach welcher die Struktur von einem Text, auf den Lesende immer wieder zurückkommen, Interpretationen lenke. Demnach sei sogar bei strukturell mehrdeutigen und unbestimmten literarischen Texten keine unbegrenzte Interpretationsfreiheit gegeben, weshalb man bei einer nicht gerechtfertigten Deutung eher von einer Ingebrauchnahme als von einer Interpretation eines Textes ausgehen müsse.<sup>203</sup>

Auch aus einer gemäßigten konstruktivistischen Perspektive kann die Ablehnung einer objektiven Textintention als kritikwürdig erachtet werden, zumal neben unabsließbaren Auseinandersetzungen mit literarischen Texten auch

„durchaus objektive und identifizierbare Bedeutungskerne, die zu abschließbaren Verstehensprozessen mit einem teilweisen oder auch weitgehend vollständigen Verstehen eines literarischen Textes oder einzelner Passagen samt seiner aufklärerischen, emanzipatorischen, philosophischen, politischen etc. Potenziale führen können[,]“<sup>204</sup>

berücksichtigt werden müssen.

Trotz dieser Kritikpunkte bietet das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell jedoch eine wertvolle Möglichkeit, die Schüler:innen zu einer aktiven und partizipativen Auseinandersetzung mit Literatur zu ermutigen. Die Methode kann als Inklusions- und Partizipationschance gesehen werden, indem sie Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Interpretationen bietet und den Schüler:innen ermöglicht, ihre eigenen Perspektiven einzubringen. Diese Form der offenen und dialogischen Annäherung an literarische Texte fördert nicht nur das Verständnis von literarischen Texten, sondern auch die Selbstständigkeit und das kritische Denken der Lernenden.

---

<sup>199</sup> Härle 2011, S. 61.

<sup>200</sup> Härle 2011, S. 41.

<sup>201</sup> Spinner, Kaspar: Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer 2010, S. 92.

<sup>202</sup> Vgl. Härle/Steinbrenner 2003, S. 151.

<sup>203</sup> Vgl. Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. München: dtv 1995, S. 47f.

<sup>204</sup> Albrecht 2022, S. 121.

Im nächsten Kapitel werden wir uns eingehender mit den theoretischen Bezugspunkten des Heidelberger Modells befassen. Hierbei sollen die methodischen und institutionellen Rahmenbedingungen genauer beleuchtet werden, um zu verstehen, wie das Modell in der schulischen Praxis angewendet werden kann und welche theoretischen Bezugspunkte ihm zugrunde liegen.

### 3.4. Theoretische Bezugspunkte des Heidelberger Modells

#### 3.4.1. Literaturtheorie: Schleiermacher und Frank

Im Umgang mit literarischen Texten spielt das Verstehen eine zentrale Rolle. Basierend auf der Hermeneutik von Friedrich Schleiermacher und deren Verbindung zu modernen dekonstruktivistischen Ansätzen von Manfred Frank wird der unmittelbare Zusammenhang zwischen literarischem Verstehen und Gespräch verdeutlicht. Verstehen wird als dynamischer, dialogischer Prozess beschrieben, der sowohl als inneres Selbstgespräch, als auch als interaktiver Austausch mit einem Text und einem realen Gesprächspartner verstanden wird. Dieser Prozess ist sprachlich, individuell und letztlich unvollendbar; er kennt kein endgültiges Wort.<sup>205</sup>

Die Dialogizität und der prozessuale Charakter des Gespräches erlauben unterschiedliche Interpretationsansätze und ein dynamisches Zusammenspiel zwischen Text und Gesprächsteilnehmer:innen. Dabei lebt das reale Gespräch besonders von der unmittelbaren, emotionalen Begegnung der Personen. Die spezifische Sprache literarischer Texte kann diesen Prozess bereichern und anregen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen dieses Forschungsprojekts eine Gesprächsform entwickelt und praktisch erprobt, die nicht auf festen Interpretationen basiert, sondern die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsverlauf fördert.<sup>206</sup>

#### 3.4.2. Spracherwerbstheorie: Bruner

Ein weiterer Ansatz zur Begründung literarischer Gespräche basiert auf der Annahme, dass frühkindliche literarische Sozialisation grundsätzlich dialogisch geprägt ist und sich gesprächsformig realisiert, und auf der Spracherwerbstheorie von Bruner. Für die didaktische Konzeptualisierung orientiert sich das Konzept des Heidelberger Modells des Literarischen Gesprächs an jenen Formen, die in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation von Bedeutung sind: den Vorlesegesprächen. Diese Gespräche stellen eine Verbindung zwischen den sinnschaffenden

---

<sup>205</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 2.

<sup>206</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 2.

Erwachsenen, dem über seine Verstehensgrenzen hinauswachsenden Kind und dem literarischen Text her und erfüllen sie mit Leben, Nähe und emotionaler Intensität. Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche lassen sich im Sinne von Bruner als Formate beschreiben, die wesentliche literarische Erfahrungen ermöglichen und die Grundlage literarischer Kompetenz bilden.<sup>207</sup> Bruner beschreibt Formate als wiederkehrende, strukturierte Muster von Handlungs- und Sprachaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem.<sup>208</sup> Diese Formate spielen eine wesentliche Rolle beim Spracherwerb und damit auch beim Erwerb literarischer Fähigkeiten. Als regelmäßig stattfindende sprachliche Ereignisse bieten sie Orientierung und Sicherheit, wodurch die Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten erleichtert wird.<sup>209</sup> Es handelt sich dabei also um eine Form von Lernen im Format, das durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet ist:  
Einerseits basiert das Lernen in Formaten auf festen Regeln und Routinen, wie zum Beispiel wiederkehrenden sprachlichen Mustern oder etablierten Abläufen. Diese Regeln und Routinen dienen dazu, den Handlungsspielraum einzuzgrenzen, um die kognitive Kapazität für die Verarbeitung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente zu maximieren. Im Laufe der Zeit werden diese Grenzen schrittweise erweitert, wodurch die Lernenden zunehmend zu mehr Selbstständigkeit angeleitet werden.<sup>210</sup>

Andererseits bedarf es für das Gelingen von Lernen einer stabilen Beziehung zum Elternteil, einer „warmen und unterstützenden Atmosphäre“<sup>211</sup>, in der sich Kinder verstanden, ernstgenommen und akzeptiert fühlen.

Es besteht ein Wissensungleichgewicht zwischen den Beteiligten, wobei der Erwachsene als kompetenter Partner, Vorbild und unterstützende Struktur fungiert. Er/Sie ist die konstante Bezugsperson, an der sich der/die Lernende orientieren kann. Indem der/die Erwachsene den/die Lernende:n als vollwertige:n Gesprächspartner:in behandelt, schafft er/sie einen kommunikativen und emotionalen Anreiz, der die Lernenden in eine *Zone der nächsten Entwicklung* (nach Vygotsky) führt.<sup>212</sup>

Ein viertes und letztes wichtiges Merkmal ist, dass solche Formate Äußerungen stets in einen kulturellen Kontext integrieren, der durch sie sowohl vorausgesetzt als auch mitgestaltet wird. Dabei werden die Lernenden nicht bloß in Sprachkenntnissen geschult, sondern lernen, die

---

<sup>207</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 2.

<sup>208</sup> Vgl. Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber 2002, S. 131.

<sup>209</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>210</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>211</sup> Bruner 2002, S. 69.

<sup>212</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

Sprache im Rahmen einer kulturellen Gemeinschaft mit deren spezifischen Regeln, Normen und Themen anzuwenden.<sup>213</sup>

Es ist wünschenswert und möglich, diese Strukturen auf schulische Lehr- und Lernprozesse zu übertragen und produktiv zu nutzen.<sup>214</sup> In schulischen Gesprächen ermöglichen Formate eine transparente Gestaltung von Gesprächsnormen und -formen, die bei Bedarf gemeinsam reflektiert und angepasst werden können. Besonders bei freien und offenen Gesprächsformen wirken institutionelle Normen und Konventionen oft unbemerkt, was ihre Wirkung verstärkt. Gerade diese Gesprächsformen benötigen daher ein gemeinsam entwickeltes Format – eine transparente, Orientierung und Sicherheit bietende Struktur, die regelmäßig angewendet, reflektiert und zum Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit gemacht wird.<sup>215</sup>

### 3.4.3. Gesprächstheorie: Themenzentrierte Interaktion

Das systemisch orientierte Modell der Themenzentrierten Interaktion (Tzi) bietet eine erprobte Methode zur Strukturierung literarischer Gespräche.<sup>216</sup> Mit diesem Ansatz zur Gruppen- und Gesprächsführung können Gesprächsprozesse initiiert werden, die eine ausgewogene Berücksichtigung des Themas (Text), der beteiligten Personen (Schüler, Lehrer) und ihrer Interaktion (Gruppe) ermöglichen. Ein nach Tzi geführtes Gespräch zielt darauf ab, für alle Beteiligten ein hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit zu erreichen und gleichzeitig die institutionellen Rahmenbedingungen realistisch zu berücksichtigen. Die dynamische Balance der vier Faktoren – Einzelne:r, Gruppe, Sache und Rahmenbedingungen – ist ein zentrales Element des Tzi-Modells. Hierfür stellt das Modell verschiedene Methoden, Regeln und standardisierte Abläufe bereit, die sich für den literarischen Unterricht nutzbar machen lassen.<sup>217</sup>

Die Tzi bietet für die komplexe Rolle der Lehrperson als Gesprächsleitung das Modell der partizipierenden Leitung an. Diese Form der Leitung bedeutet, dass die Lehrperson nicht nur in ihrer Funktion als Gesprächsleitung agiert, sondern auch aktiv als Teilnehmer:in am Gespräch beteiligt ist. In einem erfolgreichen literarischen Gespräch bringt die Lehrperson eigene Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen authentisch ein. Dadurch wird sie als Person greifbar und übernimmt ihre Rolle als *kompetente:r Andere:r*, Vorbild und unterstützende Struktur. Ein

---

<sup>213</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>214</sup> Vgl. Gölitzer 2008, S. 46f.

<sup>215</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>216</sup> Vgl. dazu Härle 2010, S. 107-139.

<sup>217</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

solch persönlich ansprechbares Gegenüber kann eine emotional bedeutsame Kommunikation fördern, die Lern- und Erwerbsprozesse positiv beeinflusst.<sup>218</sup>

Partizipierende Leitung bedeutet, den Gesprächsprozess als eine gemeinsame Aufgabe der gesamten Gruppe zu betrachten, die im Sinne der dynamischen Balance gestaltet wird. Dabei unterstützt die Lehrperson das Gespräch durch passende Strukturen, die in einem späteren Schritt detailliert vorgestellt werden.<sup>219</sup>

### 3.5. Praktische Umsetzung

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs ist weniger als eine spezielle Technik zu verstehen, die den Erfolg von Gesprächen garantiert, sondern vielmehr als eine bestimmte Haltung gegenüber den Schüler:innen, dem Text und dem Dialog, die sich in den verschiedenen methodischen Ansätzen widerspiegeln kann. Ohne diese Haltung können die Anforderungen der folgenden methodischen Vorschläge nicht erfüllt werden, eine beliebige Anwendung kann zu Gesprächsformen führen, die den ursprünglichen Absichten widersprechen.<sup>220</sup> Die Haltung, die den methodischen Vorschlägen zugrunde liegt, kann folgendermaßen beschrieben werden:

Einerseits ist es von großer Wichtigkeit, dass die Lehrkraft echtes Interesse daran zeigt, mit den Schüler:innen über den gewählten Text zu diskutieren. Sie legt Wert auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen der Lernenden und ist bereit, ihre eigenen Eindrücke in geeigneter Weise einzubringen.

„Um aktiv ins Spiel ernsthafter literarischer Kommunikation einzutreten, müssen die Schüler zumindest die Bereitschaft für den Glauben aufbringen, dass die im Umgang mit literarisch koordinierten Texten zustandekommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall ‚beliebig‘ sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. von ihren Teilnehmern als für sich bedeutsam erfahren wird. [...] Das Postulat lautete: Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig oder unernsthaft wirken.“<sup>221</sup>

Die Lehrkraft muss also glaubhaft davon ausgehen, dass die Lernenden grundsätzlich in der Lage sind, am Gespräch teilzunehmen und den Text zu verstehen. Sie vertraut darauf, dass im Gespräch ein gemeinsames Verständnis entstehen kann. Das Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen ist dabei von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt, was es

---

<sup>218</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>219</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 3.

<sup>220</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 6.

<sup>221</sup> Kämper van den Boogaart, Michael: Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch 9 (2000), S. 20.

allen ermöglicht, ihre persönlichen Leseerfahrungen und Interpretationen in einer vertrauensvollen Atmosphäre einzubringen.<sup>222</sup>

Ein weiterer wichtiger Faktor für das Gelingen von Literarischen Gesprächen ist die richtige Textwahl. Der Text kann aus verschiedenen literarischen Gattungen stammen, sollte jedoch so gewählt werden, dass es sich lohnt, sich intensiv mit ihm zu beschäftigen. Besonders gut eignen sich Gedichte oder kurze Prosatexte. Bei der Textauswahl ist es entscheidend, dass die leitende Person sich selbst vom Text angesprochen fühlt, dass er sie fasziniert und ihr Interesse weckt, und dass sie gleichzeitig einschätzen kann, ob die Themen und die Sprache des Textes die Schüler:innen zum Gespräch anregen werden. Texte, die sich nicht durch eine klare Botschaft, sondern durch Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und eine ungewöhnliche sprachliche Gestaltung auszeichnen, sind besonders geeignet, da sie eine gute Grundlage für ein Gespräch über den Text selbst und seine Sprache bieten und nicht nur über die im Text behandelten Themen.<sup>223</sup> Literarische Gespräche finden üblicherweise in einem Sitzkreis statt, in dem alle Teilnehmer:innen einander sehen können. Die Atmosphäre während des Gesprächs ist durch gegenseitige Wertschätzung der Lernenden bzw. Wertschätzung des Textes geprägt. Die Dauer des Gesprächs variiert stark je nach individuellem Gesprächsverlauf und den Vorkenntnissen der Klasse im Umgang mit dieser Gesprächsform. Zu Beginn empfiehlt es sich, etwa 30 Minuten für das Gespräch einzuplanen, sodass inklusive organisatorischer Vorbereitungen eine ganze Unterrichtsstunde ausgefüllt wird.<sup>224</sup>

Die Lehrperson übernimmt als Gesprächsleitung die Moderation und Organisation des Gesprächs und beteiligt sich dabei auch selbst mit authentischen Beiträgen zum Text. In einem gelingenden Gespräch bemüht sie sich darum, eine Gesprächssituation zu schaffen, in der der Text und die Lernenden in einen produktiven Dialog treten und beide Seiten Gehör finden können. Der Lehrperson kommt dabei die Aufgabe zu, „im Sinne eines ‚didaktischen Sprechens‘ [...] zwischen der Sprache des Textes und der Sprache der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln“<sup>225</sup>. Eine gute Gesprächsleitung sollte aufmerksam auf die Beiträge der Lernenden reagieren und sich auch für Deutungsansätze interessieren, die auf den ersten Blick unkonventionell oder abwegig scheinen. Der Gesprächsverlauf soll dabei durch Impulse, die das Literarische Gespräch fördern und organisieren, gestaltet werden. Ein wichtiger Punkt ist zudem, dass auch ruhige Schüler:innen zur Teilnahme am Gespräch ermutigt werden sollen, ohne sie dabei

---

<sup>222</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 6.

<sup>223</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 7,

<sup>224</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 7.

<sup>225</sup> Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 7.

jedoch unter Druck zu setzen – „*auch Schweigen ist in einem literarischen Unterrichtsgespräch erlaubt*“<sup>226</sup>.<sup>227</sup>

Der ideale Gesprächsaufbau eines Literarischen Gesprächs nach Heidelberger Modell geht aus der folgenden Abbildung hervor:

	<i>Schritt</i>	<i>Beschreibung</i>
(1.)	<b>Einstieg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächsatmosphäre herstellen</li> <li>- Rahmen und Regeln auf einer Metaebene deutlich machen</li> </ul>
(2.)	<b>Textbegegnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text einmal oder mehrmals gut vorbereitet und gestaltet vorlesen</li> <li>- Möglichkeit zum individuellen stillen Lesen des Textes</li> <li>- Ziel: Text möglichst präsent machen</li> </ul>
(3.)	<b>Erste Runde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anregender Gesprächsimpuls, der gegensätzliche Erlebnisbereiche zulässt</li> <li>- Wir/Ich-Formulierungen statt Ihr-Formulierungen</li> <li>- Allen Beteiligten wird die Chance geboten, sich mit einem eigenen Beitrag am Gespräch zu beteiligen</li> </ul>
(4.)	<b>Offenes Gespräch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler:innen den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern</li> <li>- Zeit lassen zum Nachdenken</li> <li>- Impulse für die Lernenden oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist</li> <li>- Balance zwischen freier Entfaltung/Strukturierung der Beiträge, Irritation/Bestätigung der Lernenden und Leser:innen-/Textorientierung</li> <li>- Gesprächsorganisierende Impulse durch die Lehrperson</li> </ul>
(5.)	<b>Schlussrunde</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bevorstehendes Gesprächsende rechtzeitig ankündigen</li> <li>- allen Teilnehmenden Gelegenheit geben, sich zu äußern</li> <li>- wichtig gewordene Verstehensaspekte und offen gebliebene Fragen artikulieren und den Gesprächsverlauf reflektieren</li> </ul>
(6.)	<b>Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen</li> </ul>

**Abb. 2:** Entnommen und angepasst aus Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 11.

<sup>226</sup> Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 7.

<sup>227</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 7.

### 3.6. Kompetenzen und Zielsetzungen

In literarischen Gesprächen erwerben Schülerinnen und Schüler nicht nur spezifische Fähigkeiten, also literarische Kompetenz im engeren Sinne, sondern entwickeln auch grundlegende, gegenstandsbezogene Einstellungen gegenüber literarischen Texten. Zudem erleben sie ein Modell für den angemessenen Umgang mit Literatur. Dies bildet eine entscheidende Grundlage für das fachliche literarische Lernen im Literaturunterricht, das sich auf spezifische Strukturen, Merkmale und Erkenntnisse richtet, und sollte bereits in der Primarstufe als grundlegendes Ziel betrachtet werden. In dieser Phase werden „*die grundlegenden Einstellungen zum Lesen, zur ästhetischen Literatur sowie Grundzüge des Deutungsmusters ‚Schullektüre‘ erworben, die – wenn überhaupt – später nur mit Mühe noch verändert werden können*“<sup>228</sup>. Je nach Textauswahl, Gesprächsimpulsen und Gesprächsverlauf können Lernprozesse in nahezu allen Bereichen des sprachlichen und literarischen Lernens angestoßen werden. Es werden also nun exemplarisch Kompetenzen erörtert, die spezifisch und teilweise ausschließlich in literarischen Gesprächen erworben werden können.<sup>229</sup>

Literarische Texte rufen durch ihre Sprache oft starke subjektive und individuelle Assoziationen bei Leser:innen hervor, während sie gleichzeitig eine eigene Geschichte und Materialität besitzen. Dies bedeutet, dass Texte durch ihr komplexes inner- und intertextuelles Zusammenspiel ein autopoietisches, also selbstreflexives, Sinnpotenzial erzeugen, das im Verlauf eines Verstehensprozesses – entlang des Textsinns – entdeckt werden kann. Literarische Gespräche bieten die Möglichkeit, ein prozesshaftes Wechselspiel zwischen eher assoziativen, oft auf individuelle Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich stärker auf den Text und seine Elemente und Strukturen konzentrieren, herzustellen. Dieses Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und präziser Textwahrnehmung verstärkt beide Aspekte und stellt eine besondere Form der sprachlich-ästhetischen Erfahrung dar. Auch Bettina Hurrelmann postuliert in diesem Sinne für den gesprächsorientierten Literaturunterricht: „*Allgemeinheit der Texterkennnis und Individualität des Sinnverstehens sind konfigierende, aber gleichwertige Momente*“<sup>230</sup>. Das literarische Gespräch zielt darauf ab, eine spezifische Resonanz zwischen Text und Rezipient:in zu schaffen, wobei bereits die Begriffswahl der *Resonanz* impliziert, dass der

---

<sup>228</sup> Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv 2002, S. 120.

<sup>229</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 4.

<sup>230</sup> Hurrelmann, Bettina: Textverständen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschzählungen. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Man müsste ein Mann sein...?!* Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertauschgeschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann 1987, S. 77.

literarische Text im Gespräch als gesprochener, also vorgelesener, gehörter und in bestimmten Formulierungen immer wieder aufgegriffener Text präsent bleibt.<sup>231</sup>

Weiters bieten Literarische Gespräche den Rezipient:innen die Möglichkeit, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in ihrer eigenen Sprache auszudrücken. Dies gelingt besonders gut, wenn nicht ein einseitig analytisches, definitionsorientiertes Sprechen mit dem Ziel einer eindeutigen Erklärung und geschlossenen Interpretation dominiert.

„Der Schüler als ‚Behandler‘ eines Textes wird dazu erzogen, als neutraler Beobachter von Aussageabsichten und Stilwirkungen ‚subjektive‘ (und damit verwerfliche) Identifikationsimpulse, Regungen der Sympathie oder Antipathie mit Figuren, aber auch sein Affiziertsein vom Ton des Textes in der analytischen Rede von seiner Sprachbemitteltheit zu ersticken.“<sup>232</sup>

Stattdessen sollte auch ein subjektiver Sprachgebrauch erlaubt sein, der durch Fragen und Hypothesen einen sich herantastenden, explorativen Charakter hat. Diese Herangehensweise ergänzt die im Unterricht oft vorherrschenden objektiven, analytischen und distanzierten Sprechweisen über Texte auf sinnvolle Weise.<sup>233</sup> Leseerfahrungen und Verstehensprozesse in der eigenen Sprache zu formulieren, ist nicht nur eine wichtige schulische Kompetenz, sondern befähigt auch außerhalb zur Teilnahme an einem literarischen Diskurs bzw. an der kulturellen Praxis des Sprechens über Gelesenes.

Für Lernende ist es ein wesentlicher erster Schritt im Prozess des Textverständens und ein grundlegendes Element literarischer Bildung, einen Text zunächst mimetisch, also ausgehend von der eigenen Sprache, nachzuvollziehen. Literarische Bildung sollte, ähnlich wie jede Form sprachlicher Bildung, beim subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden ansetzen und von dort ausgehend zum objektiven, durch eine feste Terminologie gekennzeichneten Sprachgebrauch führen. Ziel dieses Prozesses ist es, dass subjektiver und objektiver Sprachgebrauch in einer lebendigen Wechselwirkung zueinander stehen und der eine immer wieder zum anderen hin-, auf den anderen zurückführt. Der geschriebene Text muss zudem durch Lesen, Vorlesen und wiederholtes Aufgreifen im Gespräch ständig reartikuliert und somit stets neu interpretiert werden. Dies allein ist eine Form des Dialogs mit dem Text und stellt insbesondere für Anfänger:innen eine eigenständige und bedeutende sprachliche Herausforderung mit bildendem Potenzial dar.<sup>234</sup>

Im Bemühen, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze sprachlich angemessen auszudrücken, greifen die Gesprächsteilnehmer:innen häufig einzelne Wendungen oder Sprachbilder des

---

<sup>231</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 4.

<sup>232</sup> Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1996, S. 224.

<sup>233</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 4.

<sup>234</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 5.

Textes auf, wiederholen sie oder versuchen, sie in eigenen Worten zu umschreiben. Dabei entstehen oft unkonventionelle Formulierungen und neue sprachliche Bilder. Auf diese Weise können Elemente der Sprache des literarischen Textes in die eigene Ausdrucksweise einfließen und diese erweitern. Das Sprechen über Literatur wird somit selbst zu einem *literarischen Sprechen*. Literatur, insbesondere Poesie, gilt in der sprachtheoretischen Tradition Humboldts nicht nur als eine andere oder fremde, sondern als einer der höchst entwickelten Sprachgebrauchsformen unserer Kultur. Aus diesem Grund spielt sie eine zentrale Rolle für den Erwerb sprachlicher Bildung.<sup>235</sup> Im literarischen Gespräch können die Sprache des Textes und die Sprache der Rezipient:innen ineinander übergehen, wodurch Literarische Gespräche die Sprache erweitern, bereichern und bilden können.<sup>236</sup>

Im Gespräch über einen literarischen Text begegnet die Mündlichkeit des Gesprächs der Schriftlichkeit des literarischen Textes, was eine andere Herangehensweise an Sprache in der Form des Gesprächs ermöglicht. Die Schrift, die Sprache sichtbar, fixierbar und dauerhaft macht, bewirkt, dass ein tieferes Nachdenken über Sprache möglich wird, als es das flüchtige gesprochene Wort allein erlauben würde.<sup>237</sup> Durch wiederholtes Lesen des Textes und einzelner Passagen oder durch die wiederholte Bezugnahme auf bestimmte Textstellen fördert das literarische Gespräch eine intensive Auseinandersetzung mit und Reflexion über Sprache. Insbesondere die Kompetenzen, die sich stark auf die sprachliche Dimension des literarischen Lernens beziehen, erfordern den Einsatz sprachlich anspruchsvoller literarischer Texte.<sup>238</sup>

Die Bereitschaft, andere Lesarten zu verstehen, zu tolerieren und sich darüber auszutauschen, kann besonders gut in literarischen Gesprächen entwickelt werden. In einem sich im Gespräch entfaltenden dialogischen Prozess formulieren die Teilnehmenden Hypothesen und überprüfen, ergänzen und modifizieren diese kontinuierlich. Dabei erwerben sie die Kompetenz, sich im Gespräch von den Perspektiven der anderen inspirieren zu lassen, um ihre eigenen Lesarten immer wieder zu verfeinern und gegebenenfalls zu revidieren.<sup>239</sup>

Im Rahmen eines solchen Gesprächsprozesses begegnen die Lernenden auch Erfahrungen des Nicht-Verstehens, der Irritation und der Fremdheit, sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Teilnehmenden. Die Fähigkeit, diese Empfindungen zu artikulieren, auszuhalten und als integralen Bestandteil des Verstehensprozesses zu akzeptieren, kann im literarischen Gespräch entwickelt werden. Durch die Förderung der Ambiguitätstoleranz tragen Literarische Gespräche

---

<sup>235</sup> Vgl. dazu ausführlicher Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band 7. Berlin: De Gruyter 1968, S. 193-109.

<sup>236</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 5.

<sup>237</sup> Vgl. Humboldt 1968, S. 109.

<sup>238</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 5.

<sup>239</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 5.

dazu bei, ein Bewusstsein für die Unendlichkeit des literarischen Verstehensprozesses zu schaffen. Dabei können die Gesprächsteilnehmer:innen Distanz zu einem naiven Sprachrealismus gewinnen, der sprachliche Strukturen und Phänomene als eindeutig und gegeben betrachtet. An der literarischen Sprache eines Textes kann so exemplarisch an einem Muster erlebt werden, was grundsätzlich für Sprache und Verstehen Gültigkeit hat.<sup>240</sup>

Werner Nothdurft beschreibt zentrale, jedoch in didaktischen Modellierungen oft vernachlässigte Teilkompetenzen der Gesprächsfähigkeit: „*Bedeutungsvielfalt und -nuancen analysieren, Bedeutungssicherheit reflektieren und relativieren, Ambivalenzen ertragen [und] und mit Missverständnissen umgehen.*“<sup>241</sup>

Gerade solche Teilkompetenzen können durch literarische Texte mit ihrer sprachlichen Bedeutungsvielfalt und Vielstimmigkeit in besonderem Maße gefordert und gefördert werden. Diese wichtigen Kompetenzen werden in Literarischen Gesprächen, so wie es Steinbrenner und Wiprächtiger Geppert in ihrer Abhandlung beschreiben, *beiläufig* erworben.<sup>242</sup>

Das Literarische Gespräch dient als Übung in der kulturell verankerten Art und Weise, sich literarischen Texten anzunähern: „*Im Gegensatz zu vielen schulischen Sonderformen ist das Gespräch zwischen verschiedenen Rezipienten über eine gemeinsam geteilte Rezeptionserfahrung eine kulturelle (Alltags)Praxis.*“<sup>243</sup> Diese Form der Kommunikation in der Schule einzuführen, stärkt die Fähigkeit, auch außerhalb des schulischen Rahmens, im eigenen sozialen Umfeld, wie etwa in der Peer-Group oder innerhalb der Familie, über Leseerfahrungen, Verstehensprozesse und die in literarischen Texten verarbeiteten Themen zu sprechen. Dadurch wird die kulturelle Teilhabe gefördert. Literarische Gespräche nach Heidelberger Modell, wie sie in diesem Kapitel beschrieben wurden, werden nach Hubert Ivo zu einem *Modell sprachverständiger Intersubjektivität*, wobei neben Verstehen (und Nicht-Verstehen) im Gespräch ebenso die literarische Sprache selbst Vorbildcharakter erlangt.<sup>244</sup>

---

<sup>240</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 5.

<sup>241</sup> Vgl. Nothdurft, Werner: Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Strückrath, Jörn/Willenberg, Reiner (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 263.

<sup>242</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 6.

<sup>243</sup> Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 6.

<sup>244</sup> Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger Geppert 2010, S. 6.

### 3.7. Impliziertes Zielpublikum: Ein bildungsbürgerliches Konzept?

Die Formulierung der im Zuge des Literarischen Gesprächs nach Heidelberger Modells zu erwerbenden Kompetenzen lässt darauf schließen, dass das Konzept vor allem auf ein bildungsbürgerliches Zielpublikum zugeschnitten ist, auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird. Dennoch gibt es Argumente dafür, dass Kinder aus sozio-ökonomisch niedriggestellten Haushalten möglicherweise aus dieser Praxis ausgeschlossen werden könnten.

Die Methode legt großen Wert auf die Fähigkeit der Lernenden, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in einer anspruchsvollen, oft subjektiven und kreativen Sprache auszudrücken. Kinder aus bildungsfernen Schichten verfügen jedoch häufig nicht über die notwendige sprachliche Ausdrucksfähigkeit und das Vokabular, das erforderlich ist, um sich auf diesem Niveau an Literarischen Gesprächen zu beteiligen. Eines der Kompetenzziele wäre beispielsweise ein Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und präziser Textwahrnehmung, was ein hohes Maß an Sprachkompetenz voraussetzt.

Eine weitere Partizipationsbarriere stellen mangelnde kulturelle Vorbildung und literarische Erfahrung dar. Das Heidelberger Modell geht davon aus, dass die Lernenden bereits ein grundlegendes kulturell verankertes Modell haben, nach dessen Muster sie sich literarischen Texten nähern. Dies setzt eine gewisse kulturelle Vorbildung voraus, die in bildungsbürgerlichen Milieus oft gegeben ist, in bildungsferneren Schichten jedoch fehlen kann. Das Verständnis für komplexe, intertextuelle Bezüge und das Erkennen von Bedeutungsvielfalt und -nuancen setzt voraus, dass die Lernenden bereits mit literarischen Texten vertraut sind und eine entsprechende kulturelle Sozialisation erfahren haben.

Die Erwartung, dass Schüler:innen Bedeutungssicherheit auf einer Metaebene reflektieren, relativieren und Ambivalenzen ertragen, setzt ein hohes Maß an Reflexionsvermögen und metakognitiven Fähigkeiten voraus. Diese Fähigkeiten werden in bildungsnahen Umfeldern oft durch ständige Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten gefördert, während sie in bildungsfernen Kontexten möglicherweise weniger ausgeprägt sind. Literarische Gespräche setzen ein tiefgründiges Nachdenken über Sprache und die Fähigkeit, eigene Lesarten im Gespräch zu bearbeiten und zu revidieren, voraus, was wiederum eine fortgeschrittene Kompetenz im kritischen Denken voraussetzt.

Literarische Gespräche stellen eine kulturelle Praxis dar, die in bildungsbürgerlichen Kreisen als selbstverständlich erachtet wird. Dies könnte dazu führen, dass Kinder aus anderen sozio-ökonomischen Milieus sich in solchen Gesprächssituationen fremd oder ausgeschlossen fühlen,

da ihnen die Erfahrung fehlt, an solchen Diskursen teilzunehmen. Die Fähigkeit, über Leseerfahrungen und literarische Themen zu sprechen, wird vorausgesetzt, obwohl diese Praxis in niedrigeren sozialen Schichten nachweislich nicht als verbreitet gilt.

Ebenso impliziert die Annahme, dass Lernende ihre Fähigkeiten auch außerhalb der Schule in sozialen Kontexten wie der Peer-Group oder der Familie weiterentwickeln können, dass diese Umgebungen literarisch und diskursiv orientiert sind. In vielen Haushalten mit niedrigeren Bildungsniveaus fehlt jedoch die notwendige Unterstützung oder das Verständnis, um diese Kompetenzen weiter auszubauen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die im Text beschriebenen Kompetenzen stark von Voraussetzungen abhängen, die in bildungsbürgerlichen Milieus häufig gegeben sind, in bildungsfernen Schichten jedoch fehlen könnten. Diese implizite Fokussierung auf ein bildungsbürgerliches Publikum führt dazu, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten möglicherweise nicht in der Lage sind, vollständig an literarischen Gesprächen teilzunehmen, da ihnen die dafür notwendigen sprachlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen fehlen.

Dennoch bergen Literarische Gespräche nach Heidelberger Modell ein hohes Potential für Inklusion und Partizipation, gerade für Kinder ohne viele literarische Vorerfahrungen. Im folgenden abschließenden Kapitel der Arbeit soll erörtert werden, wo Hürden und Chancen der Methode liegen, welche Differenzierungsmöglichkeiten Literarische Gespräche bieten und welche zusätzlichen methodischen Variationen zu einer zugänglicheren Gestaltung des Modells beitragen könnten.

## Teil 4: Partizipationschancen im Literarischen Gespräch

Die aktive Partizipation von Lernenden an literarischen Gesprächen stellt eine entscheidende Voraussetzung für den erfolgreichen Literaturunterricht dar. Das Heidelberger Modell für literarische Gespräche bietet eine vielversprechende Grundlage, um Partizipationschancen systematisch zu fördern und allen Lernenden eine aktive Rolle im Dialog über literarische Texte zu ermöglichen. Zentral ist dabei die Idee, dass literarisches Lernen nicht nur durch die Vermittlung von Wissen über Texte erfolgt, sondern vor allem durch den Austausch von Deutungen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und das gemeinsame Ringen um Verstehen und Bedeutung. Dieses Kapitel untersucht die Möglichkeiten und Herausforderungen, die mit der Förderung von Partizipationschancen in literarischen Gesprächen einhergehen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei die Zielsetzungen des Heidelberger Modells, die darauf abzielen, literarästhetisch anspruchsvolle Texte als Medium zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht zu nutzen. Gerade diese Texte eröffnen Lernenden unterschiedlicher Kompetenzniveaus spezifische Zugänge und fordern sie gleichzeitig heraus, sich aktiv und kreativ mit den Textinhalten auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang wird auch das Konzept der inhärenten Differenzierung beleuchtet, das darauf abzielt, individuelle Zugänge und Lernwege innerhalb eines gemeinsamen Lerngegenstandes zu ermöglichen.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der im Folgenden beleuchtet wird, ist die Abkehr von der Vorstellung, Verstehen wäre nur auf einem gestuften Schwierigkeitsniveau möglich. Stattdessen wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lernende unterschiedliche Facetten und Ebenen eines Textes erfassen können, ohne dabei in Leistungsgruppen geteilt zu werden.

Damit verbunden ist die Idee der *Zu-Mutung*: Lernende sollen herausgefordert werden, sich auch mit komplexen und ungewohnten Texten auseinanderzusetzen, jedoch in einem ermutigenden und unterstützenden Setting, das ihre Selbstwirksamkeit stärkt.

Differenzierungsmöglichkeiten spielen in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Lern- und Gesprächshilfen, produktives Schreiben, operative Verfahren und Portfolioarbeit werden als konkrete methodische Ansätze vorgestellt, die Partizipationschancen im literarischen Unterricht erweitern können.

Diese Methoden bieten nicht nur verschiedene Einstiegspunkte und Bearbeitungsmöglichkeiten, sondern tragen auch dazu bei, das individuelle und kollektive Verstehen zu vertiefen.

Abschließend wird der Begriff der *Bedeutung* sowohl in Bezug auf literarische Texte als auch im Kontext des Unterrichtsgeschehens thematisiert. Es wird erörtert, wie die gemeinsame Sinnsuche und Bedeutungszuschreibung im literarischen Gespräch nicht nur das Textverständnis, sondern auch die kommunikative und soziale Kompetenz der Lernenden fördert.

Dieses Kapitel, das das Herzstück der Arbeit bildet, zeigt somit auf, wie durch die gezielte Gestaltung von literarischen Gesprächen nach dem Heidelberger Modell nicht nur die Partizipation aller Lernenden gefördert werden kann, sondern auch die Auseinandersetzung mit anspruchsvoller Literatur als bereichernde und gemeinschaftliche Erfahrung im Unterricht gestaltet werden kann.

#### 4.1. Konkretisierung der Zielsetzungen

Der Literaturunterricht steht vor der Herausforderung, Schüler:innen aller sozialen Schichten, insbesondere jedoch jenen aus niedrigeren Bildungsschichten, die in ihren sozialen Milieus ebenjene Erfahrungen nicht machen, den Zugang – und bestenfalls einen genussvollen Zugang – zu literarischen Texten zu ermöglichen. Gerhard Härle verweist darauf, dass Literatur lange Zeit als ein Symbol sozialer Distinktion und Selektion diente.<sup>245</sup> Diese historische Perspektive betont die Bedeutung von Literatur als Statussymbol der bürgerlichen Bildung, während Schüler:innen aus weniger privilegierten Schichten häufig von dieser Teilhabe ausgeschlossen werden.

Umso wichtiger ist es, dass Literatur in einem modernen, offenen Literaturunterricht diese Konnotation verliert und zu einem sozial inklusiven Medium gemacht wird. Literarische Texte sollen nicht als nur exklusiv zugängliche Elfenbeinturmartefakte, sondern als Kommunikationsmittel für alle Lernenden etabliert werden. Dazu gehört die „*Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten zu den symbolisch überhöhten Bedeutungsräumen einschließlich ihrer vieldeutigen orientierenden bis hin zu ihren irritierenden oder gar verstörenden Dimensionen*“<sup>246</sup>. Durch didaktische Differenzierungsansätze kann diese Aufgabe bewältigt werden, indem Texte so aufbereitet werden, dass sie verschiedene Verständnisebenen und Zugangswege eröffnen.

Über die literarischen Dimensionen *Bedeutung*, *Wirkung* und *Funktion* lässt sich die Auseinandersetzung mit Literatur für Schüler:innen mit unterschiedlichen Bildungshintergründen strukturieren: Besonders die Dimension der Bedeutung umfasst die Offenheit literarischer Texte für

---

<sup>245</sup> Vgl. Härle 2011, S. 31.

<sup>246</sup> Härle 2011, S. 30.

Sinnzuschreibungen, die Lernende selbst vornehmen können. Das Verstehen, also die „*kognitive Erschließung des Systems Literatur*“<sup>247</sup>, ist dabei genauso wichtig wie die emotional-affektive Auseinandersetzung mit der Textwirkung.<sup>248</sup> Literatur kann also nicht nur rational verstanden, sondern auch affektiv und individuell erlebt werden. Diese Vielseitigkeit eröffnet Schüler:innen Zugangsmöglichkeiten, die über kognitive Anforderungen hinausgehen.

Anstatt literaturferne Lernende also durch Ausblenden oder Vermeiden des Literarischen oder das Absenken des Textniveaus auf das Erwartungs- und Leistungsniveau vor der Demütigung durch bildungsbürgerliche Normen zu schützen, sollte man ihnen so viel wie nur möglich zutrauen, ihnen Mut zum Nicht-Verstehen machen, ihre Ansätze stärken und stützen und Settings schaffen, in denen der Zugang zur Literatur nicht unüberwindlich versperrt scheint.<sup>249</sup>

„Lehren und Lernen an, mit und durch Literatur verstehe ich deswegen als einen intensiven, gleichermaßen kognitiven wie affektiven, individuellen wie sozialen, intimen wie kommunalitären – also semi-öffentlichen – Prozess der Auseinandersetzung mit den Gegenstands- und den „Erwerbs“-Dimensionen des Literarischen, wobei der Anspruch auf eine *Lösung* der Probleme, die diesen Dimensionen innewohnen, zugleich ein *Verfehlen* der ehrlichen Auseinandersetzung mit ihnen bedeuten würde.“<sup>250</sup>

Literarische Bildung ist dabei nicht nur das Ziel, sondern auch ein Mittel, um soziale Ungleichheiten zu überwinden. Durch gezielte Auseinandersetzung mit literarischen Texten soll eine dynamische Balance von Verstehen und Irritation ermöglicht werden, wodurch der Gesprächsprozess nicht nur das Textverständnis, sondern auch die Fähigkeit fördert, unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen, nebeneinander bestehen zu lassen und Sinn- und Bedeutungszuschreibungen anderer zu reflektieren und zu respektieren.<sup>251</sup> Literaturunterricht sollte laut Härle nicht darauf abzielen, Schüler:innen an eine spezifische Norm von literarischer Bildung anzupassen. Stattdessen sollte er darauf ausgerichtet sein, Perspektiven bzw. Räume zu eröffnen, in denen Literatur als Werkzeug genutzt wird, um Schüler:innen verschiedene Wege des Nachdenkens, Verstehens und Kommunizierens aufzuzeigen.<sup>252</sup> Auch wenn für manche Schüler:innen die im vorherigen Kapitel formulierten Kompetenzen sehr hoch gesteckt scheinen mögen, formuliert Härle in seinem Beitrag fünf Ebenen, auf denen es auch literaturfern aufgewachsenen Lernenden gut möglich sein sollte, ihr Können weiterzuentwickeln:

---

<sup>247</sup> Härle 2011, S. 33.

<sup>248</sup> Vgl. Härle 2011, S. 33.

<sup>249</sup> Vgl. Härle 2011, S. 36.

<sup>250</sup> Härle 2011, S. 37.

<sup>251</sup> Vgl. Härle 2011, S. 33.

<sup>252</sup> Vgl. Härle 2011, S. 62.

„Ebene 1: Das „Können“, einem Kunst-Gegenstand, wie es das „poetische Sprachwerk“ ist, mit einer Achtsamkeit zu begegnen, die sowohl darauf verzichtet, ihn gleichgültig beiseite zu legen, als auch darauf, ihn sich untertan zu machen.“

Ebene 2: Das „Können“, sich von einem zunächst fremden, womöglich befremdlichen und abweisenden Text zu einer Sinnsuche verlocken zu lassen, die keine größere Gratifikation verspricht als die Entdeckung von Spuren und das befreind-irritierende Spiel mit ihnen.

Ebene 3: Das „Können“, die unterschiedlichsten Resonanzen auf den Text einerseits und die verbalen wie nonverbalen Resonanzen der anderen PartizipantInnen andererseits wahrzunehmen und sie angemessen zu artikulieren, dabei zugleich auch die Rechte der Anderen zu achten und mit ihnen „nachbarlich“ [...] zu verkehren.

Ebene 4: Das „Können“, sich auf die PartizipantInnen an dieser Suche so einzustellen, dass die Gesprächsbeiträge zu einem Geben und Nehmen, zu einem Sich-Reiben und Aneinander-Entzünden, zu einem kooperativen Eifer in der „Suche nach Sinn“ werden.

Ebene 5: Das „Können“ schließlich, die Rolle der Lehrperson als Leitperson für das eigene Lernen zu nutzen, ihre Kompetenzen anzuerkennen, ohne ihr die Deutungsmacht über den Textsinn zuzuweisen, und dies auch zu artikulieren.“<sup>253</sup>

Die von Gerhard Härle ausgeführten Kompetenzebenen lassen sich auch in literarisch wenig gebildeten Schüler:innengruppen erreichen, wenn sie praxisnah, zugänglich und frei von unnötig akademischer Sprache formuliert und angeleitet werden. Eine Umformulierung der Ziele und Verzicht auf übermäßig verwissenschaftlichte Sprache, ist ein erster Schritt, um Zugangshürden abzubauen:

Schüler:innen egal welchen Bildungsniveaus begegnen in ihrem Alltag Kunstformen wie Musik, Filmen oder Serien. Diese Erfahrung kann genutzt werden, um die Achtsamkeit für einen Kunstgegenstand zu fördern (Ebene 1), da die Haltung des Sich-Einlassens universell ist und nicht an literarische Vorbildung gebunden. Diese Form des achtsamen Wahrnehmens könnte als Kompetenzziel wie folgt formuliert werden: *Wir lernen, einen Text mit Aufmerksamkeit zu lesen, ohne ihn sofort zu bewerten oder abzulehnen.*

Jeder Mensch ist von Natur aus neugierig. Texte, die zunächst fremd erscheinen, können durch kreative Methoden – wie offene Fragen, Vergleich mit Lebenssituationen oder das Erzeugen von Spannung – zur Sinnsuche anregen (Ebene 2). Entscheidend ist, den Text als Einladung und nicht als Barriere darzustellen. Ein mögliches Kompetenzziel für Schüler:innen wäre: *Wir lassen uns von Texten überraschen und suchen gemeinsam nach Bedeutungen.*

In Gesprächen über Alltagserfahrungen oder Medien lernen Schüler:innen, Resonanzen wahrzunehmen und wertschätzend zu artikulieren (Ebene 3). Solche Fähigkeiten lassen sich leicht auf literarische Gespräche übertragen, indem die Lehrperson Anknüpfungspunkte herstellt. Als

---

<sup>253</sup> Härle 2011, S. 62.

Kompetenz formuliert: *Wir teilen unsere Gedanken über den Text und hören anderen zu, ohne sie zu bewerten.*

Diskussionen und Meinungsbildung sind in vielen Bereichen des Lebens wichtig. Mit geeigneten Methoden (z. B. Rollenverteilung in Diskussionen, Gruppenaufgaben) kann das gemeinsame Suchen nach Bedeutungen und Perspektiven gefördert werden (Ebene 4). Dieses gemeinsame Verstehen kann als Kompetenz wie folgt formuliert werden: *Wir sprechen mit anderen so, dass ein Austausch entsteht, bei dem alle voneinander lernen und gemeinsam nach Sinn gesucht werden kann.*

Nicht zuletzt sollen Schüler:innen in Literarischen Gesprächen lernen, die Lehrkraft als Begleiter:in wahrzunehmen, die auf Augenhöhe agiert, was das Vertrauen und die aktive Beteiligung stärkt (Ebene 5). Als Kompetenz: *Wir nutzen die Unterstützung der Lehrperson, stellen ihre Meinung jedoch nicht von vornherein über unsere eigene.*

Eine einfache und zugängliche Sprache macht diese Kompetenzebenen, die im besten Falle zu Beginn des Gesprächs klar kommuniziert werden, für alle Lernenden greifbar und motivierend. Der Schlüssel liegt darin, Literatur nicht als schwer zugängliches Fachgebiet darzustellen, sondern als kreative und bereichernde Erfahrung, die jeder Mensch machen kann. Mit dieser Haltung und einem didaktisch klugen Vorgehen können auch literaturferne Schüler:innen diese Ziele erreichen, Motivation für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten entwickeln, neue Kompetenzen erwerben und in literarischen Gesprächen über sich hinauswachsen. Literatur wird dadurch nicht mehr als exklusive Praxis wahrgenommen, sondern als inklusives Medium, das zur persönlichen und sozialen Entwicklung beiträgt.

## 4.2. Motivierende Textauswahl als didaktische Herausforderung

Die Wahl geeigneter literarischer Texte stellt einen zentralen Aspekt der Gestaltung von Literaturunterricht im Allgemeinen bzw. literarischen Gesprächen dar, insbesondere wenn es darum geht, literaturferne Schüler:innen in den Unterricht einzubinden und ihre Partizipation zu fördern. Schüler:innen, die nur wenige oder keine Berührungspunkte mit literarischen Texten in ihrem familiären oder außerunterrichtlichen Umfeld haben, stehen oft vor vielfältigen Herausforderungen. Diese reichen von fehlender Vertrautheit mit den kulturellen Codes literarischer Texte bis hin zu mangelnder Motivation oder Ängsten vor der Auseinandersetzung mit Literatur. In diesem Zusammenhang erlangt die Auswahl der Texte eine entscheidende Bedeutung, da sie als Brücke zwischen der Lebenswelt der Schüler:innen und der oft als abstrakt empfundenen Welt der Literatur fungieren kann. Ein großes Problem stellt in diesem Kontext dar, dass

das sprachliche Niveau von Texten, die altersgemäß interessant sein könnten, für eben jene Schüler:innen als zu schwierig eingestuft wird. Dadurch werden oft Texte mit niedrigeren sprachlichen Hürden gewählt, deren abgebildeter Lebensrealität Schüler:innen oft schon entwachsen sind.

Texte, die an die Lebenswelt der Schüler:innen anknüpfen, leisten einen entscheidenden Beitrag dazu, das Interesse und die Motivation zu steigern. Dies gilt besonders für literaturferne Schüler:innen, da sie in der Regel wenig positive Erfahrungen mit Literatur gemacht haben und sich von klassischer Literatur oft entfremdet fühlen. Eine geschickte Textauswahl sollte daher sowohl thematisch als auch sprachlich so gestaltet sein, dass sie die Schüler:innen abholt und ihnen eine persönliche Verbindung zum Text ermöglicht, zumal gerade ein affektiv-emotionaler Zugang Lernchancen bietet. Nele Ohlsen, die sich mit Problemen und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule auseinandersetzt, benennt einerseits mangelnde Gesprächskompetenzen, andererseits aber auch die Offenheit der Struktur von literarischen Gesprächen als Herausforderungen.<sup>254</sup>

Trotzdem gelang es ihr, in Modellversuchen erfolgreich literarische Gespräche nach Heidelberg-Modell mit Grundschüler:innen zu führen, was die universelle Anwendbarkeit der Methode unter Beweis stellt. Bei der Textauswahl sei es, so Ohlsen, wichtig, zunächst mit Texten zu arbeiten, die „*zwar mehrdeutig, aber nicht sehr komplex sind*“<sup>255</sup>.

„Vor allem Kurzgeschichten mit einigen Leerstellen und offenem Ende erwiesen sich als gut geeignet, um die Grundschülerinnen und -schüler erste Erfahrungen mit eigenen Sinndeutungen machen zu lassen. In der Auseinandersetzung mit den eingesetzten Kurzgeschichten gewannen die Klassen relativ schnell Sicherheit im Umgang mit mehrdeutigen Texten, sodass die Komplexität und Leerstellen innerhalb der Texte langsam gesteigert werden konnten.“<sup>256</sup>

Texte, die aktuelle gesellschaftliche oder individuelle Themen behandeln, wie z. B. Freundschaft, Identität, soziale Ungerechtigkeit oder Umweltfragen, sprechen die Interessen und Lebensrealitäten der Schüler:innen direkt an. Gleichzeitig sollten die Texte sprachlich zugänglich sein, um auch Schüler:innen mit geringen Lese- und Sprachkompetenzen einen Zugang zu ermöglichen. Kurze, klar strukturierte Texte bieten sich hier besonders an, da sie weniger überfordernd wirken und den Fokus auf zentrale Themen oder Botschaften legen. Doch auch sprachlich verfremdete Texte, in denen es gar nicht so sehr darum geht, einzelne Wörter, sondern vielmehr das zu verstehen, was *anklingt*, eignen sich zur Textarbeit. Nele Ohlsen teilt in ihrem

---

<sup>254</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 340.

<sup>255</sup> Ohlsen 2011, S. 342.

<sup>256</sup> Ohlsen 2011, S. 342.

Beitrag beispielsweise ein transkribiertes literarisches Gespräch zum Gedicht *Gruselett* von Christian Morgenstern<sup>257</sup>:

*Der Flügelflagel gaustert  
durchs Wiruwaruwutz  
die rote Fingur plaustert  
und grausig gutzt der Golz.*<sup>258</sup>

Solche Gedichte bieten zahlreiche Möglichkeiten für Interpretationen, die auf den Erfahrungen und der Fantasie der Jugendlichen basieren. Sie entwickeln eine Vielzahl an Deutungen und Ideen, die oft aus ihrer Lebenswelt und ihrem medialen Alltag inspiriert sind. So greift eine Schülerin im Modellgespräch beispielsweise auf ihre Erfahrungen mit der Buch- und Serienfigur *Bibi Blocksberg* zurück, um das Gedicht zu interpretieren.<sup>259</sup> Andere Schüler:innen ziehen Bezüge zu Superhelden wie *Batman*, um bestimmte Aspekte der Handlung oder Charaktere im Gedicht zu erklären.<sup>260</sup> Dabei zeigt sich, dass die Fremdheit des Gedichts – sowohl sprachlich als auch inhaltlich – nicht abschreckend wirkt, sondern vielmehr die Kreativität und den Ausdruckswillen der Lernenden anregt.

Die Gesprächssituationen fördern nicht nur die Eigenständigkeit der Schüler:innen, sondern auch eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprache und den Motiven des Gedichts. Aufällig ist, wie oft die Ideen anderer aufgegriffen, weiterentwickelt oder in neue Kontexte eingebettet werden. So entstehen dynamische und vielschichtige Diskussionen, die sowohl die Fantasie als auch die Ausdrucksfähigkeit der Schüler:innen fördern. Ein Beispiel hierfür ist die Hypothese eines Schülers, dass das Gedicht eine „Geheimschrift“ enthalte, was zu einer lebhaften Diskussion und weiteren kreativen Ansätzen führte.<sup>261</sup>

In der abschließenden Reflexionsrunde des literarischen Gesprächs äußern viele Schüler:innen positive Rückmeldungen. So berichten sie, dass sie ein besseres Verständnis für den Text entwickelt haben und ihnen das Gespräch viel Spaß gemacht habe.<sup>262</sup> Dies zeigt, dass durch die kreative und interaktive Auseinandersetzung mit dem Text ein positiver Einfluss auf das literarische Selbstkonzept der Lernenden erreicht werden kann. Sie gewinnen an Selbstbewusstsein im Umgang mit Literatur und entwickeln eine Motivation, sich weiter mit literarischen Texten zu beschäftigen.

---

<sup>257</sup> Das vollständige Gesprächstranskript findet sich auf S. 345-359 in Ohlsen, Nele: „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steimbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 337–360.

<sup>258</sup> Morgenstern, Christian: Gruselett. Zitiert aus: Ohlsen 2011, S. 346.

<sup>259</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 352.

<sup>260</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 356.

<sup>261</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 350-351.

<sup>262</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 357-359.

Die Analyse zeigt, dass Gedichte mit einer verfremdeten oder ungewohnten Sprache ein großes Potenzial haben, literaturferne Jugendliche für die Welt der Literatur zu begeistern. Sie regen die Fantasie, die Kreativität und den Ausdruckswillen an und bieten durch ihre Offenheit eine ideale Grundlage für dynamische und partizipative Teilhabe. Indem die Schüler:innen ihre Lebenswelt und mediale Erfahrungen einbringen können, wird der Zugang zu Literatur spielerischer und niedrigschwelliger gestaltet. Gleichzeitig fördern die Gespräche wichtige Kompetenzen wie das aktive Zuhören, das Aufgreifen von Ideen anderer und das Entwickeln eigener Argumentationen. Gerade für literaturferne Schüler:innen bietet dies eine Möglichkeit, positive Erfahrungen mit literarischen Texten zu machen und ihre Hemmschwelle gegenüber komplexeren literarischen Werken zu senken.

Die Textauswahl allein reicht jedoch nicht aus, um literaturferne Schüler:innen zur Partizipation zu motivieren. Die Lehrkraft spielt eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung und Aufbereitung der Texte. Sie muss nicht nur die Texte sorgfältig auswählen, sondern diese auch so präsentieren, dass sie die Schüler:innen ansprechen und deren Interesse wecken. Dies kann durch kreative Einstiege, wie z. B. die Nutzung von Bildmaterial oder die Verknüpfung mit aktuellen Ereignissen, erreicht werden. Gleichzeitig sollte die Lehrkraft die Schüler:innen dazu ermutigen, eigene Gedanken und Interpretationen einzubringen, und ihnen das Gefühl geben, dass ihre Beiträge wertvoll sind, unabhängig von deren sprachlicher oder analytischer Perfektion.

#### 4.3. Gestuftes Verstehen statt Verständnis auf gestufterem Schwierigkeitsniveau<sup>263</sup>

*„Nicht vom Einfachen zum Schweren soll der Weg gehen, sondern vom keimhaft Bewussten zum voll Verstandenen. Gestuftes Verständnis statt gestufte Schwierigkeit.“*<sup>264</sup> Was Klaus Rödler hier als ein didaktisches Ziel im inklusiven Mathematikunterricht formuliert, hat nicht weniger Gültigkeit für das Schaffen von Partizipationschancen im Literaturunterricht.

Das Verstehen literarischer Texte ist ein vielschichtiger Prozess, der besonders bei Kindern und Jugendlichen mit wenig oder keiner literarischen Vorerfahrung eine gezielte und systematische Begleitung erfordert. Statt auf einer einheitlichen Ebene des Verständnisses zu verharren, betont das Konzept des gestuften Verstehens, dass Lernende durch progressive Annäherung an

---

<sup>263</sup> Rödler, Klaus: Ein Mathematikunterricht für alle! Schulische Inklusion braucht eine inklusive Fachdidaktik. In: Behindertenpädagogik 4/1 (2014), S. 400.

<sup>264</sup> Rödler 2014, S. 400.

literarische Inhalte sukzessive ein tiefergehendes Verständnis entwickeln können. Es soll also nicht in Leistungsgruppen auf unterschiedlichen Lernniveaus differenziert werden, sondern ein gemeinsamer Verstehensprozess stattfinden. Hierbei spielt das Prinzip des Scaffolding eine entscheidende Rolle: Lernende werden durch spezifische, stufende Unterstützungsmaßnahmen gefördert, die es ihnen ermöglichen, literarische Texte nicht nur zu verstehen, sondern auch aktiv und reflektiert mit ihnen zu interagieren.

Zum Heidelberger Modell Literarischer Gespräche gibt es mehrere praxiserprobte Ansätze, wie solche Unterstützungsstrukturen effektiv gestaltet werden können. Es geht dabei weniger um die Vermittlung statischer Inhalte, sondern vielmehr um die Schaffung eines dynamischen Rahmens, in dem Lernende ihre persönlichen Leseerfahrungen einbringen und weiterentwickeln können. Besonders bei Kindern und Jugendlichen ohne literarische Vorerfahrung erweisen sich Vorbereitungs- und Nachbereitungsmaßnahmen sowie methodische Strukturierungshilfen als unverzichtbare Werkzeuge, um Zugänge zu literarischen Texten zu eröffnen und das gemeinsame Verständnis zu vertiefen.

Im Folgenden werden unterschiedliche Strategien und Methoden vorgestellt, die sich als hilfreich erweisen können, um eine gestufte Annäherung an literarische Texte zu unterstützen. Diese reichen von vorbereitenden Einstiegsübungen über dialogische Leseprozesse bis hin zu kreativen Nachbereitungsformaten, die den Lernenden helfen, das Gelesene nachhaltig zu verarbeiten und einzuordnen.

#### 4.3.1. Lern-, Gesprächs- und Strukturierungshilfen

Die Umsetzung literarischer Gespräche, wie sie Nele Ohlsen in der in der Grundschule zu integrieren versuchte, erfordert gezielte Anpassungen, um auf die spezifischen Herausforderungen einzugehen, die in der Praxis auftreten. Die Heidelberger Konzeption wurde daher modifiziert, wobei die Grundprinzipien des literarischen Unterrichtsgesprächs erhalten blieben. Eine wichtige Änderung bestand in der Einführung eines gezielten Gesprächstrainings, um Schüler:innen auf literarische Gespräche vorzubereiten.<sup>265</sup>

Eine wesentliche Hürde für erfolgreiche Literarische Gespräche ist sowohl in der Arbeit mit Grundschüler:innen als auch in der Arbeit mit literaturfernen Lernenden der Mangel an Gesprächskompetenzen wie aktivem Zuhören, respektvollem Aufeinander-Eingehen und der Fähigkeit, unterschiedliche Meinungen produktiv zu integrieren. Dieser noch nicht vollständig

---

<sup>265</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 339.

entwickelten Fähigkeit kann mit einem gezielten Gesprächstraining, das auf literarische Gespräche vorbereitet und sie begleitet, begegnet werden.<sup>266</sup>

Das Gesprächstraining besteht aus gezielten Übungen, die wichtige Fähigkeiten für literarische Gespräche fördern. Ergänzend werden Gesprächsregeln gemeinsam erarbeitet, um eine strukturierte und wertschätzende Kommunikation zu gewährleisten.

Zu den Übungen zum aktiven Zuhören gehört das sogenannte *Bilddiktat*, bei dem den Lernenden abschnittsweise ein Text vorgelesen wird. Nach jedem Abschnitt zeichnen sie ein Bild, das den Inhalt wiedergibt. Beim anschließenden Vergleich der Bilder erkennen sie, dass Zuhörer:innen Inhalte unterschiedlich wahrnehmen und interpretieren. Eine weitere mögliche Übung ist die Zuhörübung *Ich erzähl dir was*, bei der ein:e Schüler:in eine Geschichte oder spezifische Situation zu einem bestimmten Thema erzählt, die ein:e Partner:in aufmerksam verfolgt und mitschreibt, um sie anschließend wiederzugeben. Danach werden die Rollen getauscht, um die Fähigkeit des genauen Zuhörens und der Wiedergabe zu stärken.<sup>267</sup>

Auch das Aufeinander-Eingehen im Gespräch wird gezielt trainiert. Beim *stummen Malen* setzen die Schüler:innen in Gruppen die Handlung einer eingangs vorgelesenen Geschichte, die an einer spannenden Stelle abbricht, zeichnerisch fort, ohne miteinander zu sprechen. Diese Übung verdeutlicht die Bedeutung von Dialog und Zusammenarbeit.<sup>268</sup> Eine weitere Methode ist das gezielte *Verknüpfen von Beiträgen*. Dabei greifen die Lernenden die Aussagen der Person, die vor ihnen spricht, im Sinne von aktivem Zuhören auf und verknüpfen sie mit ihren eigenen Gedanken und Erfahrungen, wobei persönliche Themen wie beispielsweise "Momente, in denen ich mutig war" als Grundlage dienen.<sup>269</sup>

Um das Erlernte zu festigen und gut im literarischen Gespräch umzusetzen, werden abschließend gemeinsame Gesprächsregeln formuliert und schriftlich festgehalten. Diese Regeln, wie etwa *deutlich sprechen, gut zuhören* oder *beim Thema bleiben*, dienen als Orientierung und unterstützen die Schüler:innen bei der Umsetzung gelingender Gespräche. Dieses Training legt die Basis für Literarische Gespräche und stärkt zugleich wichtige kommunikative Kompetenzen.<sup>270</sup>

Neben den fehlenden Gesprächskompetenzen der Schüler:innen stellte sich in den Lüneburger Modellversuchen<sup>271</sup>, die Nele Ohlsen als Ausgangspunkt ihrer Modifizierungen verwendete,

---

<sup>266</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 339-340.

<sup>267</sup> Vgl. Cwik, Gabriele/Risters, Willi: Lernen lernen von Anfang an. Band 2. Kommunikation und Kooperation trainieren. Für die Klassen 1 – 4. Berlin: Cornelsen Scriptor 2004, S. 28.

<sup>268</sup> Vgl. Cwik/Risters 2004, S. 50ff.

<sup>269</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 341.

<sup>270</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 341.

<sup>271</sup> Zu den untersuchten Einrichtungen zählten hier neben Kindergarten und Grundschule auch Haupt- und Realschulen.

auch die Offenheit des Heidelberger Modells Literarischer Gespräche als Herausforderung heraus. Die vorherrschenden Normen und Rahmenbedingungen der Schule als Sozialisationsinstanz spielen hierbei eine wichtige Rolle. Viele Schüler:innen sind einen stark strukturierten, lehrer:innenzentrierten Unterricht gewöhnt und können daher mit der ungewohnten Offenheit eines Literarischen Gesprächs schnell überfordert sein.<sup>272</sup>

Ein weiteres Problem liegt darin, dass das offene Literarische Gespräch mit etablierten Verhaltensmustern des Schulalltags, wie beispielsweise dem Sich-Melden, bricht. Solche Abweichungen von der schulischen Routine können die Offenheit und eine produktive Gesprächskultur erschweren. Um dies zu vermeiden, wird vorgeschlagen, die Offenheit schrittweise einzuführen. Auf diese Weise können die Schüler:innen behutsam an diese Form des Unterrichts herangeführt werden, ohne sich überfordert zu fühlen. So wird das Literarische Gespräch zu einer Möglichkeit, neue Fähigkeiten in einem unterstützenden Rahmen zu entwickeln und zu fördern, der als *Zone der nächsten Entwicklung* bezeichnet werden kann.<sup>273</sup>

Um Unsicherheiten und Überforderung zu vermeiden, ist *Transparenz bei der Einführung* Literarischer Gespräche entscheidend. Zu Beginn können grundlegende Ziele und Merkmale dieser Methode auf einfache Weise vermittelt werden, beispielsweise durch das Aufzeigen, dass unterschiedliche Textinterpretationen gleichwertig sind. Dies hilft den Schüler:innen, Vertrauen in ihre eigenen Ansichten zu entwickeln. Ein effektiver Ansatz ist die Verwendung einer Präsentation, in der der Ablauf eines Literarischen Gesprächs mithilfe einer fiktiven Schulklasse simuliert wird. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die einzelnen Phasen und Inhalte flexibel zu gestalten und den Lernenden ein klares Verständnis für den Ablauf eines Literarischen Gesprächs zu vermitteln.<sup>274</sup>

Während der Modellversuche zeigte sich ebenfalls, dass es Schüler:innen oft schwerfällt, Sprechen über Texte als ernsthafte Arbeit wahrzunehmen und dabei schnell die Konzentration verloren geht. Um dem entgegenzuwirken, erweiterte Nele Ohlsen das Literarische Gespräch um ein strukturierendes Element: das *Gesprächsprotokoll*. Dieses hilft einerseits, die Aufmerksamkeit der Kinder während des Gesprächs aufrechtzuerhalten, ermöglicht es andererseits aber auch, das Besprochene nachvollziehbar zu dokumentieren. Durch das schriftliche Festhalten können die geäußerten Gedanken geordnet und der Gesprächsverlauf im Nachhinein nachverfolgt und reflektiert werden. Eine besonders geeignete Methode dafür ist das sogenannte *Tablet-Set*, das die Strukturierung und Visualisierung des Gesprächs unterstützt. Dabei notieren die

---

<sup>272</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 340.

<sup>273</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 340.

<sup>274</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 340-342.

Schüler:innen auf einem möglichst tischgroßen Plakat, das in einen gemeinsamen Innenkreis sowie einzelne Felder für jedes Kind unterteilt ist, ihre Fragen an und Gedanken zu dem Text und schreiben dann in einem zweiten Schritt die gefundenen Antworten bzw. Interpretationsansätze in den Innenkreis.<sup>275</sup>

Diese Methode eignet sich besonders für die Arbeit in Kleingruppen ohne Lehrkraft. So fällt es Schüler:innen unter Umständen leichter, sich auf ihre Gesprächspartner:innen zu konzentrieren, anstatt die oft überfordernde Dynamik einer großen Gruppe mit 20 Teilnehmer:innen bewältigen zu müssen. Zudem fördert das Arbeiten ohne Lehrkraft die Eigenständigkeit der Lernenden und erleichtert es ihnen, eigene Gedanken zu entwickeln, ohne sich von der Lehrkraft oder den Erwartungen anderer beeinflussen zu lassen.<sup>276</sup>

Ein weiteres Spannungsfeld stellt das Grundprinzip der Prozessorientierung und der authentischen Gesprächssituation im Heidelberger Modell zu der in der Schule geforderten Leistungsbewertung dar. Besonders Schüler:innen, die sich im Literarischen Gespräch zurückziehen und schweigen, was laut Methode durchaus erlaubt ist, erbringen laut schulischen Vorgaben keine mündliche Leistung. Eine Bewertung der Gesprächsbeiträge liefe auch den Grundmaximen des Verfahrens völlig zuwider.<sup>277</sup> Wie kann also mit zurückhaltenden Schüler:innen umgegangen werden?

„Eine Möglichkeit, diese Diskrepanz zu umgehen und dennoch eine Bewertungsgrundlage zu haben, ist etwa der Einsatz eines Lerntagebuchs. In diesem werden nach jeder Stunde der Stundenverlauf und der eigene Lernzuwachs notiert. Auf diese Weise müssen nicht die Gespräche selbst bewertet werden, sondern die Bewertung ergibt sich aus der Tiefe der Reflexion und der formalen Ausführung innerhalb des Lerntagebuchs.“<sup>278</sup>

Somit kann durchaus auch die Mühe, die Schüler:innen in die Reflexion und Dokumentation ihres Lernprozesses stecken, als Bewertungskriterium herangezogen werden. Dadurch werden auch Nicht-Verstehen und keimhaft Bewusstes in der Leistungsbewertung wertgeschätzt und der Anspruch Literarischer Gespräche wird nicht durch eine übermäßige Anpassung an schulische Normen verwässert.<sup>279</sup> In den folgenden Kapiteln werden produktive, operative und reflexive Verfahren vorgestellt, die gemeinsam mit Literarischen Gesprächen einen wertvollen Beitrag zu einer inklusiven, ganzheitlichen Literaturvermittlung leisten können.

---

<sup>275</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 342-343 oder Cwik/Risters 2004, S. 79-80.

<sup>276</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 343.

<sup>277</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 344.

<sup>278</sup> Ohlsen 2011, S. 344.

<sup>279</sup> Vgl. Ohlsen 2011, S. 344.

#### 4.3.2. Gespräche über andere mediale Formate

In der JIM-Studie aus dem Jahr 2023 zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit hauptsächlich Smartphone und Internet nutzen, auch Musik hören, App-Spiele, Online-Videos und Fernsehen sind bei rund 70 Prozent der Schüler:innen hoch im Kurs. Gedruckte Bücher schaffen es hingegen nur bei ca. 30 Prozent der Jugendlichen in ihre Routine, wobei sich auch hier ein klarer schichtspezifischer Unterschied abzeichnet.<sup>280</sup>

95 Prozent sind regelmäßig online, 90 Prozent hören mindestens mehrmals in der Woche Musik. Das Smartphone ist mit deutlichem Abstand das meistgenutzte Gerät (98 %). Mit 82 Prozent ist der Anteil an Jugendlichen, die regelmäßig Online-Videos auf Plattformen wie YouTube ansehen, etwas angestiegen (2022: 76 %). Drei Viertel sieht mindestens mehrmals pro Woche fern, 72 Prozent spielen digital, welches einen leichten Rückgang zum Vorjahr darstellt (2022: 76 %). Die Nutzung von Videostreaming-Diensten wie Netflix, Prime Video und Disney+ ist hingegen leicht gestiegen (2023: 71 %, 2022: 67 %). Ähnlich wie im Vorjahr hören 58 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen regelmäßig Radio und jeweils etwa jede/-r Zweite nutzt ein Tablet oder einen Sprachassistenten wie Alexa, Siri, Google Assistant oder Bixby. Gut ein Drittel der Jugendlichen liest in ihrer Freizeit gedruckte Bücher und jeweils etwa jede/-r Fünfte hört Podcasts oder Hörspiele/- bücher. Gedruckte Zeitschriften werden von 13 Prozent regelmäßig gelesen, jeweils etwa jede/-r Zehnte liest regelmäßig E-Books oder digitale Ausgaben von Zeitschriften. Tageszeitungen werden von jeder/-m Fünften regelmäßig gelesen (11 % gedruckt, 9 % online). 35 Prozent lesen mindestens einmal pro Woche Tageszeitungen.<sup>281</sup>

Angesichts dieser Daten macht es also durchaus Sinn, multimediale Medienformate auch im Literaturunterricht einzubeziehen und ihn nicht rein auf den Umgang mit gedruckten literarischen Texten zu beschränken. Auch in Lehrplänen und anderen unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie beispielsweise den Bildungsstandards finden andere mediale Formate wie Literaturverfilmungen im Sinne eines erweiterten Textbegriffs mittlerweile Erwähnung. Wie auch bereits in vorherigen Kapiteln erörtert wurde, ist literarische Kompetenz nicht an Lesekompetenz gebunden, so kann diese auch an unterschiedlichen Medien und besonders bei Kindern, die nur wenig literarische Vorerfahrung haben, oft besser an Formaten, die sie besser kennen, geschult und entwickelt werden. „*Gerade multimediale Texte weisen oft einen hohen Lebensweltbezug auf und ermöglichen den Schüler\*innen eine einfache und niedrigschwellige Entwicklung von elementaren Analyse- und Interpretationsstrategien. Diese können in weiterer Folge auch auf komplexere Texte übertragen werden.*“<sup>282</sup>, so Magdalena Schlintl, die zum Verstehen von Texten und zu Strategien, anhand derer Schüler:innen der Sekundarstufe I ihre literarischen Kompetenzen verbessern können, forscht.

<sup>280</sup> Vgl. JIM-Studie 2023, S. 17.

<sup>281</sup> Vgl. JIM-Studie 2023, S. 12.

<sup>282</sup> Lesen in Deutschland: Literarische Kompetenzen lassen sich sehr gut an multimedialen Texten trainieren. Magdalena Schlintl im Gespräch. 06.02.2024. Bereitgestellt über: <https://www.lesen-in-deutschland.de/journal/literarische-kompetenzen-lassen-sich-sehr-gut-an-multimedialen-texten-trainieren-1906> eingesehen am 03.01.2025.

Besonders für Schüler:innen aus buch- und leseferner Sozialisation sind medienintegrativ bzw. intermedial ausgerichtete Lernformate gewinnbringend, da sie den Anschluss von außerschulischem Medienerfahrungen, also die bereits an anderen Medien erworbene literarische Kompetenz, an schulisch initiierte Lern- und Kompetenzbildungsprozesse erleichtern. Dieses Konzept folgt einem kognitionspsychologisch orientierten Lernbegriff, laut dem schulisches Lernen nicht sukzessive bzw. hierarchisch geordnet Wissen aufbaut, sondern vielmehr bereits vor- und außerschulisch erworbene Schemata fortsetzt, erweitert und umstrukturiert.<sup>283</sup> Kruse sieht ein hohes Potenzial an literarästhetischen Lernchancen darin, „*dass der mit der Erfahrung gewonnene mediale 'Quasitext' auf Grund seiner Mehrfachverwertung jeweils neu und anders rezipiert werden kann*“<sup>284</sup>. Vor allem in der Arbeit mit Medienverbünden unterschiedlichen Komplexitätsgrads bieten sich über Wiedererkennungsmöglichkeiten große Lernchancen, die „*literarästhetische Lernprozesse herausfordern und rezeptive Übergänge zu höherer narrativer und ästhetischer Komplexität stiften*“<sup>285</sup>.

„Die Varianz von Medienverbünden, die vom trivialisierenden Zeichentrickformat bis hin zum erzählerisch und literarästhetisch anspruchsvollen Kinderbuchklassiker reicht, prägt gerade über die mitenthaltenen Trivialformate das mediale Handeln von Kindern und Jugendlichen und fordert es zugleich heraus. Die hierin angelegte Breite literarästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten macht die außergewöhnliche Bedeutung der Medienverbünde für die Initiierung literarästhetischer Lernprozesse im Unterricht aus. Ihr Neben- und Ineinander verschiedener medialer Darstellungsformen und die extrem unterschiedlichen Komplexitätsgrade der ästhetischen Darstellungsformate ermöglichen auf Grund der multimedialen und multimodalen Vielfalt der Eindrücke Differenzbildungsprozesse und Erfahrungen mit ästhetischen Wertungen [...].“<sup>286</sup>

Die Medienverbunddidaktik bietet aufgrund ihrer Orientierung an den Mediengewohnheiten vieler Kinder und Jugendlicher ein hohes Potenzial, Anschluss an deren Lebenswelt zu schaffen und die Motivation auch bei weniger lesebegeisterten Lernenden zu steigern. Sie nutzt dabei das Prinzip der Wiedererkennung, indem bekannte Muster, Figuren und Handlungsstränge aufgegriffen werden. Dadurch gelingt es, an vertraute mediale Praktiken anzuknüpfen und gleichzeitig deren Erweiterung zu fördern. „*Irritationen und Brüche auf verschiedenen strukturellen Ebenen sind gewolltes und lernpotenzielles Moment der IML (intermedialen Lektüre): sie rufen*

---

<sup>283</sup> Illies, Marlene: Intermediale Lektüre. In: Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. 04.04.2019. Bereitgestellt über: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2724-intermediale-lektüre>, eingesehen am 03.01.2025.

<sup>284</sup> Kruse, Iris: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1/1 (2014a), S. 13.

<sup>285</sup> Kruse, Iris: Literarästhetische Praktiken von Kindern aufnehmen und erweitern. Seriell verfilmte Kinderliteratur in Medienverbund-Arrangements. In: Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg 2018, S. 197.

<sup>286</sup> Kruse 2014a, S. 4-5.

*vielfältige Aneignungs- und Verstehensaktivitäten hervor*<sup>287</sup>. Diese Erfahrung von Differenz und das Aushalten von Nicht-Verstehen wird in Übereinstimmung mit den Grundprinzipien des literarischen Gesprächs nicht abgewertet, sondern konstruktiv für das Aushandeln von Bedeutung und Bedeutung von Bedeutung genutzt.

Literarische Kompetenz umfasst auch in Gesprächen über intermediale Medienverbünde nicht nur ein Verständnis für die Texte, sondern auch die Fähigkeit zur argumentativ begründeten Textkritik. Wie Grzesik betont, geht es dabei nicht um reine Gefallens- oder Nicht-Gefallensurteile, sondern um fundierte Sach- und Werturteile, die sich sowohl auf Textvergleiche als auch auf außertextliches Zusatzwissen, etwa zum kulturellen Kontext, stützen können.<sup>288</sup> Insbesondere in der Medienverbunddidaktik bieten intermediale Lektüre und damit auch intermediale Lektüregespräche vielfältige Ansatzpunkte für solche Vergleiche. Sie ermöglichen die Besprechung wiederholender, kontrastierender und vergleichbarer Elemente, die eine kritische Bewertung der ästhetischen Qualitäten und Bedeutungsimplikationen unterschiedlicher medialer Darstellungen ermöglichen und herausfordern.

Intermediale Lektüregespräche eignen sich also ideal, um die literarästhetischen Erfahrungen von Lernenden aus literaturfernen Milieus wertzuschätzen und zu vertiefen. Der Verbund mehrerer medialer Formate bzw. die Entkoppelung von literarischer Kompetenzentwicklung und Erfahrung von reiner Lesekompetenz fördert „*ein schülerorientiertes und hinsichtlich Gesprächsthema, -verlauf und -ziel offenes literarästhetisches Gespräch, das Erleben und Verstehen, Kognition und Emotion, Genießen und Urteilen, Wahrnehmen und Interpretieren, Imaginieren und Deuten gleichermaßen fördert und fordert*“<sup>289</sup>, nicht zuletzt aber auch großes Potenzial bereithält, das lesebezogene Selbstkonzept von literaturfernen Schüler:innen zu stärken.

#### 4.3.3. Operative Verfahren

Operative Verfahren stellen eine methodische Herangehensweise dar, die darauf abzielt, Lernende aktiv in die Analyse und Interpretation von Texten einzubeziehen. Der Begriff wurde in Anlehnung an die operationalen Verfahren in der Linguistik und im Grammatikunterricht geprägt. Im Grammatikunterricht haben sich vor allem die von Glinz entwickelten Proben wie die

<sup>287</sup> Kruse, Iris: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauf, Gina et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption - Hybridisierung - Intermedialität - Konvergenz. Peter Lang: Frankfurt a.M. 2014b, S. 179-198.

<sup>288</sup> Vgl. Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann 2005, S. 348.

<sup>289</sup> Albrecht, Christian: Literarästhetisches Gespräch. In: Schilcher, Anita/Finkenzeller, Kurt/Knott, Christina/Pronold-Günthner, Friederike/Wild Johannes(Hrsg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Seelze: Friedrich Verlag 2018, S. 322.

Umstell-, Erweiterungs- oder Abstrichprobe etabliert. Diese zielen darauf ab, durch gezielte Manipulationen am sprachlichen Material Einsichten zu gewinnen, beispielsweise durch die Umstellprobe Satzglieder zu identifizieren. Im Literaturunterricht werden operative Verfahren vielfach mit den Konzepten des entdeckenden Lernens und des Werkstattunterrichts verbunden. Sie ermöglichen eine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad und sind für alle Alters- und Leistungsstufen anpassbar. In der literaturdidaktischen Diskussion werden sie häufig dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zugeordnet, wie er in modernen Ansätzen favorisiert wird.<sup>290</sup>

Die Bandbreite der operativen Verfahren im Literaturunterricht ist vielfältig. Sie fördern nicht nur das genaue Arbeiten an Texten, sondern auch die Entwicklung analytischer und interpretativer Kompetenzen. Auch als stützende Erweiterung bzw. als Vorbereitung Literarischer Gespräche eignen sich operative Verfahren, um Verstehensprozesse kleinteiliger zu gestalten bzw. Interpretationsfragen aufzubauen.

Beim Verfahren *Wörter ergänzen* werden einzelne Wörter aus einem Text entfernt, deren Leerstellen von den Schüler:innen gefüllt werden müssen. Ziel ist es, die Lernenden zu einem präzisen, sinnverstehenden Lesen zu motivieren. Das Verfahren basiert auf dem kognitionspsychologischen Lesebegriff, der davon ausgeht, dass Verstehen ein aktiver Konstruktionsprozess ist. Anders als bei standardisierten Lesetests, bei denen es um das Finden der *richtigen* Lösung geht, liegt im Literaturunterricht der Fokus auf der Diskussion über *verschiedene* mögliche Ergänzungen.<sup>291</sup>

Besonders anregend wird die Methode, wenn die Lücken in zentralen Textstellen positioniert sind, da sich daraus oft Interpretationsfragen ergeben. Die Reflexion über die Einsetzungen schärft den Blick für die Originalversion des Textes und deren Bedeutung. Ein häufiges Problem in der Praxis ist jedoch, dass zu viele Lücken eingefügt werden, wodurch die Zeit für eine eingehendere Diskussion über die vorgeschlagenen Lösungen begrenzt ist. Eine Variation dieses Verfahrens ist die Aufgabenstellung, für einen Text eine passende Überschrift zu finden. Dies ist besonders ergiebig, wenn der Text mehrere Interpretationsansätze und somit unterschiedliche Titelvorschläge zulässt. Die Kriterien für die Auswahl von Wörtern oder Überschriften liegen meist auf der semantischen Ebene, können bei lyrischen Texten jedoch auch rhythmische oder reimtechnische Aspekte berücksichtigen.<sup>292</sup>

---

<sup>290</sup> Spinner, Kaspar: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016, S. 220.

<sup>291</sup> Spinner 2016, S. 221.

<sup>292</sup> Spinner 2016, S. 221.

Durch die Platzierung der Lücken in zentralen Textstellen werden die Lernenden dazu angeregt, sich mit den Kernaussagen des Textes auseinanderzusetzen. Die Reflexion über verschiedene Ergänzungen schärft ihr Bewusstsein für die Bedeutung von Details im Text und eröffnet erste Ansätze zur Interpretation. Dies geschieht in einem überschaubaren Rahmen, der nicht überfordert, aber dennoch literarisches Denken fördert.

Das Verfahren kann als effektive Vorbereitung auf Literarische Gespräche herangezogen werden, da es die Lernenden dazu anregt, ihre Vorschläge zu begründen und über alternative Interpretationen nachzudenken. Durch die Diskussion verschiedener Ergänzungen entwickeln sie die Fähigkeit, ihre Position zu vertreten und Argumente zu formulieren – Kompetenzen, die für produktive Literarische Gespräche essenziell sind.

Anstatt Lücken im Text zu lassen, können Schüler:innen auch *verschiedene Formulierungen* zur Auswahl gestellt werden. Dabei handelt es sich bei einer der angebotenen Varianten jeweils um die Originalformulierung. Diese Methode kann auf Wörter, Sätze oder ganze Abschnitte angewendet werden. Besonders bei Gedichten und Kurzprosatexten bietet sich die Möglichkeit, auch Titelvarianten zur Diskussion zu stellen. Um die Diskussion anzuregen, kann zunächst eine Abstimmung durchgeführt werden, welche Variante von den meisten bevorzugt wird. In der anschließenden Diskussion, die gut als Überleitung zu einem literarischen Gespräch angewandt, bzw. bereits nach den Kriterien eines literarischen Gesprächs geführt werden kann, begründen die Lernenden ihre Wahl, was oft eine nachträgliche Bewusstmachung intuitiver Entscheidungen darstellt. Dieser Prozess fördert die Entwicklung von Analyse- und Argumentationsfähigkeiten und trägt zu einem dialogischen Austausch bei. Die Methode eignet sich somit hervorragend, um die Reflexion über sprachliche und inhaltliche Aspekte eines Textes zu vertiefen.<sup>293</sup>

Ein weiteres operatives Verfahren, das sich jedoch mehr für die aktive Vorbereitung auf Literarische Gespräche eignet als für die Anwendung in Literarischen Gesprächen selbst, stellt das *Texte entflechten* dar. Dieses Verfahren ist besonders für jüngere Lernende geeignet. Dabei erhalten die Schüler:innen eine Textvorlage, die aus zwei ineinandergeschobenen Texten besteht, beispielsweise zwei Gedichten aus unterschiedlichen Epochen. Ihre Aufgabe ist es, die ursprünglichen Texte zu rekonstruieren, indem sie die einzelnen Textteile dem jeweils richtigen Text zuordnen.<sup>294</sup>

---

<sup>293</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 221.

<sup>294</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 221-222.

Das Entflechten erfordert eine genaue Analyse der inhaltlichen und formalen Merkmale der Texte. Durch die abschließende Reflexion über die genutzten Kriterien zur Zuordnung, beispielsweise sprachliche Stilmittel oder thematische Schwerpunkte, erfolgt eine erste Annäherung an die Interpretation der Texte. Diese Methode schult nicht nur das Textverständnis, sondern ermöglicht auch eine Auseinandersetzung mit literarischen Strukturen.<sup>295</sup>

Das Entflechten von Texten eignet sich, um literaturfernen Schüler:innen erste Zugänge zu den Kompetenzen für ein Literarischen Gesprächs zu bieten, da es sie auf strukturierte und spielerische Weise dazu anregt, Textmerkmale genau zu untersuchen und bewusst wahrzunehmen. Durch die Zuordnung der Textteile entwickeln die Lernenden ein Gefühl für stilistische und thematische Unterschiede, was ihnen dabei helfen kann, Argumente zu formulieren und begründet über Texte zu sprechen. Die Methode schafft somit eine Grundlage für das Trainieren zentraler Kompetenzen wie das genaue Lesen, die Reflexion über sprachliche Mittel und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten, die essenziell für produktive literarische Gespräche sind.

Ein weiteres Verfahren, das zur Vorbereitung auf literarische Gespräche angewandt werden kann, ist das *Wiederherstellen der Textreihenfolge*. Dabei erhalten die Lernenden einen Text, dessen Absätze vertauscht oder in Schnipsel zerschnitten wurden. Die Aufgabe besteht darin, die kohärente Reihenfolge wiederherzustellen. Dies erfordert ein Verständnis für die inhaltliche Textkohärenz und die logische Struktur des Textes. Bei Prosatexten gibt es in der Regel nur eine korrekte Reihenfolge, während bei Gedichten oft mehrere mögliche Abfolgen denkbar sind. Dies eröffnet zusätzliche Interpretationsspielräume, da die Anordnung der Verse oder Strophen die Wirkung und den Inhalt des Gedichts beeinflussen kann. Die Methode regt somit nicht nur die Beschäftigung mit Textstrukturen an, sondern fördert auch ein kreatives und kritisches Denken.<sup>296</sup>

Operative Verfahren verfolgen das Ziel, die Schüler:innen aktiv in den Produktionsprozess von Texten einzubinden. Indem sie Wörter ergänzen, Formulierungen auswählen oder Texte strukturieren, übernehmen die Lernenden Aufgaben, die sonst dem Autor oder der Autorin obliegen. Dadurch entwickeln sie nicht nur ein tieferes Verständnis für die Texte, sondern auch die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation. Voraussetzung für den Erfolg dieser Methoden ist jedoch, dass im Unterricht ausreichend Raum für Reflexion und Diskussion gegeben wird, was in anschließenden Literarischen Gesprächen ideal umgesetzt werden kann.<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 221-222.

<sup>296</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 222.

<sup>297</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 222.

Ihr besonderer Wert liegt in der Förderung eines präzisen und reflektierten Umgangs mit literarischen Texten, was sie zu einer wertvollen Ergänzung bzw. einer passenden Vorstufe der Methode des Literarischen Gesprächs für Schüler:innen mit nur wenig literarischer Erfahrung macht.

#### 4.3.4. Produktives Schreiben

Textproduktive Verfahren sind ein zentraler Bestandteil des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Sie fördern die aktive, kreative Auseinandersetzung mit literarischen Texten, indem sie Schüler:innen ermutigen, eigene Texte in literarischer, poetischer oder narrativer Form zu verfassen. Solche Verfahren schulen nicht nur die Ausdrucksfähigkeit, sondern vertiefen auch das Verständnis für Struktur, Stil und Inhalt literarischer Werke. Die Methode bietet individuelle Gestaltungsmöglichkeiten, stärkt die Vorstellungskraft und trägt zu einer lebendigen, intensiven Beschäftigung mit Literatur bei. Darüber hinaus unterstützt sie die Entwicklung analytischer Fähigkeiten, indem kreative Prozesse durch Reflexion ergänzt werden.<sup>298</sup> Produktives Schreiben eignet sich damit sehr gut dazu, Literarische Gespräche vor- und nachzubereiten bzw. Teil einer Textbearbeitungsphase zu sein, in der auch literarische Gespräche stattfinden.

Die Vielfalt textproduktiver Verfahren ermöglicht unterschiedliche kreative und analytische Zugänge zu literarischen Texten.

Eine bekannte Methode textproduktiver Verfahren ist das *Schreiben von Fortsetzungen*. Hier entwickeln Schüler:innen mögliche Weiterführungen eines Textes. Sie können eine Geschichte fortsetzen, alternative Enden erarbeiten oder Rückblicke aus der Perspektive einer Figur verfassen. Diese Methode schärft das Verständnis für die Handlung und deren Wendepunkte. Sie eignet sich besonders, wenn ein Text offen endet oder zu Diskussionen über alternative Handlungsverläufe anregt.<sup>299</sup>

Einen großen Wert für die Beschäftigung mit literarischen Werken hat es auch, Texte in andere Gattungen oder Stilformen zu übertragen. Beispiele sind das *Umschreiben* einer Kurzgeschichte in einen Zeitungsbericht, einer Dramenszene in einen narrativen Text oder die Modernisierung eines historischen Schreibstils. Diese Methode schult die stilistische Flexibilität und das Verständnis für textsortenspezifische Merkmale.<sup>300</sup> Das Umschreiben eines Textes in eine

---

<sup>298</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 222.

<sup>299</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 224.

<sup>300</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 224-225.

andere Textsorte dient als *Scaffolding* für Literarische Gespräche, da es Schüler:innen eine intensive und strukturierte Auseinandersetzung mit dem Originaltext ermöglicht. Durch die Anpassung an eine neue Textsorte müssen sie zentrale Inhalte und Aussagen analysieren, wesentliche Aspekte auswählen und stilistische Besonderheiten erkennen. Dieser Prozess schärft ihr Textverständnis, fördert interpretative Entscheidungen und sensibilisiert sie für die Wirkung sprachlicher und struktureller Mittel. Gleichzeitig erweitert die Methode ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und erleichtert den Zugang zu komplexen Themen, da sie kreativ und aktiv mit dem Text arbeiten können. Die entstehenden Varianten regen zudem Diskussionen über unterschiedliche Interpretationen und Perspektiven an, wodurch die Grundlage für differenzierte und tiefgehende Literarische Gespräche gelegt wird.

Auch *inhaltliche Veränderungen*, wie die Versetzung von Figuren in eine andere Zeit oder das Einfügen neuer Perspektiven, fördern die kreative Auseinandersetzung mit einem Text. So könnten Schüler:innen imaginieren, wie eine literarische Figur in der heutigen Welt handeln würde, oder die Handlung aus der Perspektive einer Nebenfigur erzählen.<sup>301</sup>

Passend dazu eignet sich auch das Verfassen von *Rollenbiografien* sehr gut, um literarischen Figuren näher zu kommen. Bei dieser Methode schlüpfen Schüler:innen in die Rolle einer literarischen Figur und schreiben aus deren Ich-Perspektive. Sie können Gedanken, Erinnerungen, Alltagserlebnisse oder Gefühle der Figur in Tagebuchform, Briefen oder inneren Monologen festhalten. Dies vertieft das Verständnis für die Figurenpsychologie und ermöglicht imaginative Erweiterungen, etwa durch Beschreibungen von Orten oder Ereignissen, die im Originaltext nicht genannt werden.<sup>302</sup> Als Variation davon eröffnen *Perspektivwechsel* neue Sichtweisen auf die Handlung, indem das Geschehen aus der Perspektive einer Nebenfigur, eines Tieres oder sogar eines Gegenstandes geschildert wird. Dies fördert die Empathie und die Fähigkeit, literarische Situationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.<sup>303</sup>

Auch das Formulieren von *Interviewfragen* an literarische Figuren und verfassen von Antworten aus deren Perspektive bietet eine Möglichkeit, sich intensiv mit den Motivationen und Handlungen der Figuren auseinanderzusetzen. Durch das Vorlesen in verteilten Rollen können die Texte zusätzlich belebt werden.<sup>304</sup>

Eine kreative Variante der Textverarbeitung sind *Traumdarstellungen*. Das Nachdenken über mögliche Träume literarischer Figuren regt die Vorstellungskraft an und ermöglicht es, Emoti-

---

<sup>301</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 225.

<sup>302</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 225-226.

<sup>303</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 227.

<sup>304</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 226.

onen wie Ängste oder Wünsche kreativ darzustellen. Schüler:innen können dabei beispielsweise Wunschträume, Albträume oder Erinnerungen erfinden, die symbolisch für die innere Welt der Figur stehen.<sup>305</sup> Wahlweise können die Träume auch bildlich dargestellt werden, um die sprachlichen Anforderungen auf ein rein rezeptives Maß zu beschränken.

Eine weitere Methode stellt die *stilistische Veränderung* von literarischen Texten dar. Dabei wird ein Text sprachlich angepasst, etwa durch Modernisierung oder durch die Übertragung in eine andere Sprachvariante. Dies schärft das Bewusstsein für stilistische Besonderheiten und deren Wirkung.<sup>306</sup>

Textproduktive Verfahren können flexibel in Kombination mit Literarischen Gesprächen eingesetzt werden, etwa als Gesprächseinstieg, zur kreativen Vertiefung oder zur abschließenden Reflexion. Durch den Vergleich der Schüler:innentexte untereinander und mit dem Original werden sowohl imaginative als auch analytische Fähigkeiten geschult. Die Präsentation der Ergebnisse – sei es in Gruppen, vor der Klasse oder in individuellen Portfolios – bietet Raum für wertschätzende Rückmeldungen und schafft eine Plattform für den Austausch über kreative Lösungsansätze.<sup>307</sup>

Auch bei textproduktiven Verfahren haben Kinder und Jugendliche, denen literarische Erfahrungen fehlen, oft größere sprachliche Schwierigkeiten. Textgenerierende künstliche Intelligenzen wie beispielsweise ChatGPT könnten hier gezielt eingesetzt werden, um produktive Verfahren im Literaturunterricht zu unterstützen und gleichzeitig literaturfernen Schüler:innen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Bei Aufgaben wie dem Schreiben von Fortsetzungen, Perspektivwechseln oder dem Umschreiben in andere Textsorten können derartige Programme Ideen generieren, Schreibblockaden lösen oder strukturierende Hinweise geben.

Genauer untersucht haben diese lernförderlichen Aspekte des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz Carolin Führer und Daniel Nix. In ihrem Beitrag erörtern sie, inwiefern die Arbeit mit ChatGPT es Schüler:innen ermöglichen kann, konstruktiv mit literarischen Texten umzugehen und zu interagieren. Sie gingen davon aus, „dass künstliche Intelligenz eine Synthese zwischen instruktiven, durch fachliche Impulse gelenkten und stark individualisierten, auch sprachlich schülerzentrierten Gesprächsformen über Literatur herstellen könnte“<sup>308</sup>. Teilergebnisse ihrer qualitativen Rezeptionsstudie zeigten, dass KI als geeignetes Medium für den literarischen

---

<sup>305</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 227.

<sup>306</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 225.

<sup>307</sup> Vgl. Spinner 2016, S. 228.

<sup>308</sup> Führer, Carolin/Nix, Daniel: Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? In: Leseforum.ch 3 (2023), S. 1. Bereitgestellt über: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/805/2023\\_3\\_de\\_fuehrer\\_nix.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/805/2023_3_de_fuehrer_nix.pdf), eingesehen am 13.4.2025.

Kompetenzerwerb genutzt werden kann. Auch wenn offen bleibt, ob dies nicht nur für die untersuchte Gruppe von Schüler:innen der Oberstufe gilt, die bereits eigene Textmodelle aufbauen und mithilfe der KI überprüfen konnten, sondern auch auf Schüler:innen mit weniger ausgeprägtem literarischen Vorwissen übertragbar ist, zeigte sich, dass ChatGPT als Vorbereitung auf Literarische Gespräche kooperativ und individuell produktiv genutzt werden konnte<sup>309</sup>: „*So könnten mithilfe von ChatGPT interessante Gesprächsimpulse generiert werden, indem Antworten der KI, die den Lernenden unklar oder problematisch erscheinen, im Unterricht aufgegriffen werden.*“<sup>310</sup>

Auch wenn die hier beleuchtete Gruppe von Schüler:innen mit mangelnder literarischer Kompetenz in der Forschung zu KI noch nicht in den Blick genommen wurde, ist es durchaus wahrscheinlich, dass das Tool bei komplexeren Aufgaben wie dem Verfassen von Rollenbiografien oder inneren Monologen hilft, indem es sprachliche Unterstützung bietet und kreative Impulse setzt. Dies ermöglicht es auch weniger geübten Schreibenden, ein ansprechendes Textprodukt zu erstellen, das sie stolz präsentieren können, denn auch für das Formulieren von *Prompts*, also Arbeitsaufträgen für ChatGPT, die dann zur Generierung eines passenden Textprodukts führen, bzw. die Anpassung des generierten Texts erfordern bereits ein hohes Maß an Textverständnis.

Gleichzeitig können Literarische Gespräche durch den Einsatz von ChatGPT vorbereitet werden, da das Tool Interpretationsmöglichkeiten oder Textmerkmale aufzeigt, die den Schüler:innen helfen, tiefer in die Texte einzutauchen. So wird der produktive Umgang mit Literatur zu einer inklusiven Methode, die den Zugang erleichtert, ohne dabei die Qualität der Auseinandersetzung zu mindern.

Textproduktive Verfahren verbinden Kreativität mit analytischem Denken und schaffen so eine lebendige und schüler:innenzentrierte Auseinandersetzung mit Literatur. Sie ermöglichen es, Literatur als Prozess zu erfahren, in dem Lernende selbst zu Produzent:innen werden. Die Methoden fördern nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch die kritische Reflexion und die Freude an literarischen Texten. Durch ihre Vielfalt und Anpassungsfähigkeit leisten sie einen unverzichtbaren Beitrag zu einem modernen, handlungsorientierten Literaturunterricht.

---

<sup>309</sup> Vgl. Führer/Nix 2023, S. 17.

<sup>310</sup> Führer/Nix 2023, S. 17.

#### 4.3.5. Portfolioarbeit

Die Arbeit mit Portfolios als Grundlage der Leistungsbewertung findet in vielen schulischen Bereichen und auch im Literaturunterricht in den letzten Jahren immer mehr Anklang. Portfolioarbeit zu literarischen Texten kann als prozessorientierte Methode durch Sammlung von Schüler:innenarbeiten als Dokumentations- und Reflexionsrahmen von individuellen Lernprozessen einen großen Beitrag zu einer ganzheitlichen Auseinandersetzung mit sowohl dem eigenen Wissenszuwachs als auch dem bearbeiteten Gegenstand dienen.

Die Vor- und Nachbereitung Literarischer Gespräche durch begleitende Lese-Portfolios wurde bisher nur von Christoph Bräuer wissenschaftlich aufbereitet und genauer erforscht. In seiner Untersuchung führt er mit einer 11. Klassenstufe eines Gymnasiums mit zeitlichem Abstand zwei literarische Gespräche zu Friedrich Christian Delius Erzählung *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*. Beide Gespräche wurden jeweils schriftlich vor- und nachbereitet.<sup>311</sup>

Das literarische Gespräch erfährt mit dieser Modifikation [der Erweiterung durch Lese-Portfolios] auch eine theoretische Erweiterung, indem der zuvor betonte Charakter der Mündlichkeit des „wahren“ Gesprächs erweitert wird um Aspekte der Schriftlichkeit (Literalität). Die Modellierung literarischer Gespräche, so die hier angestoßene Argumentation, beinhaltet und bedingt Aspekte konzeptioneller Schriftlichkeit, und gerade diese Aspekte gilt es in schulischer Perspektive zu bearbeiten, um literarische Gespräche im Unterricht für ein nachhaltiges literarisches Lernen fruchtbar werden zu lassen. Insofern ist die konzipierte Verbindung von Sprechen und Schreiben unter einer Erwerbsperspektive eine didaktisch notwendige Erweiterung gesprächsformigen Unterrichts in der Schule.<sup>312</sup>

Die schriftliche Begleitung von Literarischen Gesprächen unterstützt die Vorbereitung und Nachbearbeitung der Gespräche, indem sie strukturierte Zugänge bietet. Zum anderen dokumentiert ein Lese-Portfolio die Entwicklung des individuellen Lernprozesses und gibt Einblicke in Zwischen- und Endprodukte der Schüler:innen. Dadurch wird es nicht nur zu einem Reflexionsmedium für die Lernenden selbst, sondern bietet auch Lehrkräften eine Grundlage zur Diagnose und Auswertung der Lernfortschritte, was dem Literarischen Gespräch an sich zuwidert läuft, aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen jedoch gefordert ist.<sup>313</sup>

Die Arbeit mit dem Lese-Portfolio beginnt in Bräuers Konzeption mit dem ersten Lesegespräch, das durch die vorhergehende Auswahl von bis zu drei Textstellen vorbereitet wird. Dabei entscheiden sich die Schüler:innen für Passagen, die sie emotional oder persönlich besonders an-

---

<sup>311</sup> Vgl. Bräuer, Christoph: Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben. Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 229.

<sup>312</sup> Bräuer 2011, S. 237.

<sup>313</sup> Vgl. Bräuer 2011, S. 240.

gesprochen haben – sei es positiv oder negativ. Diese *Textanker* helfen dabei, einen ersten persönlichen Zugang zum Text zu finden und den Einstieg in den Verstehensprozess zu erleichtern. Ergänzend dazu verfassen die Lernenden eine kurze Stellungnahme bzw. ein Resümee, das ihren ersten Gesamteindruck oder eine subjektive Bewertung der Erzählung wiedergibt.<sup>314</sup>

Nach dem ersten Lesegespräch reflektieren die Schüler:innen ihre Eindrücke und Bewertungen weiter. In einem Resümee fassen sie zusammen, wie sie den Text und das Gespräch wahrgenommen haben, und formulieren mögliche offene Fragen oder Themen, die sie in den kommenden Stunden klären möchten. Dieser Reflexionsprozess wird genutzt, um die folgenden Vertiefungsstunden inhaltlich zu strukturieren und den individuellen Lernfortschritt sichtbar zu machen.<sup>315</sup>

Das zweite Lesegespräch baut auf der vertieften Auseinandersetzung in den vorhergehenden Stunden auf. Wiederum wählen die Schüler:innen zentrale Textstellen aus, die sie interpretieren oder bewerten. Diese neue Perspektive wird in einer weiteren kurzen Stellungnahme dokumentiert. Im Gespräch selbst und in der abschließenden Reflexion ziehen die Schüler:innen Vergleiche zwischen ihrer ersten Einschätzung und der vertieften Deutung, um Veränderungen in ihrem Verständnis und ihren Interpretationsansätzen zu erkennen. Dabei wird auch der mögliche Lernfortschritt, sowohl inhaltlich als auch methodisch, festgehalten.<sup>316</sup>

Das Lese-Portfolio ermöglicht es so, die individuelle Auseinandersetzung mit einem Text über mehrere Stufen hinweg zu begleiten, persönliche Zugänge zu fördern und gleichzeitig den Lernprozess transparent und nachvollziehbar zu machen. Durch den Vergleich der Vor- und Nachbereitungen des ersten und zweiten Gesprächs können nicht nur die Fortschritte der Schüler:innen sichtbar gemacht, sondern auch deren Reflexionsfähigkeit gestärkt werden.<sup>317</sup>

Konzeptionelle Schriftlichkeit, die eine Sprache der Distanz erfordert, fällt gerade Schüler:innen aus weniger gebildeten Haushalten, für die die Ergänzung literarischer Gespräche durch Leseportfolios eine Hilfestellung bilden sollte, oft schwer. Dennoch lässt sich der von Bräuer vorgeschlagene Ablauf einer solchen Herangehensweise gezielt für literaturferne Schüler:innen mit sprachlichen Schwierigkeiten adaptieren, indem der Fokus auf vereinfachte Aufgabenstellungen, visuelle und kreative Zugänge und individuelle Unterstützungsmaßnahmen verschoben wird.

Einerseits müssen hierfür Aufgabenstellungen präzise formuliert werden und die dem literarischen Gespräch zugrundeliegenden Texte sprachlich entlastet werden. Eine Möglichkeit dazu

---

<sup>314</sup> Vgl. Bräuer 2011, S. 240.

<sup>315</sup> Vgl. Bräuer 2011, S. 241.

<sup>316</sup> Vgl. Bräuer 2011, S. 241.

<sup>317</sup> Vgl. Bräuer 2011, S. 241.

stellen Wortschatzhilfen dar, die Schlüsselbegriffe aus dem Text vorab klären und in einer Wörterliste bereitstellen, die Schüler:innen bei der Bearbeitung nutzen können bzw. selbstständig erschließen.

Reflexionen werden durch vorformulierte Bausteine strukturiert. So können Reflexionsbögen mit vorgefertigten Kategorien wie „Ich fand die Stelle ... interessant, weil...“ oder „Folgende Fragen habe ich an den Text:“, in welchen Lernende ihre Leseindrücke festhalten können, entlastet werden. Auch alternative Aufzeichnungsformen wie Sprach- oder Videoaufnahmen können dabei helfen, erste Eindrücke in einem Portfolio zu dokumentieren. Persönliche Bezüge können Schüler:innen dazu auffordern, Textstellen zu wählen, die sie an eigene Erfahrungen, Gefühle oder Erlebnisse erinnern. Diese Verbindung macht den Zugang zu Literatur greifbarer und persönlicher.

Nicht zuletzt eignen sich auch bildnerische Verfahren ideal, um sprachliche Hürden abzubauen. Eindrücke und Gedanken können in Zeichnungen, Moodboards, Storyboards, Kurzverfilmungen, Vertonungen und ähnlichen Formaten (audio-)visualisiert und in einem zweiten Schritt zur Grundlage literarischer Gespräche gemacht werden. Besonders in solchen methodischen Verfahren sind kollaborative Arbeitsformate als sehr gewinnbringend einzustufen, da ästhetische Entscheidungen durch Argumentation auf Basis der Textgrundlage ausgehandelt werden müssen. Dies kann entweder in Form von Gruppenportfolios oder auch als Teil eines individuellen Portfolios realisiert werden.

Reflexionsprozesse können dabei in kleinen Schritten aufgebaut werden, bei denen beispielsweise in einem ersten Moment nur die Beschreibung eines Gefühls zu einer Textstelle gefordert wird, die dann erst später durch argumentative Begründung ergänzt werden soll.

Genauso können die in den vorherigen Kapiteln vorgestellten produktiven und operativen Verfahren Eingang in ein Lese-Portfolio finden und durch gezielte Fragen reflektiert werden.

Durch diese Anpassungen wird das Lese-Portfolio auch für literaturferne Schüler:innen mit sprachlichen Schwierigkeiten zugänglich. Der Fokus liegt dabei auf niederschwelligen Aufgaben, kreativen Alternativen und kontinuierlicher sprachlicher Unterstützung. So wird nicht nur der Zugang zu Literatur erleichtert, sondern auch die aktive Teilnahme an literarischen Gesprächen gefördert.

#### 4.4. Stärkung des Zugangsmutes durch Zu-Mutung in ermutigenden Settings<sup>318</sup>

Lese-Portfolios stellen als individualisierende Methode des Literaturunterrichts die Fremdheitserfahrungen, die Schüler:innen in der Begegnung mit literarischen Texten machen, in den Mittelpunkt. In Literarischen Gesprächen erfahren sie Fremdheit in mehrfacher Weise: Sie begegnen der fremden bzw. verfremdeten Sprache von Texten, werden sich ihre eigenen Fremdheit in Bezug der Deutungen der anderen Gesprächsteilnehmer:innen bewusst, stoßen aber vielleicht auch auf eine Fremdheitserfahrung in Bezug auf Literatur als kulturelle Praxis und die Umgebung, in der sie diese bearbeiten.

Eine transkulturelle Literaturdidaktik laut Werner Wintersteiner wäre in Literarischen Gesprächen gut umsetzbar und angesichts der neuen Herausforderungen, mit denen Schule und Bildung durch gesellschaftliche Entwicklungen konfrontiert sind, gewinnbringend. Obwohl die transkulturelle Didaktik darauf abzielt, bestehende pädagogische Ansätze zu analysieren und zu hinterfragen, muss geprüft werden, ob sie nicht selbst unbewusst zur Abwehr des Fremden beiträgt. Hier zeigt sich ein zentrales Dilemma: Einerseits kann die Betonung kultureller oder sozialer Unterschiede, die es zu überwinden gilt, diese Unterschiede weiter verstetigen. Andererseits birgt die vermeintlich kulturkritische Strategie, Unterschiede zu ignorieren und Gleichwertigkeit zu postulieren, die Gefahr, reale Ungleichheiten und ungleiche Zugänge zu Ressourcen und Machtstrukturen zu verschleieren.<sup>319</sup>

Eine kritische Selbstbefragung ist in diesem Sinne also entscheidend, um Fremdheit und dem eigenen Umgang mit Fremdheit umfassend gerecht zu werden. Fremdheit meint hier nicht nur den Umgang mit der Begegnung mit dem Unbekannten, sondern erscheint auch als ein zentrales Element der Literatur selbst, die in oft verschlüsselter Weise Perspektiven eröffnet und zum Nachdenken anregt.

Erst diese Qualität der „Befremdung“ bietet die Chance, Neues zu erfahren, sich mit unvertrauten Ansichten von der Welt, den Dingen und von sich selbst auseinanderzusetzen. Diese Chance kann aber nur genutzt werden, wenn das Nicht-Verstehen ebenso wie das Verstehen in seiner Bedeutung für die Rezeption akzeptiert wird.<sup>320</sup>

---

<sup>318</sup> Härle 2011, S. 36.

<sup>319</sup> Wintersteiner, Werner: Fremdheit – Konflikt – Dialog. Das literarische Unterrichtsgespräch aus transkultureller Perspektive. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 97.

<sup>320</sup> Wintersteiner 2020, S. 98.

Ein zentraler Punkt ist dabei, dass Literatur durch ihre Andersartigkeit – im Vergleich zur Alltagssprache oder wissenschaftlichen Texten – eine einzigartige Erfahrung von Fremdheit ermöglicht. Diese Fremdheit fordert Leser:innen heraus, sich aktiv mit neuen Sichtweisen, Bedeutungen und Interpretationen auseinanderzusetzen. Verstehen und Nicht-Verstehen sind dabei gleichwertige Bestandteile dieses Prozesses. Diese Erfahrung der Fremdheit kann im Sinne einer transkulturellen Literaturdidaktik auf die Begegnung mit anderen Menschen, Kulturen oder Ideen in einer globalisierten Welt übertragen werden.<sup>321</sup> In literarischen Gesprächen erscheinen Schüler:innen alle gleichermaßen als Fremde, zwischen denen es im Aushandeln der Bedeutung einen Konsens darzustellen gilt.

Im transkulturellen Literaturunterricht wird diese Fremdheit durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven – etwa postkolonialen oder migrantischen Sichtweisen – noch erweitert. Die Arbeit mit Texten, die aus anderen kulturellen oder sprachlichen Räumen stammen, bringt nicht nur unterschiedliche kulturelle und soziale Hintergründe ein, sondern stellt auch etablierte Deutungsmuster infrage. Dies führt zu einem pluralistischen Zugang zur Literatur, bei dem unterschiedliche Bedeutungen und Erfahrungen nebeneinander existieren können.<sup>322</sup>

Das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs stellt dabei einen idealen Ansatz dar, um mit dieser Vielfalt umzugehen. Es geht nicht darum, Fremdheit aufzuheben, sondern den Umgang mit ihr und den daraus entstehenden Konflikten zu erlernen. Konflikte – mit Texten, mit anderen Leser:innen oder mit der Lehrperson – werden als notwendiger Bestandteil eines ernsthaften literarischen Diskurses gesehen, der die Aushandlung von Bedeutungen ermöglicht.<sup>323</sup> Literarische Gespräche werden auf diesem Hintergrund ihrem Anspruch gerecht, Ernstfallcharakter zu haben und keine beliebige Konversation zu sein. Es handelt nicht rein um ein Aushandeln von Bedeutungen des Textes, sondern viel mehr um ein „*Aushandeln der Bedeutung von Bedeutungen*“<sup>324</sup>, so Wintersteiner.

„In solchen Prozessen ist immer das ganze Ich im Spiel“<sup>325</sup>, und gerade dieser emotional-affektive Zugang ist, was die Verbindung zwischen Text und Lebenswelt stärkt. Durch den offenen Dialog entsteht ein Raum, in dem keine richtigen Antworten existieren, was Hemmschwellen abbaut und zur aktiven Teilnahme ermutigt. Diese Interaktion fördert die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen und zeigt, dass ihre Meinungen wertvoll sind.

---

<sup>321</sup> Vgl. Wintersteiner 2020, S. 98.

<sup>322</sup> Vgl. Wintersteiner 2020, S. 99.

<sup>323</sup> Vgl. Wintersteiner 2020, S. 99.

<sup>324</sup> Wintersteiner 2020, S. 100.

<sup>325</sup> Wintersteiner 2020, S. 100.

Wie auch aus der bisherigen Arbeit herausgegangen ist, ist ein zentraler Aspekt eines erfolgreichen Literarischen Gesprächs bzw. eines Literaturunterrichts im Allgemeinen die Stärkung des Zugangsmutes der Schüler:innen. Literatur, insbesondere fremdartige, polyvalente oder sprachlich herausfordernde Texte, können vor allem auf literaturferne Schüler:innen auf den ersten Blick einschüchternd und nicht bewältigbar wirken. Oft begegnen Schüler:innen literarischen Texten mit der Angst, die *richtige* Interpretation zu verpassen oder als unzureichend wahrgenommen zu werden. Hier ist es entscheidend, ein ermutigendes Setting zu schaffen, in dem die Schüler:innen lernen, die Fremdheit nicht als Barriere, sondern als Chance zu begreifen.

Ein solches zeichnet sich durch eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit aus. Die Lehrperson nimmt eine moderierende Rolle ein, indem sie aktiv signalisiert, dass keine Antworten falsch sind und dass das Nicht-Verstehen genauso wertvoll sein kann wie das Verstehen. Diese Haltung stärkt das Selbstvertrauen der Schüler:innen, sich ohne Angst vor Be- oder gar Abwertung mit der Fremdartigkeit von literarischen Texten auseinanderzusetzen.

Zugangsmut bedeutet auch, dass die Schüler:innen angeregt werden, ihre individuellen Perspektiven, Erfahrungen und Deutungen einzubringen. Durch die aktive Einbindung ihrer Lebenswelt wird die Literatur als etwas Lebendiges und für sie persönlich Relevantes wahrgenommen, das in Bezug zu ihrer eigenen Identität steht. Diese Verbindung zwischen Literatur und Lebenswelt eröffnet nicht nur einen neuen Zugang zu literarischen Texten, sondern fördert auch die Bereitschaft, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen und in einem Dialog näher zueinander zu finden.

Ermutigende Settings sind somit nicht nur didaktisch sinnvoll, sondern auch ein wesentlicher Baustein für eine transkulturelle Literaturdidaktik. Sie ermöglichen es, dass Schüler:innen den Umgang mit Fremdheit als Bereicherung erfahren und ihre eigene Handlungsfähigkeit im literarischen Diskurs stärken. Dies schafft die Grundlage für ein Lernen, das weit über rein literarische Kompetenzen hinausgeht und zu einem differenzierten Verständnis von sich selbst und der eine:n umgebenden Welt beiträgt.

## Fazit

Die Auseinandersetzung mit meiner Forschungsfrage, inwiefern literarische Unterrichtsgespräche als Chance zum Ausgleich von Bildungsgerechtigkeit aufgrund sozialer Herkunfts faktoren betrachtet werden können, hat einen umfassenden Blick auf die vielschichtigen gegenseitigen Abhängigkeiten von sozialer Herkunft, schulischem Bildungserfolg und literarischer Sozialisation eröffnet. Die Analyse in den vorangegangenen Kapiteln hat gezeigt, dass literarische Unterrichtsgespräche nicht nur als methodisches Instrument der Literaturdidaktik zu begreifen sind, sondern als wesentliche Interventionsstrategie zur Förderung von kultureller Teilhabe und Chancengleichheit in der schulischen Bildung fungieren bzw. umgebaut werden können. Literarische Gespräche bieten Schüler:innen die Möglichkeit, sich mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinanderzusetzen, ihre sozialen Kompetenzen zu erweitern, kritisches sowie selbstständiges Denken zu entwickeln und nicht zuletzt sich selbst zu begreifen.

Im ersten Teil meiner Arbeit wurde bereits deutlich, dass die soziale Herkunft der Schüler:innen eine entscheidende Rolle bei dem Erleben und der Gestaltung von Bildungsprozessen spielt. Die Kapitel zu literarischer Sozialisation, zu Kompetenzerwerb und Teilhabe an kulturellen Praktiken machten deutlich, dass der Zugang zu literarischen Texten und die Fähigkeit, sich mit diesen auf einer tieferen, reflektierten Ebene auseinanderzusetzen nicht allen sozialen Schichten gleichermaßen zugänglich sind. Schüler:innen aus bildungsfernen oder sozial benachteiligten Familien haben nämlich häufig weniger Zugangsmöglichkeiten zu literarischen Ressourcen und ihnen wird so eine andere Lese- und literarische Sozialisation als Kindern aus bildungsnahen Haushalten zuteil. Diese Ungleichheit in der literarischen Sozialisation kann in der Schule oft nur schwer ausgeglichen werden und wird in unterschiedlichen Formen sogar reproduziert, so dass Schüler:innen mit geringerem literarischem Vorwissen besonders benachteiligt werden. Gleichzeitig wurde im ersten Teil der Arbeit auch herausgearbeitet, dass der Erwerb von literarischen Kompetenzen auch entkoppelt von Lesekompetenzen erfolgen kann und nicht nur das Wissen über Literatur umfasst, sondern auch die Fähigkeit, Literatur als Werkzeug zur Reflexion über die eigene Lebenswelt zu nutzen beinhaltet. Dieser Transfer von Literatur in den Alltag bzw. das Erleben von literarischen Texten als etwas persönlich Relevantes ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass literarische Texte als Bildungsressource genutzt werden können, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Diese Erkenntnisse lassen sich auf die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit und der Chance literarischer Gespräche als Ausgleichsmöglichkeit übertragen: Der literarische Gesprächsprozess kann hier als ein Moment der Inklusion

verstanden werden, das Lernende unterschiedlicher sozialer Herkunft durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Texten näher zusammenführt.

Ein zentrales Ergebnis meiner Arbeit ist ebenfalls, dass Literarische Gespräche nicht nur für Schüler:innen aus bildungsfernen Schichten von Bedeutung sind, sondern zunehmend auch für heterogene Klassen, in denen die Diversität an sozialen und kulturellen Hintergründen immer größer wird. Die Analyse hat gezeigt, dass Literatur als Medium der Reflexion und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder politischen Themen auch in heterogenen Kontexten Zugangsmöglichkeiten bieten kann, die über die Vermittlung von Wissen hinausgehen und Empathie sowie kritisches Denken fördern.

Im zweiten Teil der Arbeit, der sich mit der Moralisierung des Scheiterns und der Frage nach der Bedeutung von Klasse beschäftigt, wurde der Einfluss von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Strukturen auf die Wahrnehmung von Bildungsgerechtigkeit und die daraus resultierende Ungleichheit im Klassenzimmer eingehend untersucht. Die Analyse der Konstruktion von *Low-achieving* im meritokratischen System und der Rolle von Milieu und Schicht legte dar, dass es oft die gesellschaftliche Wahrnehmung von Misserfolg als selbstverschuldete Konsequenz mangelnder Bemühungen ist, die in Verbindung mit sozialen Herkunfts faktoren zu einem sich selbst verstärkenden Prozess der Marginalisierung führt. Die Kritik an einer solchen Moralisierung unzureichender Bildungserfolge ist besonders relevant für die Frage nach literarischen Gesprächen als Ausgleichsstruktur von Bildungsgerechtigkeit. Denn gerade in einem (bildungs-)politischen System, das von einem solchen Bild des Scheiterns geprägt ist, können Literarische Gespräche als eine radikale Gegenkultur fungieren, die es ermöglicht, die (nicht zuletzt auch eigene) Wahrnehmung von Bildungserfolg zu erweitern und eine stärkere Partizipation der Lernenden zu fördern.

In den theoretischen Ausführungen zum Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs wurde die Bedeutung eines dialogischen, konstruktivistischen Ansatzes in der Literaturvermittlung betont. Das Heidelberger Modell, das auf den Arbeiten von Schleiermacher und Bruner basiert, hebt hervor, wie wichtig es ist, dass der Literaturunterricht auf einer gleichwertigen Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler:innen fußt, bei der jede:r Lernende die Möglichkeit hat, eigene Gedanken einzubringen und Texte mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung zu bringen. Diese Form des Dialogs ist eine wichtige Grundlage für die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten. Denn nur durch eine gleichwertige Teilhabe im Gespräch können alle Lernenden – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrem Vorwissen – ihre Stimme finden und sich an der gemeinschaftlichen Sinsuche und Bedeutungsproduktion beteiligen. Doch, wie im vierten Kapitel ausführlich diskutiert, müssen die methodischen Ansätze in der

Praxis weiter differenziert werden, um sicherzustellen, dass auch Schüler:innen ohne eine glückte literarische Sozialisation Zugang zu diesen Gesprächen erhalten und in die Diskussionen eingebunden werden können.

Bei der konkreten Schaffung von Partizipationschancen im Literaturunterricht bzw. im literarischen Gespräch spielt die Unterstützung der Lehrkraft eine wesentliche Rolle: Sie muss nicht nur die Kompetenz haben, die Gespräche zu strukturieren und zu steuern, sondern auch die Fähigkeit haben, die individuellen Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Schüler:innen zu berücksichtigen. In Kapitel 4 wurden verschiedene operative Verfahren vorgestellt, die darauf abziehen, allen Schüler:innen – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihren Vorkenntnissen – eine gleichwertige Teilnahme zu ermöglichen. Dies umfasst unter anderem die Bereitstellung von Lernhilfen, strukturierte Gesprächsführung sowie die Möglichkeit, textproduktiv an Gelesenem weiterzuarbeiten und durch Portfolioarbeit eine individuelle Auseinandersetzung mit den Themen zu fördern. Jedoch zeigen sich auch in dieser Hinsicht erschwerte Zugangsbedingungen für Schüler:innen mit fehlender literarischer Sozialisation. Auch wenn diese Methoden literarische Gespräche vielversprechend ergänzen, könnten sie auch ungewollt dazu führen, dass Schüler:innen lediglich in einem anderen Bereich benachteiligt werden, zumal bildungs-mäßige Ungleichheit intersektionell auftritt und sich in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts zeigt. Mangelnde Kompetenzen im gesprächsformigen Literaturunterricht lassen sich also nicht zwingend durch die Ergänzung mit Scaffoldingelementen aus anderen Kompetenzbereichen aufheben. Lernende benötigen auch in diesen Lernbereichen spezifische Unterstützung, um in den Dialog eintreten und sich mit den Texten auseinandersetzen zu können.

Die in Kapitel 4 betonte Notwendigkeit, die Lehrkraft als flexible:n Moderator:in des Gesprächs, bzw. weiter gefasst des Unterrichts, zu begreifen, wird also zum Schlüsselpunkt, wenn es darum geht, Bildungsungerechtigkeit zu adressieren. Lehrer:innen müssen in der Lage sein, auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus ihrer Schüler:innen einzugehen, und zugleich die gesellschaftlichen und systemischen Herausforderungen des Klassenzimmers in den Blick nehmen. Dabei ist es entscheidend, dass Unterricht flexibel gestaltet wird und die Lehrkraft als kompetente, einfühlsame Führungsperson auftritt, die nicht nur fachliche Inhalte vermittelt, sondern auch als Unterstützer:in in der individuellen Entwicklung der Schüler:innen fungiert. Zudem hat sich in meiner Arbeit gezeigt, dass literarische Gespräche nicht nur ein Weg zur Vermittlung von Wissen sind, sondern auch zur Demokratieförderung und zur Entwicklung von kritischem Denken, Empathie und Selbstreflexion. Die Auseinandersetzung mit Literatur eröff-

net den Lernenden nämlich die Möglichkeit, sich mit anderen Perspektiven auseinanderzusetzen, verschiedene Sichtweisen zu reflektieren, andere Meinungen auszuhalten und eine differenzierte Haltung zu gesellschaftlichen Themen zu entwickeln.

Ob literarische Texte allerdings im digitalen Zeitalter weiterhin das zentrale Medium für diese Lernprozesse bleiben werden, ist eine spannende Frage, die von verschiedenen Faktoren abhängt. Einerseits bieten digitale Medien und neue Technologien eine Vielzahl an Möglichkeiten, die über die traditionelle Textarbeit hinausgehen (z. B. Filme, Podcasts). Andererseits bleibt die Literatur aufgrund ihrer tiefgehenden, oft komplexen Strukturen und ihrer Fähigkeit, kritisches Denken sowie emotionale und intellektuelle Reflexion zu fördern, ein unverzichtbares Fundament für diese Bildungsprozesse.

Trotz der vielen innovativen medialen Formate, die zunehmend in den Unterricht integriert werden, sind literarische Texte allerdings nach wie vor eine wertvolle Grundlage für den Lernprozess. Sie ermöglichen es, wie bereits mehrfach betont, verschiedene Perspektiven einzunehmen, ethische und moralische Fragen zu durchdenken und komplexe gesellschaftliche Themen zu behandeln. Literatur hat eine besondere Fähigkeit, die Fantasie der Schüler:innen zu fördern und tiefere Einblicke in die menschliche Erfahrung zu bieten – Aspekte, die durch andere mediale Formate zwar ergänzt, aber nicht immer in gleicher Tiefe erreicht werden.

Im digitalen Zeitalter könnte jedoch die Nutzung von Literatur in Verbindung mit digitalen Medien noch an Bedeutung gewinnen, da die Medien ein erweitertes Spektrum an Lernmethoden bieten. Ein literarischer Text könnte weiterhin das zentrale Element eines Lernprozesses bleiben, aber ergänzt durch digitale Werkzeuge, die das Verständnis vertiefen und den Dialog anregen.

Digitale Plattformen eröffnen Raum für interaktive, kreative und kollaborative Auseinandersetzungen mit Literatur, die weit über traditionelle Unterrichtsformen hinausgehen. So könnten Schüler:innen zum Beispiel über virtuelle Diskussionsforen oder Lernplattformen wie *Moodle* und *Microsoft Teams* jederzeit und an jedem Ort ihre Gedanken zu Texten austauschen, reflektieren und vertiefen.

Interaktive Tools wie beispielsweise *Padlet* ermöglichen es den Schüler:innen, Zitate, Gedanken und Fragen zu einem literarischen Text zu sammeln und visuell darzustellen (ähnlich wie in einem Table-Set). Diese kollaborativen Arbeitsmethoden fördern neben anderen Kompetenzen die Fähigkeit zur Teamarbeit.

Die Einbindung multimedialer Formate wie *Podcasts* oder *YouTube-Videos* kann den literarischen Diskurs noch weiter anreichern. Schüler:innen könnten als Alternative zu anderen pro-

duktiven Verfahren auch eigene Podcasts erstellen, in denen sie ihre Interpretationen von Texten teilen, oder Videos produzieren, in denen sie Diskussionen und kritische Reflexionen präsentieren. Diese kreativen Ansätze fördern nicht nur die Fähigkeit, Literatur auf verschiedene Weise zu verstehen und zu vermitteln, sondern auch die Medienkompetenz.

Ein weiteres potenzielles Werkzeug sind *KI-Systeme*, die zukünftig als unterstützende Instanz in Literarischen Gesprächen dienen könnten. KI könnte durch gezielte Fragen zur formalen und inhaltlichen Analyse von Texten tiefergehende Diskussionen anregen und den Schüler:innen hyperindividualisiert helfen, ihre Interpretationen weiterzuentwickeln. Auf diese Weise könnte die digitale Welt das Lernen bereichern, indem sie zusätzliche Analysemethoden und Perspektiven bietet.

Dennoch bleibt die Lehrperson nach wie vor eine zentrale Instanz im Bildungsprozess, auch wenn digitale Tools und Plattformen eine größere Eigenständigkeit der Schüler:innen ermöglichen. Die Effizienz dieser neuen Möglichkeiten steht und fällt weiterhin mit der Moderationskompetenz der Lehrperson. Lehrer:innen müssen als Begleiter:innen und Moderator:innen agieren, die die Schüler:innen in ihrem Lernprozess unterstützen und sicherstellen, dass sie sich nicht in der digitalen Welt verlieren. Die klare Erwartungshaltung und die gezielte Steuerung des Prozesses hin auf ein zu erreichendes Lernziel sind essenziell, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen einen Lernfortschritt erreichen können.

Es reicht nicht aus, lediglich den Raum für digitale Arbeitsformen zu schaffen, sondern es ist notwendig, den Lernprozess aktiv zu begleiten, zu bewerten und den Lernzuwachs zu dokumentieren. Nur so kann gewährleistet werden, dass digitale Lernformen nicht zum Selbstläufer werden und die Schüler:innen nicht nur oberflächliche und beliebige Auseinandersetzungen mit den Texten führen, sondern tatsächlich die Lernziele erreichen.

Eine kompetente Lehrperson, die ihr methodisches Handeln stets an den Bedürfnissen der Lernenden ausrichtet, bleibt also auch in Zukunft unverzichtbar.

# Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/Kepser, Matthias: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1996.

Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998.

Abraham, Ulf: Was heißt und wozu dient heute literarische Bildung? In: Barner, Wilfried/Lubkoll, Christine/Osterkamp, Ernst/Raulff, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter 2014, S. 418-424.

Albrecht, Christian: Literarästhetisches Gespräch. In: Schilcher, Anita/Finkenzeller, Kurt/Knott, Christina/Pronold-Günthner, Friederike/Wild Johannes(Hrsg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Seelze: Friedrich Verlag 2018, S. 322–324.

Albrecht, Christian: Literarästhetische Erfahrung und Literarästhetisches Verstehen. Eine Empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH 2022.

Althusser, Louis. Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA 1970/2010.

Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Charlotte-Bühler-Institut 2009.

Barton, David/Hamilton, Mary: Literacy practices. In: Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanic, Roz (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge 2000, S. 7- 15.

Barton, David: Eine sozio-kulturelle Sicht des Schriftgebrauchs. In: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz: Faude 1993, S. 214-219.

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 159–202.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Springer VS 2013.

Bonfadelli, Heinz: Lesen im Alltag Jugendlicher. Umfang, Motivation und Modalitäten. In: Hohmann, Joachim/Rubinich, Johann (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Lang 1996, S. 51-65.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.

Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmaier, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer 2022, S. 249-272.

Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA 2011.

Brake, Anna/Büchner, Peter: Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2012.

Bräuer, Christoph: Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben. Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 229-262.

Bräuer, Christoph: Über Literatur sprechen lernen. Das literarische Lesegespräch im Unterricht. In: Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Reihe Unterrichtsentwicklung. Fulda-tal: Druckerei des Amtes für Lehrerbildung 2009.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber 2002.

Bükert, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002, S. 120-133.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan Deutsch AHS. Gesetzesnummer 10008568, Fassung vom 05.06.2023. Bereitgestellt über <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, eingesehen am 05.06.2023.

Christmann, Ursula/Rosebrock/Cornelia: Differenzielle Psychologie. Die Passung von Lesefaktor und Didaktik/Methodik. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa 2006, S. 155-176.

Cwik, Gabriele/Risters, Willi: Lernen lernen von Anfang an. Band 2. Kommunikation und Kooperation trainieren. Für die Klassen 1 – 4. Berlin: Cornelsen Scriptor 2004.

Dawidowski, Christian (Hrsg.): Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013.

Dubs, Rolf: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/14 (1995), S. 889–903.

Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. München: dtv 1995.

Eggert, Hartmut et al. (Hrsg.): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Weinheim/München: Juventa 2000.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995.

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 2003.

Eggert, Hartmut: Was kann literarische Bildung heute heißen? In: MDG 39/4 (1992), S. 16–25.

Fend, Helmut: Soziologie der Schule. Sozialisation durch Literatur. Band 4. Weinheim [u.a.]: Beltz 1979.

Frederking, Volker/Gerner, Volker/Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Meier, Christel/Rieder, Adelheid: Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster/New York: Waxmann 2013, S. 131–147.

Frerichs, Petra: Theoriediskussion. In: Frerichs, Petra: Klasse und Geschlecht 1. Arbeit. Macht. Anerkennung. Interesse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1997, S. 23-58.

Fritzsche, Joachim: Umgang mit Literatur. Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3. Stuttgart: Klett 1994.

Führer, Carolin/Nix, Daniel: Anschlusskommunikationen mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? In: Leseforum.ch 3 (2023), S. 1. Bereitgestellt über: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/805/2023\\_3\\_de\\_fuehrer\\_nix.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/805/2023_3_de_fuehrer_nix.pdf), eingesehen am 13.4.2025.

Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana: Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009.

Garbe, Christine/Holle, Karl/von Salisch, Maria: Entwicklung und Curriculum. Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: 2006, S. 115-154.

Gerstenmeier, Jochen/Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/41 (1995), S. 867–888.

Gölitzer, Susanne: Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Habilitationsschrift. PH Heidelberg 2008.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag 2004.

Groeben, Norbert/Schroeder, Sascha: Versuch einer Synopse. Sozialinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim: Juventa 2004, S. 306-350.

Groeben, Norbert/Vorderer, Peter: Leserpsychologie. Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung 1988.

Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lese- kompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann 2005.

Günther, Herbert: Historische und aktuelle Aspekte zum Spracherwerb und der sprachlichen Bildung. In: Günther, Herbert/Bindel, Walter Rolf (Hrsg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 3–14.

Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus: Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 2/4 (2003), S. 139–162.

Härle, Gerhard: „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 29–66.

Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2010, S. 107–139.

Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: G. Härle/B. Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohenheim 2004, S. 137-168.

Heath, Shirley Brice: *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: University Press 1983.

Heim, Tino: *Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu*. Bielefeld: transcript 2014.

Heinrich, Michael: *Kritik der politischen Ökonomie. Eine Einführung*. Stuttgart: Schmetterling 2005.

Heizmann, Felix: *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativrekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider 2018.

Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: *Die Deutsche Schule* 96/8 (2004).

Huisken, Freerk: 10 Thesen zur Notengebung: Lernleistung und Schulerfolg. Verfügbar unter: <http://www.fhuisken.de/loseTexte.html>, eingesehen am 12.08.2024.

Humboldt, Wilhelm von: *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band 7. Berlin: De Gruyter 1968.

Hurrelmann, Bettina/Elias, Sabine: Leseförderung in einer Medienkultur. In: Dies. (Hrsg.): *Leseförderung in einer Medienkultur*. Sonderheft Praxis Deutsch. Seelze-Velber: Kallmeyer 1998, S. 3–7.

Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur. In: Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim: Juventa, 1998. S. 45-60.

Hurrelmann, Bettina: Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung. Sozialisationstheoretische Prämissen. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne/Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Weinheim: Juventa 2006, S. 15-30.

Hurrelmann, Bettina: Sozialisation. (Individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation. In: Groeben, Norbert (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Zentrale Begriffsexplikationen*. Köln: Kölner Psychologische Studien 1999, S. 105-115.

Hurrelmann, Bettina: Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschzählungen. In: Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Man müsste ein Mann sein...?!* Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertauschgeschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann 1987, S. 57-82.

Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich: *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim/Basel: Beltz 2015.

Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz 2002.

Illies, Marlene: *Intermediale Lektüre*. In: Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. 04.04.2019. Bereitgestellt über: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/2724-intermediale-lektuere>, eingesehen am 03.01.2025.

Kämper van den Boogaart, Michael: Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem dadaktischen Zielkonflikt. In: *Didaktik Deutsch* 9 (2000), S. 4-22.

Kepser, Mathias/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

Khakpour, Natascha/Mecheril, Paul: Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2018, S. 133-158.

Köller, Olaf: Lehr-Lern-Forschung. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe-Verlag 2008, S. 210– 222.

Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2002, S. 61–77.

Krappmann, Lothar: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz 2002, S. 355–375.

Kruse, Iris: Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1/1 (2014a), S. 1-30.

Kruse, Iris: Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Weinkauf, Gina et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption - Hybridisierung - Intermedialität - Konvergenz. Peter Lang: Frankfurt a.M. 2014b, S. 179-198.

Kruse, Iris: Literarästhetische Praktiken von Kindern aufnehmen und erweitern. Seriell verfilmte Kinderliteratur in Medienverbund-Arrangements. In: Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg 2018, 191-204.

Landry, Susan/Smith, Karen: The Influence of Parenting on Emerging Literacy Skills. In: Neuman, Susan/Dickinson, David (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. New York: The Guilford Press 2006, S. 135-148.

Lesen in Deutschland: Literarische Kompetenzen lassen sich sehr gut an multimedialen Texten trainieren. Magdalena Schlintl im Gespräch. 06.02.2024. Bereitgestellt über: <https://www.lesen-in-deutschland.de/journal/literarische-kompetenzen-lassen-sich-sehr-gut-an-multimedialen-texten-trainieren-1906>, eingesehen am 03.01.2025.

Lypp, Maria: Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.): LiteraturErwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag 1989, S. 70-79.

Maik, Philipp: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster/Westfalen: LIT 2008.

Maik, Philipp: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 2011.

Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider 2001.

Marx, Karl: Das Elend der Philosophie. Dietz Verlag: Berlin/DDR 1972.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Bereitgestellt über: [https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM\\_2023\\_web\\_final\\_kor.pdf](https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf), eingesehen am 03.01.2025.

Meier, Ulrich: Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, Grunzel et al. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 187–216.

Menges, Achim: Literarische Bildung und gesellschaftliche Modernisierung. Eine Untersuchung über Funktionen der Literatur in der Bildungsarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard 2004.

Neumann, Ursula: Schulen in «transnationalen Lebenswelten». Ansätze im Modellprogramm FÖR-MIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 29/3 (2007), S. 435–451.

Nickel-Bacon, Irmgard/Frickel, Daniela A./Ronge, Verena: Didaktische Schlussfolgerungen. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen. München: kopaed 2018, S. 222–231.

Nothdurft, Werner: Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Strückrath, Jörn/Willenberg, Reiner (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 251–269.

Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1. Graz: Leykam 2019.

Oerter, Rolf: PISA und die Spaßgesellschaft. Schulleistung aus kultur- und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Politische Studien 54/3 (2003), S. 70–78.

Ohlsen, Nele: „Zwischen Stolper- und Meilensteinen“. Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider 2011, S. 337–360.

Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa 2004.

Pieper, Irene: Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik. Bereitgestellt über: <https://docplayer.org/74986732-Literarisch-lesen-lernen-zum-erwerb-einer-kulturtechnik.html>, eingesehen am 31.05.2023.

Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 613–658.

Reusser, Kurt: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglistler, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: hep 2006, S. 151–168.

Rödler, Klaus: Ein Mathematikunterricht für alle! Schulische Inklusion braucht eine inklusive Fachdidaktik. In: Behindertenpädagogik 4/1 (2014), S. 399–412.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung. Literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin: Cornelsen 2003, S. 153–174.

Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Berlin: Cornelsen 2014, S. 166–187.

Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang: Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz. Die Ergebnisse der nationalen Ergänzungstests. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 197-242.

Schönauer-Schneider, Wilma: Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Bindel, Walter Rolf et al. (Hrsg.): Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Baltmannsweiler: Schneider 2012, S. 238–266.

Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn u.a.: Schöningh 2003, S. 536-547.

Solga, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen. Weinheim/München: Juventa 2008, S. 19-38.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006), S. 6–16.

Spinner, Kaspar: Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer 2010, S. 83–94.

Spinner, Kaspar: Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016, S. 190-242.

Stadt Wien – Integration und Diversität (Hrsg.): Integrations- und Diversitätsmonitor. Wien 2023. Bereitgestellt über: <https://www.wien.gv.at/spezial/integrationsmonitor/>, eingesehen am 20.04.2025.

Steenblock, Volker: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München: Fink 1999.

Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis 3 (2010), S. 1–15.

Suchań, Birgit/Höller, Iris/Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam 2019.

Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 5/45 (1999), S. 629–647.

Wegmann, Nikolaus: Bildung, literarische. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): Metzler Lexikon. Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 2008.

Wieler, Petra: Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003, S. 47-68.

Willis, Paul: Learning to labour. How working class kids get working class jobs. With an introduction from Stanley Aronow. New York: Columbia University Press 1977/1981.

Wintersteiner, Werner: Fremdheit – Konflikt – Dialog. Das literarische Unterrichtsgespräch aus transkultureller Perspektive. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider

Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 95-112.

Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck: Studienverlag 2006.

Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literaturunterricht an Förderschulen. Ein Forschungsprojekt an Sonder-Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58/7 (2007), S. 258-264.

Wrobel, Dieter: Literarische Sozialisation und literarisches Lernen. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 135-160.

Züchner, Ivo/Fischer, Natalie: Kompensatorische Wirkungen von Ganztags-Schulen. Ist die Ganztags-Schule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 349-367.

# Weiterführende Literatur

Abraham, Ulf: Das Literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 33-48.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979/1987.

Dawidowski, Christian, et al. (Hrsg.): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Berlin: Peter Lang, 2019.

Dawidowski, Christian, et al. (Hrsg.): Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung. Berlin: Peter Lang, 2020.

Dirim, İnci, et al. (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard, 2018.

Ditton, Hartmut/Maaz, Kai: Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In: Reinders, Heinz/Bergs-Winkels, Dagmar/Prochnow, Anette/Post/Isabell (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine Elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS 2022, S. 1083-1104.

Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre: Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Vol. 33. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften 2016.

Härle, Gerhard/Heizmann, Felix: Das Literarische Unterrichtsgespräch als Modell lebendigen Lernens. In: Themenzentrierte Interaktion 33/1 (2019), S. 75–82.

Härle, Gerhard: „jetzt kann ich grad ganz viel damit anfangen und auf der anderen Seite auch GAR nichts“. Fünf Versuche über das Verstehen des Nichtverständens im literarischen Gespräch. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 49-70.

Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Heizmann, Felix/Mayer, Johannes/Steinbrenner, Marcus: Das Literarische Unterrichtsgespräch. Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 7-32.

Helmke, Ursula: Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: Die Deutsche Schule 96/8 (2004), S. 101–120.

Hofer-Krucker Valderrama, Stefan/Weber, Christine: Das Dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche. In: Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 133-159.

Hurrelmann, Bettina: Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 41/1 (1994), S. 27-40.

Hurrelmann, Bettina: Familienmitglied Fernsehen. Opladen: Leske & Budrich 1996.

Maitz, Katharina/ Paleczek, Lisa/ Seifert, Susanne/Gasteiger-Klicpera, Barbara: Zusammenhang der Leseverständnisleistungen mit sozialen Herkunfts faktoren bei SchülerInnen der dritten Schulstufe. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11/24 (2018), S. 147-160.

Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2/2 (2015), S. 85-95.

Mayer, Johannes: Hören, sehen, erzählen und spielen: Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. In: Mayer, Johannes u.a. (Hrsg.): Variete der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 197–226.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. J.B. Metzler 2020, S. 405–407.

Standke, Jan/Otto, Erwin: Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2017.

Steinbrecher, Johanna: Lesesozialisation. Ein Überblick über den Forschungsstand. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2007.

Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Zeitschrift Literatur im Unterricht 7/3 (2006), S. 227-241.

Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. 2., korrigierte und ergänzte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Thäle, Angelika: Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2020.

Volz, Steffen: Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Doktorarbeit. PH Heidelberg 2005.