

# **Die soziale Praxis des literarischen Deutens im Unterricht. Ein forschungsbasierter Diskussionsbeitrag hinsichtlich normativer Erwartungen**

*Lydia Brenz*

## **Zur Einführung: Das Versprechen literarischer Bildungsnormen**

Wie gestaltet sich das Deuten literarischer Phänomene als *soziale Praxis* von Lehren und Lernen? Diese Frage ist aus literaturwissenschaftlicher Sicht bislang wenig betrachtet worden. Gerade das Deuten und Interpretieren von Literatur wird vielmehr als sachlich fundierte und wissenschaftlich regelgeleitete Praxis der Rekonstruktion von Sinn erfasst (Winko 2002, 130f.). Die Verständigung über die Bedeutung literarischer Texte im Literaturunterricht gehört jedoch zum unhinterfragten Alltag aller Schüler\_innen im deutschen Bildungssystem und bildet ihre eigene institutionelle Praxis heraus.

Auf der Ebene der bildungspolitischen Debatten und der literaturdidaktischen Diskussionen finden konkrete literarische Praktiken im Unterricht wenig Berücksichtigung; vielmehr geht es um die Fragen, wie Literaturunterricht sein soll, welche Ziele und Funktionen dieser hinsichtlich des Individuums in der Gesellschaft zu erfüllen hat. Diese Ansprüche gestalten sich vielfältig und wurden bereits vielfach diskutiert (vgl. u.a. Kreft 1982). Weniger wird in diesem Diskurs, obwohl es hierzu erfahrungsbasierte Studien gibt, jedoch die Frage berücksichtigt, wie dieser normative Anspruch im Literaturunterricht durch die Schüler\_innen und Lehrpersonen überhaupt bewältigt wird. Kurz gesagt: wie Literaturunterricht ist und funktioniert.

Zu diesen vielfältigen normativen bildungstheoretischen Ansprüchen gehören konkret u.a. die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, die Ausbildung von Werthaltungen und ästhetischer Urteilsfähigkeit, eine Partizipationsfähigkeit am kulturellen Leben und historische Bewusstseinsbildung (Matthiessen 2003, 119) sowie die Entfaltung ästhetischer Erfahrung (Zabka 2013, 481). Letztlich wird die Auseinandersetzung mit literarischen Werken selbst als „Ausdruck von Bildung“ erfasst (Wiezorek 2017, 103). Der literaturdidaktische konsensuelle Anspruch mündet gemeinhin in ein „intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ (Spinner 2006, 7). Dass diese Zielsetzungen einer konkreten Bearbeitung bedürfen, wird dabei nicht ausgeblendet, aber wie das Bildungsziel erreicht werden kann, bleibt gerade in den aktuellen Debatten fraglich.

Gegenüber dem auf Bildung zielenden Anspruch von literarischer Praxis geht es immer um die Frage, *was es wie zu können* gilt, wenn man literarisch lernen soll. Das Stichwort heißt kompetenzorientierter Literaturunterricht. Auch über 20 Jahre nach dem sog. PISA Schock, tut sich die Literaturdidaktik zurecht mehr oder weniger schwer mit der Frage (Mitterer / Wintersteiner 2015, 101), welche literarischen Kompetenzen es auszubilden gilt, was messbar und was überhaupt nötig ist im Umgang mit dem Literarischen. Die Bildungspolitik hat da weniger Probleme, bleibt aber letztlich eher im Ungenauen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, 7f.). Literaturdidaktiker wie Thomas Zabka haben hingegen Versuche einer Definition unternommen: „[E]ine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens ist die Fähigkeit, plausible Interpretationen herzustellen unter den Text-Bedingungen externer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit“ (Zabka 2012, 83).

Neuere Beiträge versuchen sich von dieser kompetenzorientierten Debatte zu entfernen und an den allgemeinbildenden Charakter der Beschäftigung mit Literatur zu erinnern: „Literaturunterricht muss an der Präsenz und Relevanz des Literarischen in der Alltags- und Laienkultur ansetzen“ und es geht nicht darum, zukünftige Germanist\_innen auszubilden (Köster / Matuschek 2019, 23).

In diesen Ansprüchen offenbart sich die Diskrepanz, wie einerseits gelingende Ich-Entwicklung angestrebt und gleichzeitig fachlich kompetent Literatur rezipiert werden kann, was in der älteren Theoriebildung in dem Gegensatz von Erziehung *durch* Literatur und Erziehung *zur* Literatur erfasst wird (Baum 2018, 179). Diese unterschiedlichen Zielsetzungen machen den Anspruch an die konkrete Praxis selbstverständlich nicht leichter.

Es geht also seitens der Literaturdidaktik selten um die Frage, wie Literaturunterricht praktisch funktioniert, welche Handlungsherausforderungen sich seitens aller Beteiligten routinemäßig ergeben und welche Funktionen sich aus der Institution Unterricht und Schule heraus manifestieren (dazu Pflugmacher 2014). So bedarf es einer Konkretisierung, wenn man feststellt, dass „literarisches Verstehen in der Schule [...] – so gesehen – immer schulisches Verstehen [...]“ ist (Baum 2013, 114) oder anders formuliert, institutionalisiertes literarisches Verstehen.

Vor dem Hintergrund dieser ausschnitthaften Darlegungen lenkt der vorliegende Beitrag den Blick nun auf die Praxis. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Praktiken literarischer Bildung didaktisch wirkmächtig sind. Unter Praktiken fasse ich Handeln als „materielles Einzelereignis einer Praxis“ (Hillebrandt 2015, 431), welches nicht ausschließlich intentional ist, aber intentional sein kann (Ricken 2019, 31). Somit gilt es, der Frage nachzuspüren, wie die soziale Praxis des Unterrichts Praktiken interpretatorischen Deutungshandelns beeinflusst und wie dieses im Verhältnis zum bereits dargelegten ambivalenten literarischen Bildungsanspruch zu verstehen sind.

Ich habe im Rahmen des Projektes RICHTIK Deutsch auf der Basis transkribierter Unterrichtsprotokolle, Unterricht objektiv-hermeneutisch analysiert. Anhand eines im Klassengespräch geäußerten Deutungsaktes einer Schülerin soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche Facetten sich in literarischer Verständigung im Unterricht hinsichtlich einer sozialen Praxis offenbaren können.

Bei der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion des Falls wird der Sequenzlogik der sinnstrukturierten Welt gefolgt. Die Interaktion oder die Sequenz

werden schrittweise betrachtet, wobei der eigentliche Kontext der Sprechakte ausgeblendet und in andere denkbare Kontexte überführt wird. Erst im Anschluss wird dieser mit dem ursprünglichen Kontext kontrastiert, womit subjektive Vorannahmen und voreilige Schlüsse vermieden werden. Die Forschenden lassen sich dabei auf die Sprache des Falles selbst ein mit dem Anspruch, dessen Eigenlogik zu bestimmen. Dabei wird versucht, die Handlungslogik vorausschauend zu antizipieren: Wie können die Handelnden konkret auf spezifische Sprechakte reagieren (im Detail dazu Oevermann 2012; Sutter 2016)?

Die Darstellung in diesem Beitrag kann nur punktuell Ergebnisse und Überlegungen abbilden, welche jedoch das Resultat einer detaillierten Fallrekonstruktion der ganzen Unterrichtsstunde sind. Doch warum soll dabei der Fokus auf die einzelne Deutungsarbeit der Schüler\_innen gelenkt werden? Marion Pollmanns erfasst dieses Anliegen, Aneignungsprozesse zu fokussieren, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Auch für die Didaktik gilt es ein Verständnis für das Lehren bzw. Vermitteln von Literatur zu erlangen, auf der Basis inwieweit sich Schüler\_innen überhaupt in Beziehung zum Literarischen im Unterricht setzen und inwiefern dies von dem unterrichtlichen Handeln im Allgemeinen abhängt, denn „nur so können auch solche Aneignungsweisen in den Blick kommen, die jenseits des pädagogisch-didaktisch Intendierten liegen“ (Pollmanns 2017, 28).

### **Ein Fallbeispiel: „Is es dann einfach nur Zufall?“**

Dem rekonstruktiven Verfahren der Methode folgend beginne ich nun den Fall mit der Interaktion von Maja. Der Interakt wird darauffolgend kleinschrittig analysiert:

Maja: ich wollte einmal nachfragen ähm[...] also die anderen haben ja jetzt schon öfter davon gesprochen dass es immer so bestimmte merkmale gibt die auf den tod hinweisen [...] aber wenn wir dann seinen namen anschauen[...] is es dann einfach nur zufall? #00:19:03-1# (Bologa 2018)

Es handelt sich auf den ersten Blick um eine Frage der Schülerin, welche sie in das öffentliche Klassengespräch einbringt. Zuvor hatte sich der Kurs des 12. Jahrgangs mit den Vorausdeutungen im ersten Kapitel von Thomas Manns Werk „Tod in Venedig“ beschäftigt. Mein Interesse für diesen Fall hat einerseits die Erkenntnis aus der pädagogischen Unterrichtsforschung geweckt, welche die Seltenheit von Schüler\_innenfragen feststellt, die zudem im Unterrichtsverlauf eher beiseite gestellt als bearbeitet werden (Wenzl 2014, 79–105). Andererseits bewog mich die Annahme, dass Fragen hinsichtlich der Sache Erkenntniskrisen aufzeigen könnten, die in ihrer Suchbewegung auf Bildungsbewegungen hinweisen, den Interakt genauer in den Blick zu nehmen. Oevermann unterscheidet dabei die Krise, welche auf Bildung abzielt, von der Routine, welche auf bloßes Lernen gerichtet ist (vgl. Oevermann 2013, 76). Fachlich für den Literaturunterricht gewendet lässt sich hier ein Irritationsanlass vermuten: „Irritation wird dabei als eine Dimension gefasst, die sich im Wesentlichen auf den Beginn der ästhetischen Erfahrung bezieht, d.h. die Wahrnehmung und Begegnung mit dem ästhetischen Gegenstand [...]“ (Lessing-Sattari / Wieser 2016, 128).

Der eröffnende Sprechakt *ich wollte einmal nachfragen ähm* wirkt aufgrund des Nachfrageaktes eher ungewöhnlich nahezu artifiziell. Hinsichtlich dieser Eröffnung bieten sich zunächst zwei Lesarten an. Erstens offenbart sich bereits mit der Gesprächseröffnung eine Schutzfunktion der Sprecherin. Sprechende, die auf eine solche Ausgestaltung des Redeaktes zurückgreifen, haben ein vermeintlich unangenehmes Anliegen vorzutragen. Der Akt der Gesprächseröffnung sichert gegen kommende Unpässlichkeiten ab, vor allem wenn das eigene Anliegen gegenüber den Adressat\_innen als nicht gerechtfertigt erscheint. Denkbar ist dies bei einem Anruf im Tourismusbüro: *Ich wollte einmal nachfragen, inwiefern ich die Reise noch umbuchen kann*. Dementsprechend bewusst wird bei einem möglicherweise heiklen Anliegen auf die Einmaligkeit des Sprechaktes verwiesen. Latente *Unsicherheit* nimmt in Majas Sprechakt Gestalt an. Unklar ist aber, in welche Richtung diese Unsicherheit zu erfassen wäre: ein Verstehensproblem, ein Problem, welches in der

Klassenöffentlichkeit zu besprechen ist? Sicher ist, dass der Sprechakt eine Expertise adressiert, an die eine Nachfrage zu stellen berechtigt erscheint.

Zugleich kommt hier eine weitere kommunikative Spielart zum Ausdruck: Die Sprecherin offenbart sich bereits als *Wissende*. Damit erfasse ich die zweite Lesart, welche im Kontext eines Krankenhausbeispiels denkbar ist: *ich wollte einmal nachfragen ähm, bieten Sie auch diese spezifische Methode XY an*. Der Sprechende zeigt ein spezifisches Wissen und sucht um die Bestätigung des eigenen Wissens im Nachfrageakt. Gleichzeitig wird hier vermieden, sich als nicht-wissende Person zu offenbaren, da nachfragen bereits (W)wissen voraussetzt. Der Sprechakt fokussiert hier auf die Präzision und die Nachdrücklichkeit des eigenen Anliegens. Es muss genau diese eine Nachfrage gestellt werden und keine andere; und dabei wird die Expertise, an welche sich das Anliegen richtet in die Pflicht genommen und gefordert.

Maja hat also bereits etwas verstanden und wendet sich hier an die Lehrperson, als ein Mittel zum Zweck, um sich zugleich als Fragende und Wissende zu inszenieren. Zielt ihr Anliegen auf ein Lerninteresse oder ein Bildungsinteresse? Im Ausdruck *nachfragen* verwirklicht sich kommunikativ die Routine des Lernens, wie die Lesartenbildung gezeigt hat. Dennoch markiert die Gestalt des Sprechakts etwas Neues, noch nicht Dagewesenes, noch nicht Geklärtes, weswegen es der Inszenierung durch die Nachfrage bedarf. Der Interakt geht weiter: „also die anderen haben ja jetzt schon öfter davon gesprochen.“

Hier zeigt sich nun eine klare Absetzbewegung von Maja gegenüber der bisherigen Auseinandersetzung ihrer Mitschüler\_innen mit der Novelle, etwas scheint noch ungeklärt. *Jetzt schon öfter* verweist auf ein Sprechen bis dato, welches es scheinbar zu überwinden oder zu überprüfen gilt. Mit einer solchen Gestalt der Interaktion verbessert Maja die eigene Sprechposition und distanziert sich von dem, was die anderen bisher beigetragen haben. Die Wissende offenbart sich hier wieder, aber dieses Mal bildet sich ihr Zeigen prekär gegenüber der Auseinandersetzung der Mitschüler\_innen aus. Würden wir nur die inhaltliche Ebene betrachten, könnte man annehmen, die Schülerin verweise lediglich auf vorherig geäußerte Deutungsaspekte

der Mitschüler\_innen. Doch die anderen Schüler\_innen und deren Arbeit an der Deutung sind Teil der Inszenierung des eigenen Deutungsaktes. Es geht also darum, sich im Sprechen abzugrenzen und das eigene Sprechen gegenüber den anderen als besonders herauszustellen. Zugleich appelliert Maja an die/den eigentliche Expert\_in im Unterricht, die Lehrperson, welche das Sprechen der anderen zu prüfen berechtigt ist, ganz im Sinne: *also der Begriff ist ja jetzt schon öfter verwendet worden, kann man das so sagen?* Es ist der Verweis auf Legitimität und Präzision der Deutungsangebote: *Gelten diese nun als richtig oder falsch?*

Das Soziale entwickelt sich dennoch prekär, was mit der Selbstinszenierung als Wissende korrespondiert. Die Suchbewegung von Maja prägt sich nicht vorrangig als Irritation gegenüber dem Gegenstand aus, sondern vielmehr im Verhältnis des Gegenstandes und dem Deutungsverhalten der anderen Mitschüler\_innen. Damit ist der Modus der Zuwendung zur Sache rein instrumentell. *Ich will mich zeigen und die Selbstinszenierung hat einen höheren Stellenwert als die Beschäftigung mit der Sache.* Die Interaktion vollzieht sich in dieser Logik weiter: „dass es immer so bestimmte merkmale gibt die auf den tod hinweisen“.

Sachlich schließt hier die Auseinandersetzung mit der Auseinandersetzung der anderen Mitschüler\_innen. Im Sprechakt *immer so bestimmte Merkmale* drückt sich eine Distanzierung und ein Befremden gegenüber diesem selbstverständlichen Sprechen von bestimmten Merkmalen aus. Gerade auf der Beziehungsebene sind solche *verallgemeinerten Spezifitäten* anzutreffen, die vorwurfsvoll darauf verweisen, was einem selbst nicht klar ist: *Immer bringst du so bestimmte Redewendungen.* Hierin zeigt sich die Vermeidung mit der Auseinandersetzung, indem ich eigentlich nicht sagen kann, was genau das Problem ist. Im Sprechakt der Schülerin wird die Spezifik der Merkmale, kontrastiert zur Beliebigkeit (*immer so*) und zur Häufigkeit ihres Auftretens (Verwendung des Plural). Merkmale sind eindeutig und verweisen insgesamt auf etwas Gemeinsames, aber in ihrer Vielfalt können sie die Eigenschaft des Verweisens verlieren, auch wenn sie abgrenzbar und eindeutig sind. Maja stört sich also an den Merkmalen, die die anderen (möglichweise unerklärt) herausgestellt haben, oder

anders, welche durch die Lehrperson nicht adäquat evaluiert oder geklärt worden sind. Diese ungenaue Deutungspraxis wirft sie der Klassenöffentlichkeit gegenüber vor.

Die *Merkmale* selbst kann sie aber nicht genau erfassen (aus ihrer Sicht scheinen es so einige zu sein). Neben der sicheren sozialen Absetzbewegung gewinnt also wieder eine Unsicherheit, in dem, was fachlich erfasst werden kann, ihre Gestalt. In den Merkmalen, die auf den Tod hinweisen, drückt also der Schuh. Es ist zu erwarten, dass Maja nun diese Merkmale als fragliche Merkmale herausstellt, damit sie lernen kann, doch im Interakt vollzieht sich nun eher Gegenteiliges: „aber wenn wir dann seinen namen anschauen.“

Sie verweist auf den Namen des Protagonisten *Aschenbach*. Sie stellt das Konkrete den Merkmalen in ihrer Spezifität und in ihrer Masse konträr gegenüber: Diese eine Sache daran scheint merkwürdig.

Der Wechsel von *Ich* zu *Wir* ist dabei besonders auffällig, bestätigt aber die Zeige-Prätention des Falles hinsichtlich der eigenen Inszenierung als Wissende. Solche Sprechakte finden sich in der Vorlesung, wenn die Ausführungen betont dem Bisherigen entgegenstehen: *aber wenn wir dann auf die Arbeiten von Adorno und Horkheimer schauen, müssen wir zu einem anderen Schluss kommen*. Das ist eine repräsentative Zeige-Geste (Prange / Strobel-Eisele 2015, 62), die in unserem Kontext lehrerhaft anmutet, aber vorzuführen versucht, was bisher nicht sichtbar war. Maja zeigt und führt vor, aber dies bedurfte der Rahmung des Nachfragens und des Appells an eine Expertise. Sie bearbeitet das eigene unsichere Deutungsangebot, sozial heikel in einer vermeintlichen Abgrenzung zur vorherigen Auseinandersetzung ihrer Mitschüler\_innen. Ihr Deutungsangebot braucht also eine enorme soziale Bearbeitung und die nun folgende Schlussequenz vervollständigt die Inszenierung als prekär Zeigende und latent unsicher Fragende: „is es dann einfach nur zufall?“

Bereits die Äußerung verweist auf die Annahme der Schülerin, dass es sich um keinen Zufall handeln kann. Das Zufällige wäre nicht zeigenswert. Eher liegt das Fragliche in der bisherigen sozialen Ausprägung des Sprechaktes *es ist so offensichtlich*

und wurde bisher nicht benannt, muss ich das jetzt hier wirklich noch machen? Sie fügt also der allgemeinen Suchbewegung kein neues Problem hinzu, sondern hat den Anspruch, durch ihr Zeigen zu vervollständigen, bleibt also ganz in der vorher etablierten Logik des Sammelns der Vorausdeutungen im Klassengespräch, dies aber auf Kosten der Anderen. Damit scheitert aber ihre Abgrenzungslogik von den anderen Mitschüler\_innen auf fachlicher Ebene aufgrund einer ungeklärten Merkmalsausprägung, sie erscheint nahezu unnötig. In der fachlichen Interaktionsdynamik, welche durch die Rahmung der Aufgabenstellung darauf abzielte, Vorausdeutungen auf den Tod zu finden, hätte es gemeinhin ausgereicht anzumerken: *Im Namen Aschenbach könnte selbst ein Hinweis auf den Tod liegen.*

Aber Maja bedient sich einer Deutungspraktik, welche sie sozial ausgestaltet: die Inszenierung des Nachfragens an eine Expertise, welche eine Evaluation oder Klärung einfordert, die Inszenierung als Wissende gegenüber dem sozialen Kontext sowie die Distanzierungsbewegung und einer Art *Selbstbesonderung* im eigenen Zeigen. Die Dynamik des Sich-Zeigens steht damit über der Beschäftigung mit der Sache. Maja kann damit das fachliche Problem der Deutung letztlich ausblenden und gleichzeitig im Rahmen unterrichtlicher Beteiligung glänzen. Aber der Aufwand der sozialen Abgrenzung hinsichtlich der Darlegung des fachlichen Deutungsaktes missglückt, letztlich handelt es sich um etwas, das nur noch nicht gesagt wurde oder gesagt werden konnte. Somit offenbart sich, dass man nicht so bruchlos *wegreden* kann, was zuvor im Unterricht gesagt oder getan wurde.

### **Ausblick: Die Bedeutung rekonstruktiver Forschungsergebnisse für die literarische Bildung?**

Thomas Zabka formuliert im Anspruch an die ästhetische Bildung, dass „die Versprachlichung und kommunikative Mitteilung der Selbst- und Weltwahrnehmung [...] als ein eminentes Ziel der Persönlichkeitsbildung“ gilt (Zabka 2013, 473). Worum geht es in unserem Fall und worum offensichtlich nicht? Zeigt sich hier nur die Besonderheit des Einzelnen oder vielmehr die Ausdrucksgestalt inkorporierten

Wettbewerbsverhaltens in Form sozialer Deutungsarbeit? Hier hat sich folgendes Muster offenbart: *Die Besonderung des Eigenen und Immergleichen in der Abgrenzung gegenüber den anderen*. Die Schülerin in unserem Fall entsagt der eigentlichen Beschäftigung mit der Sache, die Beschäftigung bildet sich rein instrumentell aus. Die Inszenierung ist auf das Neue und Unerwartete ausgerichtet, um aber letztlich im Alten verbleiben zu können. Die Logik der Institution und ihrer Ansprüche an die Schüler\_innenschaft setzt sich hier durch. Zeigt euch in der Mitarbeit, bringt gute Leistung, seid kompetent: Literarisches Verstehen bleibt immer auch schulisches Verstehen, dementsprechend realistisch sollten unsere Ansprüche an das Potenzial literarischer Bildungsansprüche im Unterricht bleiben. Denn wie selbstverständlich sich eine vermeintliche Suchbewegung durch Abgrenzungsverhalten und das Verbergen eigener Unsicherheit zeigen kann, ist eher Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse als die Einlösung eines irgendwie gestalteten Bildungsversprechens. Vielmehr bilden sich routinisierte, inkorporierte Praktiken aus, welche den Ansprüchen literarischer Bildung (Abraham 2010; Spinner 2013) gegenüberstehen können.

Weitere soziale Mechanismen sind in meinen bisherigen Forschungsergebnissen, auf die ich hier nur ausblickend rekurrieren kann, zu Tage getreten: So finden sich beispielsweise kollektive Deutungsgeschichten im Unterrichtsgespräch. Dabei wird sich sprachlich an die Vorredner\_innen weitestgehend angeschmiegt und implizite Bezugspunkte offenbart. Hier wird offenbar: Auch Kollegialität ist ein hohes Gut in der interpretatorischen Praxis des Literaturunterrichts.

All diese interaktionistischen Praktiken laden die Deutungsarbeit hinsichtlich ihrer Funktion im Unterricht sozial auf. Es muss konstatiert werden, dass Unterricht in den normativen Ansprüchen von literarischer Bildung seine Grenzen hat. Damit bleiben zumindest die Fragen offen, welche Zugriffe im Unterricht als Modus der Auseinandersetzung überhaupt denkbar und ob Forderungen nach Identitätsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung vielleicht auch einfach übergriffig sind. Man muss sich also bewusstmachen, in welchem Verhältnis sich

ästhetische literarische Bildungsansprüche sowie literarisches Lernen zur Unterrichtspraxis vollziehen. Und man muss realistisch sein, dass die tatsächliche Beschäftigung mit dem Literarischen zum Nebenschauplatz in der Bewältigung des schulischen Alltags wird, also als Mittel zum Zweck der Bearbeitung der sozialen Herausforderung äußerst dienlich erscheint.

**Lydia Brenz, M.Ed.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Literatur- und Sprachdidaktik Deutsch an der Georg-August-Universität Göttingen und forscht im Bereich rekonstruktiver Unterrichtsforschung u.a. zum Umgang mit (Nicht-)Verstehen und Deutungsarbeit im Literaturunterricht aus fachdidaktischer Perspektive. Sie organisiert sich bei Uni Göttingen Unbefristet und kämpft für gute Arbeitsbedingungen an den Hochschulen.

## **Literaturverzeichnis**

**Abraham 2010:** Ulf Abraham: „P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht.“ In: Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen; empirische Forschung; Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 9–21.

**Baum 2013:** Michael Baum: „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht.“ In: Volker Frederking / Axel Krommer / Christel Meier (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 102–125.

**Baum 2018:** Michael Baum: *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript (Lettre).

**Bologa 2018:** Kristine Bologa: RICHTIK-004\_001-02 - Thomas Mann: Der Tod in Venedig. Die Exposition in „Der Tod in Venedig“, nicht veröffentlicht.

**Hillebrandt 2015:** Frank Hillebrandt: „Praxistheorie und Schulkultur. Identifikation und Analyse schulischer Praktiken.“ In: Jeanette Böhme / Merle Hummrich /

Rolf-Torsten Kramer (Hg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 429–444.

**Köster / Matuschek 2019:** Juliane Köster / Stefan Matuschek: „Elf Thesen zum Literaturunterricht.“ In: *Didaktik Deutsch* Jg. 24 (2019), H. 2, S. 23–27.

**Kreft 1982:** Jürgen Kreft: *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. 2., verb. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer (Uni-Taschenbücher Literaturwissenschaft, 714).

**Lessing-Sattari / Wieser 2016:** Marie Lessing-Sattari / Dorothee Wieser: „Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung.“ In: *Literatur im Unterricht* Jg. 17 (2016), H. 2, S. 127–142.

**Leuders 2015:** Timo Leuders: „Empirische Forschung in der Fachdidaktik – Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung.“ In: *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern* Jg. 33 (2015) H. 2, S. 215–233.

**Matthiessen 2003:** Wilhelm Matthiessen: „Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II.“ In: Michael van den Kämper-Boogaart (Hg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 117–152.

**Mitterer / Wintersteiner 2015:** Nicola Mitterer / Werner Wintersteiner: „Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen.“ In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* Jg. 2 (2015) H. 2, S. 96–108. Online: [http://leseraeume.de/?page\\_id=308](http://leseraeume.de/?page_id=308) (zuletzt abgerufen am 28.08.2020).

**Niedersächsisches Kultusministerium 2006:** Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 –10. Deutsch. Hg. v. Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover. Online verfügbar unter <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=186> (zuletzt abgerufen am 28.08.2020).

**Oevermann 2012:** Ulrich Oevermann: „Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis.“ In: Klaus Kraimer (Hg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1459), S. 58–156.

- Oevermann 2013:** Ulrich Oevermann: „Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt.“ In: Phil C. Langer / Angela Kühner / Panja Schweder (Hg.): *Reflexive Wissensproduktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 69–98.
- Pflugmacher 2014:** Torsten Pflugmacher: „Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik.“ In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Jg. 61 (2014) H. 2, S. 154–163.
- Pollmanns 2017:** Marion Pollmanns: „Zur Rekonstruktion der Aneignungen als Teil des Unterrichts. Ein Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen von Schüler/inne/n.“ In: Martin Heinrich / Andreas Wernet (Hg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS (Rekonstruktive Bildungsforschung, 13), S. 25–40.
- Prange / Strobel-Eisele 2015:** Klaus Prange / Gabriele Strobel-Eisele: *Die Formen des pädagogischen Handelns*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Band 692).
- Ricken 2019:** Norbert Ricken: „Aspekte einer Praxeologie. Beiträge zu einem Gespräch.“ In: Kathrin Berdelmann / Bettina Fritzsche / Kerstin Rabenstein / Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.29–48.
- Spinner 2006:** Kaspar Spinner: „Literarisches Lernen.“ In: *Praxis Deutsch* Jg. 33 (2006) H. 5, S. 6–16.
- Spinner 2013:** Kaspar Spinner: „Ästhetische Bildung und Literaturunterricht.“ In: Carola Rieckmann / Jessica Gahn (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 17–34.
- Sutter 2016:** Hansjörg Sutter: „Oevermanns methodologische Grundlegung rekonstruktiver Sozialwissenschaften. Das zentrale Erklärungsproblem und dessen Lösung in den forschungspraktischen Verfahren einer strukturellen Hermeneutik.“ In: Detlef Garz (Hg.): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), S. 23–72.
- Wenzl 2014:** Thomas Wenzl: *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Wiezorek 2017:** Christine Wiezorek: „Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.“ In: Daniel Scherf (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, S. 102–112.
- Winko 2002:** Simone Winko: „Lektüre oder Interpretation?“ In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Jg. 49 (2002) H. 1, S. 128–141.
- Zabka 2012:** Thomas Zabka: „Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6.Schuljahr).“ In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer (Praxis Deutsch), S. 80–101.
- Zabka 2013:** Thomas Zabka: „Ästhetische Bildung.“ In: Volker Frederking / Axel Krommer / Christel Meier (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2), S. 471–487.