

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs¹

Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert

Abstract

Eine nach wie vor häufig praktizierte Methode im Literaturunterricht aller Schularten ist das Unterrichtsgespräch. Es ist aber umstritten, ob es sich dabei um wirkliche Gespräche handelt und ob Schülerinnen und Schüler mit dieser Form etwas lernen können. Ausgehend von diesen Fragestellungen entwickelten die Mitglieder eines Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg theoretisch fundierte und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings erprobte Konzepte zur Planung, Leitung und Auswertung von Gesprächen im Literaturunterricht. In zahlreichen Projektveranstaltungen an Hochschule und Schule entstand dabei das „Heidelberger Modell“, ein Ansatz zur Leitung literarischer Unterrichtsgespräche, der in diesem Aufsatz vorgestellt wird.

Dabei werden zunächst die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte des Modells verdeutlicht, die aus der Literaturtheorie (Hermeneutik), der Spracherwerbtheorie (Lernen im Format nach Bruner) und der Gesprächstheorie (Gesprächsmodell, basierend u. a. auf der Themenzentrierten Interaktion) stammen. Im zweiten Teil geht der Aufsatz der Frage nach, was in literarischen Unterrichtsgesprächen gelernt werden kann und charakterisiert dabei die Zielsetzungen des Ansatzes in Form von neun sprachlichen und literarischen Kompetenzen. Der dritte Teil thematisiert schließlich die praktische Realisierung des Modells. Dabei werden Vorschläge für die allgemeine Rahmung des Gesprächs im Unterricht gemacht und ein möglicher Ablauf in sechs Phasen vorgestellt.

Die Autoren betonen, dass das „Heidelberger Modell“ weniger eine spezifische Technik ist, sondern vielmehr für eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülern, dem Text und dem Gespräch steht, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann. Hierzu bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden müssen.

Schlüsselwörter

Literaturunterricht, literarisches Unterrichtsgespräch, Lernen im Format, sprachliches und literarisches Lernen, literarisches Verstehen als dialogischer Prozess

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Marcus Steinbrenner

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Museggstrasse 37, 6005 Luzern
marcus.steinbrenner@phz.ch

Maja Wiprächtiger-Geppert

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Kasernenstr. 31, 4410 Liestal
maja.wipraechtiger@fhnw.ch

¹ Wir danken Prof. Dr. G. Härle sehr herzlich für seine produktiven Anregungen bei der Erstellung dieses Aufsatzes. Er ist zum ersten Mal 2006 in der Zeitschrift *Literatur im Unterricht* erschienen (7 (3), 227-241). Wir bedanken uns beim Wissenschaftlichen Verlag Trier für die Möglichkeit einer Zweitveröffentlichung. Für das leseforum.ch wurde der Beitrag geringfügig bearbeitet und bzgl. einiger Literaturverweise aktualisiert.

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

Im Deutschunterricht aller Schularten wird sehr viel über Literatur gesprochen. Es ist aber umstritten, ob es sich um wirkliche Gespräche handelt und ob Schülerinnen und Schüler dabei etwas lernen können. Ausgehend von diesen Fragestellungen entwickelten die Mitglieder eines Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg theoretisch fundierte und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings erprobte Konzepte zur Planung, Leitung und Auswertung von Gesprächen im Literaturunterricht. In zahlreichen Projektveranstaltungen an Hochschule und Schule entstand dabei das „Heidelberger Modell“, ein Ansatz zur Leitung literarischer Unterrichtsgespräche, der in diesem Aufsatz vorgestellt wird (ausführlich hierzu: Härle & Steinbrenner, 2004).

Dabei sollen zunächst die wesentlichen *theoretischen Bezugspunkte* unseres Modells deutlich werden, die aus der Literaturtheorie, der Spracherwerbtheorie und der Gesprächstheorie stammen. Im zweiten Teil gehen wir der Frage nach, was in literarischen Unterrichtsgesprächen gelernt werden kann und charakterisieren dabei die *Zielsetzungen* des Ansatzes. Der dritte Teil thematisiert schließlich die *praktische Realisierung* des Modells, wobei wir sowohl auf den allgemeinen Rahmen als auch auf einzelne Phasen eines literarischen Gesprächs eingehen.

1 Theoretischer Rahmen

1.1 Literaturtheorie

Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten nimmt das Problem des Verstehens einen zentralen Platz ein. Unter Berufung auf die Hermeneutik Friedrich Schleiermachers und ihre Verknüpfung mit aktuellen dekonstruktivistischen Positionen durch Manfred Frank (2000) lässt sich der unmittelbare Zusammenhang von literarischem *Verstehen* und *Gespräch* aufzeigen. Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt „kein endgültiges Wort“.

Die Dialogizität und der Prozesscharakter eines Gesprächs können unterschiedliche Auslegungsarten und ein dynamisches Wechselspiel zwischen Text und Gesprächsteilnehmern ermöglichen. Das reale Gespräch lebt dabei besonders von der unmittelbaren, affektiv besetzten personalen Begegnung. Es kann durch die spezifische Sprache der literarischen Texte bereichert und angetrieben werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Forschungsprojekts eine Gesprächsform konzipiert und praktisch erprobt, die nicht auf geschlossene Interpretationen abzielt, sondern die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess ermöglicht.²

1.2 Spracherwerbtheorie

Ein weiterer Ansatz zur Begründung literarischer Gespräche ergibt sich aus der Annahme der prinzipiellen Gesprächsförmigkeit der frühkindlichen literarischen Sozialisation (Härle, 2004b; Wieler, 1997) und der Spracherwerbtheorie Bruners (2002). Wir beziehen uns für die didaktische Konzeptualisierung damit auf jene Formen, die tatsächlich in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation wirksam sind: Vorlesegespräche (zu diesem Terminus auch Spinner, 2004), die die Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen, dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen. Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner als Formate beschrieben werden, die wesentliche literarische Erfahrungen ermöglichen und die Basis literarischer Kompetenz bilden.

² Die literaturtheoretischen Grundlagen werden ausführlich in Härle & Steinbrenner (2003) dargestellt. Mit diesem Aufsatz schließen wir daran an. Theoretischer Hintergrund unseres Ansatzes ist keine Hermeneutik des objektiven Textsinns, sondern eine Hermeneutik, die davon ausgeht, dass Textsinn in einem individuellen und dialogischen Prozess immer wieder neu entsteht (zum Verstehensbegriff in der Literaturdidaktik auch Steinbrenner, 2006; Abraham, 2010).

Nach Bruner sind Formate eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem (Bruner, 2002, S. 131). Sie haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und Sicherheit und ermöglichen dadurch die Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen. *Lernen im Format* in diesem Sinn weist folgende Kennzeichen auf:

- Es beruht auf *Regeln und Routinen*, z.B. in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Durch Regeln und Routinen werden Freiheitsgrade eingegrenzt, damit ein Maximum an Verarbeitungskapazität zur Erfassung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente frei bleibt. Mit der Zeit werden dabei die Grenzen erweitert und die Erwartungen an die Selbständigkeit der Lernenden angehoben.
- Es bedarf einer *stabilen Beziehung*, einer „warme[n] und unterstützende[n] Atmosphäre“ (Bruner, 2002, S. 69), in der der Novize sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.
- Es herrscht eine *Asymmetrie* hinsichtlich des Wissens der Partner. Der Erwachsene dient als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst. Er ist die konstante Person, an der sich die Lernenden orientieren können. Er unterstellt den Lernenden, Gesprächspartner im vollwertigen Sinn zu sein und schafft auf diese Weise einen kommunikativ-affektiven Sog – eine Zone der nächsten Entwicklung.
- Formate betten Äußerungen immer auch in eine *kulturelle Matrix* ein, die durch sie zugleich (voraus)gesetzt und geschaffen wird. Die Lernenden werden dabei nicht auf Sprachkenntnisse hin trainiert, sie lernen vielmehr Sprache als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft mit ihren spezifischen Regeln, Normen und Themen zu gebrauchen.

Es ist erstrebenswert und möglich, an diese Strukturen anzuknüpfen und sie für schulische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar zu machen (Gölitzer, 2008, S. 46ff.). In schulischen Gesprächen eröffnen Formate die Möglichkeit, Gesprächsnormen und -formen transparent zu gestalten und ggf. gemeinsam zu reflektieren und zu modifizieren. Insbesondere bei „freien“ und „offenen“ Gesprächsformen schlagen institutionelle Normen und Konventionen immer wieder durch und entfalten ihre Wirkung, ohne dass es den Partizipierenden bewusst würde. Gerade solche Gesprächsformen bedürfen deshalb eines gemeinsam gestalteten Formats – einer Orientierung und Sicherheit gebenden transparenten Struktur, die immer wieder im Vorgriff praktiziert und dann von Zeit zu Zeit gemeinsam eingeholt, reflektiert und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird.

1.3 Gesprächstheorie

Das systemisch ausgerichtete Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bietet eine bewährte Möglichkeit zur Organisation von literarischen Gesprächen (Härle, 2004a). Mit dieser Form der Gruppen- und Gesprächsleitung lassen sich Gesprächsprozesse initiieren, die einen ausgewogenen Bezug auf die Sache (Text) und die beteiligten Subjekte (Schüler, Lehrer) sowie ihre Interaktion (Gruppe) ermöglichen. Ein Gespräch nach dem Konzept der TZI strebt für alle Beteiligten ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit an und bezieht die institutionellen Bedingungen realitätsgerecht ein. Das Ziel einer *dynamischen Balance* der vier Faktoren *Einzelner, Gruppe, Sache* und *Rahmenbedingungen* ist ein Grundelement des TZI-Modells, das dafür unterschiedliche Methoden, Regeln und standardisierte Ablaufmuster bereitstellt (Matzdorf & Cohn, 1992; Schneider-Landolf, Spielmann und Zitterbarth, 2009), die für die Praxis des literarischen Unterrichtsgesprächs nutzbar gemacht werden.

Für die problematische Rolle der Lehrperson als Gesprächsleitung bietet die TZI mit dem Begriff der *partizipierenden Leitung* ein differenziertes Leitungsmodell an. Partizipierende Leitung heißt, dass sich die Lehrperson nicht nur in seiner Funktion als Gesprächsleitung, sondern auch als Teilnehmende in das Gespräch einbringt. In einem gelingenden literarischen Gespräch beteiligt sich die Lehrperson auch mit echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als *kompetenter Anderer*, als Modell, Vorbild und Gerüst im beschriebenen Sinn. Gerade ein menschlich greifbares Gegenüber kann zu einer affektiv besetzten und damit Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation beitragen.

Partizipierende Leitung bedeutet die Generierung des Gesprächsprozesses im Sinne der dynamischen Balance als gemeinsame Aufgabe der ganzen Gruppe zu verstehen und das Gespräch durch geeignete Strukturen zu unterstützen, die im dritten Teil dieses Aufsatzes vorgestellt werden.³

2 Zielsetzungen: Sprachliches und literarisches Lernen im Gespräch

In literarischen Gesprächen erwerben Schülerinnen und Schüler neben einzelnen Fähigkeiten (literarische Kompetenz im engeren Sinne) zugleich grundlegende gegenstandsbezogene Einstellungen in Bezug auf literarische Texte und sie erfahren ein Modell für einen angemessenen Umgang mit Literatur. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung für das fachliche (auf einzelne Strukturen, Merkmale, Erkenntnisse gerichtete) literarische Lernen im Literaturunterricht dar und ist von Anbeginn an, also schon in der Primarstufe, „als das fundamentalste Ziel anzusehen“. Hier 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" (Büker, 2002, S. 120f.).

Abhängig von der Textauswahl, den Impulsen und dem Verlauf des Gesprächs lassen sich prinzipiell Lernprozesse in fast allen Bereichen sprachlichen und literarischen Lernens anstoßen. Im Folgenden sollen exemplarisch Kompetenzen angeführt werden, die spezifisch und teilweise ausschließlich in literarischen Gesprächen erworben werden können.

2.1 Sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen

Literarische Texte lösen durch ihre Sprache häufig starke subjektive und individuelle Assoziationen beim Leser aus, haben aber zugleich eine eigene Geschichte und Materialität. Gemeint ist damit, dass Texte durch ihr komplexes inner- und intertextuelles Zusammenspiel autopoietisch bzw. selbstreflexiv ein Potential von Sinn erzeugen, das beim Durchlaufen eines Verstehensprozesses – auf dem *Parcours des Textsinns* – entdeckt werden kann (mit besonderem Bezug auf Lyrik: Homann, 1999).

Gerade das literarische Gespräch kann ein prozesshaftes Wechselspiel ermöglichen zwischen eher assoziativen und häufig auf individuelle Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und seine einzelnen Elemente und Strukturen beziehen: ein für literarisches Verstehen charakteristisches Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung des Textes in der Weise, dass sich dadurch beides steigert. Dies stellt eine besondere Form von sprachlich-ästhetischer Erfahrung dar. In diesem Sinn postuliert auch Hurrelmann (1987) für den gesprächsförmigen Literaturunterricht: „Allgemeinheit der Texterkennung und Individualität des Sinnverstehens sind konfligierende, aber gleichwertige Momente“ (S. 77).

Das literarische Gespräch möchte dabei eine spezifische Resonanz zwischen Text und Rezipient ermöglichen, wobei im Wort Resonanz mitklingt, dass der literarische Text im Gespräch als gesprochener, d.h. als vorgelesener, gehörter und immer wieder in einzelnen Formulierungen aufgegriffener Text präsent ist.

2.2 Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren

Das Gespräch ermöglicht es den Rezipienten, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu formulieren. Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht ein einseitig analytisches, definitorisches Sprechen in einer vorgefassten, auf eindeutige Erklärung und geschlossene Interpretation abzielenden Terminologie dominiert, sondern auch ein subjektiver Sprachgebrauch mit einem tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen möglich ist. Dies bildet eine wichtige Ergänzung zu den im Unterricht häufig vorherrschenden eher objektiven, einordnenden, analytischen und distanzierten Sprechweisen über Texte.⁴

³ Vgl. zu den Begriffen *Partizipierende Leitung* und *Dynamische Balance* auch die entsprechenden Artikel im *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (Schneider-Landolf et al. 2009).

⁴ Dies dürfte wohl vor allem für die Sekundarstufe II gelten. Abraham (1996) beschreibt diese Dominanz in seiner Arbeit *Stil-Gestalten*: „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 Sprachbmitteltheit zu ersticken“ (S. 224).

2.3 Den literarischen Text und seine Sprache mimetisch nachvollziehen

Für Lernende ist es ein wichtiger erster Schritt im Textverstehensprozess und ein grundlegendes Element literarischer Bildung, einen Text ausgehend von der eigenen Sprache mimetisch nachzuvollziehen (Steinbrenner 2010). Literarische Bildung muss wie jede Form sprachlicher Bildung beim subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden ansetzen und ausgehend von diesem zum objektiven Sprachgebrauch, der sich durch eine fest geregelte Terminologie auszeichnet, hin- und immer wieder zurückführen; beide müssen in einer lebendigen Wechselwirkung stehen (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 29ff.; Bd. 6, S. 217ff.).

Der schriftliche Text muss zudem beim Lesen, beim Vorlesen und beim Wiederaufgreifen im Gespräch beständig re-artikuliert und damit immer auch neu artikuliert werden. Schon allein dies ist eine Form des Gesprächs mit dem Text und es stellt, gerade für Novizen, eine eigenständige und bedeutende sprachliche Aufgabe mit bildendem Potenzial dar – ist das Lesen eines fremden Textes doch immer auch das Sprechen und Hören einer fremden Stimme in der eigenen.

2.4 Die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden

Im Ringen darum, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze angemessen zu versprachlichen, greifen die Gesprächsteilnehmer häufig einzelne Wendungen des Textes oder Sprachbilder auf, wiederholen sie oder versuchen sie zu umschreiben. Dabei verwenden sie unkonventionelle Wendungen und schaffen neue sprachliche Bilder. So können Elemente der Sprache des literarischen Textes in ihre eigene Sprache einfließen und diese erweitern. Das Sprechen über einen literarischen Text wird zum *literarischen Sprechen*.

Literatur, genauer Poesie, stellt für Sprachtheorien in der Tradition Humboldts dabei nicht nur einen anderen oder fremden, sondern einen der am höchsten entwickelten Formen des Sprachgebrauchs unserer Kultur dar und hat aus diesem Grund eine wesentliche Bedeutung für den Erwerb sprachlicher Bildung (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 7.1, S. 193-209). Im literarischen Gespräch können die Sprache des literarischen Textes und die Sprache der Hörenden, Lesenden und Sprechenden einander durchdringen. Auf diese Weise kann das literarische Gespräch Sprache erweitern, bereichern und bilden.

2.5 Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren

Im Gespräch über einen literarischen Text trifft die Mündlichkeit des Gesprächs mit der Schriftlichkeit des literarischen Textes zusammen und letztere ermöglicht ein „ganz anderes Nachdenken“ über Sprache im Medium des Gesprächs, denn „die allgemeinste Wirkung“ der sichtbaren, fixierenden und haltbar machenden Schrift ist, „dass sie die Sprache fest heftet, und dadurch ein ganz anderes Nachdenken über dieselbe möglich macht, als wenn das verhallende Wort bloss im Gedächtnis eine bleibende Stätte findet“ (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 5, S. 109). Durch mehrfaches Lesen des Textes und einzelner Textstellen oder durch wiederholte Bezugnahme auf eine Textstelle ermöglicht das literarische Gespräch eine intensive Form der Sprachthematization und Sprachreflexion. Besonders die drei letztgenannten Kompetenzbereiche, die sich stark auf die sprachliche Seite des literarischen Lernens beziehen, erfordern auch sprachlich herausfordernde literarische Texte.

2.6 Sich über unterschiedliche Lesarten verständigen

Die Fähigkeit andere Lesarten zu verstehen, diese zu tolerieren und sich über unterschiedliche Lesarten zu verständigen, kann sich ebenfalls vor allem in literarischen Gesprächen entwickeln. In einem dialogischen Prozess bilden die Teilnehmenden Hypothesen und überprüfen, ergänzen und modifizieren diese beständig. Dabei erwerben sie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich im Gespräch vom Anderen anstoßen zu lassen, um Lesarten immer wieder auszudifferenzieren und zu revidieren.

2.7 Irritation und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten

Im Verlauf eines solchen Prozesses machen die Gesprächsteilnehmer auch Erfahrungen des Nicht-Verstehens, der Irritation und Fremdheit bei sich selbst und bei Anderen. Diese zu artikulieren, auszuhalten und als einen Teil des Verstehensprozesses zu betrachten, sind ebenfalls Fähigkeiten und Einstellungen, die im literarischen Gespräch erworben werden können. Mit dieser Förderung von Ambiguitätstoleranz trägt das literarische Gespräch dazu bei, einen Sinn für die Unendlichkeit des literarischen Verstehensprozesses zu entwickeln. Die Lernenden können dabei Distanz gewinnen zu einem naiven Sprachrealismus, in dem sprachliche Strukturen und Phänomene als schlicht Gegebenes und Eindeutiges betrachtet werden. An

literarischer Sprache kann so paradigmatisch erfahren werden, was für Sprache und Verstehen überhaupt gilt (Ladenthin, 1991).

2.8 Gesprächskompetenzen entwickeln⁵

Nothdurft (2000, S. 263) beschreibt als zentrale und in didaktischen Modellierungen wenig berücksichtigte Teilkompetenzen von Gesprächsfähigkeit:

- Bedeutungsvielfalt und –nuancen analysieren
- Bedeutungssicherheit reflektieren und relativieren
- Ambivalenzen ertragen, mit Missverständnissen umgehen.

Literarische Texte in ihrer sprachlichen Bedeutungsvielfalt und Vielstimmigkeit fordern und fördern die von Nothdurft beschriebenen Teilkompetenzen in besonderer Weise. In literarischen Gesprächen können „beiläufig“ entsprechende Gesprächsfähigkeiten erworben werden, wie es Abraham & Launer (2002) auch für das Weltwissen postulieren.

2.9 An kultureller Praxis teilhaben

Schließlich ist das literarische Gespräch eine Einübung in die kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte. Im Gegensatz zu vielen schulischen Sonderformen ist das Gespräch verschiedener Rezipienten über eine gemeinsam geteilte Rezeptionserfahrung eine kulturelle (Alltags)Praxis. Eine solche Einübung von Anschlusskommunikation in der Schule fördert die Fähigkeit, auch außerhalb der Schule und im eigenen sozialen Kontext, z.B. in der Peer-Group (Philipp, 2008), über Leseerfahrungen und Themen literarischer Texte zu sprechen und befähigt so zur kulturellen Teilhabe.

Literarische Gespräche in dem in diesem Kapitel skizzierten Sinn werden zu einem „Modell sprachverständiger Intersubjektivität“ (Ivo, 1994), wobei sowohl das Verstehen (und Nicht-Verstehen!) im Gespräch als auch die literarische Sprache selbst Modellcharakter gewinnen.

3 Praktische Realisierung⁶

3.1 Mehr Haltung als Technik

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs ist weniger eine spezifische Technik, die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern steht vielmehr für eine bestimmte *Haltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann. Ohne diese Haltung bleiben die folgenden Vorschläge zur Vorgehensweise leblose Hülsen, deren beliebige Verwendung zu Gesprächsformen führen kann, die den Intentionen des Ansatzes widersprechen. Die mit den methodischen Vorschlägen verknüpfte Haltung lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- Es besteht seitens der Lehrperson ein ernsthaftes Interesse, mit den Schülerinnen und Schülern zu dem gewählten Text ins Gespräch zu kommen. Die Lehrperson interessiert sich für die Rezeptionseindrücke und Lesarten der Schülerinnen und Schüler und ist bereit, auch eigene Eindrücke in geeigneter Form einzubringen.⁷

⁵ Dazu auch Abraham (2008); zu Unterrichtsgesprächen über Literatur mit dem Ziel ästhetischer Erfahrung insbesondere das Kapitel 5.3.

⁶ Transkriptausschnitte solcher Gespräche finden sich u. a. in Wiprächtiger-Geppert (2009) und Steinbrenner (2010); fokussiert auf das Leitungsverhalten in Härle (2004a) und Garbe, Philipp und Ohlsen (2009, S. 184-193).

⁷ Ähnlich betont Kämper-van den Boogaart (2000, S. 20): „Um aktiv ins Spiel ernsthafter literarischer Kommunikation einzutreten, müssen die Schüler zumindest die Bereitschaft für den Glauben aufbringen, dass die im Umgang mit literarisch codierten Texte zustande kommenden 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. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird. [...] Das Postulat lautete: Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig oder unernsthaft wirken.“

- Die Lehrperson spricht den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Präsupposition die Fähigkeit zu, dass sie (prinzipiell) in der Lage sind, an dem Gespräch teilzunehmen und den Text zu verstehen. Sie vertraut darauf, dass sich im Gespräch Verstehen ereignen kann.
- Das Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ist geprägt von gegenseitigem Respekt und Vertrauen, so dass es allen möglich ist, sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit ihren persönlichen Rezeptionseindrücken und Lesarten einzubringen.

3.2 Die Textauswahl

Der Text kann aus unterschiedlichen Bereichen der Literatur kommen. Es soll ein Text sein, mit dem sich zu beschäftigen lohnt. Bewährt haben sich Gedichte und kurze Prosa-Texte. Wichtig ist bei der Textauswahl, dass einerseits die leitende Person sich selbst von dem Text angesprochen fühlt, dass er sie reizt und sie interessiert und sie sich andererseits vorstellen kann, dass die Themen und die Sprache des Textes die Schülerinnen und Schüler zum Gespräch anregen. Geeignet sind Texte, die nicht einfach eine Botschaft transportieren, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und ihre ungewöhnliche sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten. Das ist wichtig, damit das Gespräch sich auch um den Text selbst und dessen Sprache und nicht nur um die von ihm angesprochenen Themen drehen kann.

3.3 Der Gesprächsrahmen

Das Gespräch findet in der Regel in einem Sitzkreis statt, in dem jeder jeden sehen kann. Die Gesprächsatmosphäre ist geprägt von der Wertschätzung für alle Beteiligten und den Text. Die Gesprächsdauer ist stark abhängig vom individuellen Gesprächsverlauf und den Erfahrungen der Klasse im Umgang mit dieser Form. Zu Beginn sollte man etwa 30 Minuten für das Gespräch einplanen, so dass ein Gespräch mit den organisatorischen Maßnahmen eine Schulstunde ausfüllt.

3.4 Die Leitung

Der Leiter ist für die Moderation und Organisation des Gesprächsverlaufs zuständig und bringt auch sich selbst mit authentischen Beiträgen zum Text ein. Er versucht

- eine Gesprächssituation zu gestalten, in der der Text und die Schülerinnen und Schüler in ein produktives Spannungsverhältnis treten und beide zur Sprache kommen können,
- im Sinne eines „didaktischen Sprechens“ (Haeu, o. J.) zwischen der Sprache des Textes und der Sprache der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln,⁸
- aufmerksam auf die Schülerinnen und Schüler zu reagieren und sich für ihre Deutungsansätze zu interessieren, auch wenn sie (zunächst) abwegig erscheinen,
- den Gesprächsverlauf zu gestalten durch gesprächsfördernde und gesprächsorganisierende Impulse (vgl. Abschnitt D).

Er ermuntert schweigsame Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Gespräch, ohne sie dabei unter Druck zu setzen. Auch Schweigen ist in einem literarischen Unterrichtsgespräch erlaubt.

3.5 Der Gesprächsverlauf (vgl. Abb. 1)

1 Einstieg

Die Lehrperson organisiert zu Beginn ein klares Setting und macht dies auch den Schülerinnen und Schülern bewusst und transparent. Sie macht deutlich, welche Regeln für alle am Gespräch Teilnehmenden gelten und was die Schülerinnen und Schüler erwartet. Dabei versucht sie, eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration zu schaffen. Es empfiehlt sich, den Rahmen und die Regeln des Gesprächs auf einer Metaebene zu thematisieren. Die Lehrperson sollte versuchen, mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, war-

⁸ Entscheidend dabei ist, dass die Lehrperson moduliert auf die Sprache der Schüler eingeht. Es ist „erforderlich, die Sachverhalte, die als Lerngegenstände in den Unterricht eingeführt werden sollen, so zu modellieren, dass auch Laien darüber im freien Ausdruck des subjektiven Sprachgebrauchs reden können“ (Haeu, o. J., S. 4). Damit rückt das sprachliche Handeln des Lehrers im Unterricht in das Zentrum der Aufmerksamkeit – eine auch für die Unterrichtsforschung wichtige Perspektive.

um alle gemeinsam hier im Kreis sitzen und welches Verhalten sie für angemessen hält. Dies ist unerlässlich, um den Schülerinnen und Schülern die geltenden Regeln und ihre Anwendung transparent zu machen.

2 Textbegegnung

An die Gesprächseröffnung schließt sich das ein- oder mehrmalige gut vorbereitete und gestaltete Vorlesen des Textes an - praktische Hinweise zum guten Vorlesen findet man z. B. bei Claussen (2006). Dann wird in der Regel der Text ausgeteilt und die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, ihn still für sich noch einmal zu lesen. Geübteren Leserinnen und Lesern kann man – insbesondere bei Gedichten – anbieten, den Text selbst vorzulesen, um ihnen so eine Annäherung in der eigenen Stimme an den Text zu ermöglichen. Ziel dieser Phase ist es, den Text möglichst präsent zu machen.

3 Erste Runde

Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – zu Beginn einen kurzen Beitrag zu ermöglichen. Ein guter Impuls schafft im Idealfall eine Verbindung zwischen dem Text und den einzelnen Gesprächsteilnehmern und berücksichtigt dabei die Situation der Klasse. Er wirkt gesprächsfördernd, wenn er eine dialektische Struktur aufweist, also immer auch gegensätzliche Erlebnisbereiche zulässt. Beim Formulieren sollte man zudem darauf achten, die Ihr-Struktur von Fragen und Impulsen zugunsten des „Wir“ oder „Ich“ zu verändern (Härle 2004a). Damit signalisiert man den Beteiligten, dass es um ein gemeinsames Anliegen geht und man hat selbst die Möglichkeit, sich authentisch zu beteiligen. Bewährt hat sich zum Beispiel der folgende, einfache Anfangsimpuls:

„Welche Stelle aus dem Gedicht hat mich besonders angesprochen oder auch irritiert“

An diese Stelle können die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler im weiteren Gesprächsverlauf anknüpfen. Wichtig ist, jedem Schüler, jeder Schülerin die Formulierung einer persönlichen Bezugnahme auf den Text zu ermöglichen. Die Lehrperson beschließt die Runde mit ihrem eigenen Beitrag und zeigt damit auch das Ende der Runde und den Übergang in die nächste Phase an.

4 Offenes Gespräch

Auf dieser Grundlage eröffnet die Leitung das Gespräch im engeren Sinn, an dem sich jeder beteiligen darf und das Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen. Ziel ist ein möglichst freier Dialog aller Beteiligten – mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen. Ein guter Gesprächsverlauf ist gekennzeichnet durch Bewegung und Balance von

- freier Entfaltung und zielorientierter Bündelung/Strukturierung der Beiträge,
- Irritation und Bestätigung der Schülerinnen und Schüler,
- Leser/Schüler- und Textorientiertheit.

„Bewegung“ bedeutet, dass ein lebendiges Gespräch immer wieder in die eine oder andere Richtung „aus schlägt“. Es ist eine Aufgabe der Leitung dies wahrzunehmen und über das gesamte Gespräch hinweg zu versuchen, durch Interventionen und Impulse eine Balance der beschriebenen Faktoren zu wahren.

Gesprächsfördernde Impulse sollen das Gespräch in seinen Inhalten und Themen weiterführen. Wenn das Gespräch sich auf einen Punkt fixiert, im Kreis dreht oder stagniert, kann die Lehrperson mit einem Impuls versuchen, das Gespräch anzuregen. Ein solcher Impuls kann authentisch das eigene Interesse oder die Fragen der Lehrperson aufgreifen.

Das literarische Gespräch will ein Wechselspiel ermöglichen zwischen assoziativen und häufig auf persönliche Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und dessen einzelne Elemente und Strukturen beziehen. Wenn das Gespräch hier einseitig wird, ist es Aufgabe der Lehrperson, die jeweils andere Seite einzubringen. Es empfiehlt sich daher, Impulse vorzubereiten, die eher auf den Text und seine genauere Wahrnehmung zielen, und solche, die stärker versuchen, die Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen (vgl. Abb. 2). Solche Impulse können z.B. in der Artikulation eines eigenen Leseindrucks oder im Aufgreifen eines anderen Teilnehmer-Beitrags bestehen. Um bei Impulsen zur Meinungsäußerung oder zur persönlichen Einschätzung ein Angebot zum Selbstschutz miteinzuplanen, bietet es sich an, relativierende Formulierungen wie „eher“ oder „manchmal“ zu verwenden.

Es ist wichtig, dass die Lehrperson das Gespräch strukturiert, indem sie verschiedene Aussagen spiegelt, bündelt oder Aussagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler miteinander verknüpft, solange die Schülerinnen und Schüler dies noch nicht selbst können. Manchmal kann es der Gruppe helfen, wenn die Lehrperson wichtige Kontextinformationen einbringt, etwa zum Autor, zur Epoche oder zu Sachverhalten, die im Text angesprochen werden. Auch Worterklärungen können sinnvoll sein, wenn die Schülerinnen und Schüler danach fragen. Allerdings ist es nicht notwendig und oft sogar schädlich, mit den Schülerinnen und Schülern vorab alle vermeintlich schwierigen Wortbedeutungen abzuklären.

Gesprächsorganisierende Impulse sollen auf den Gesprächsprozess, das Verhalten einzelner und die Gruppendynamik insgesamt einwirken. Neben den organisierenden Hinweisen zu Beginn und am Schluss ist es auch während des Gesprächs immer wieder nötig, auf den Verlauf zu achten und ihn bei Bedarf zum Thema zu machen. Das heißt, dass die Lehrperson flexibel auf die Einhaltung der gesetzten oder vereinbarten Regeln achtet und die Reihenfolge bei gleichzeitiger Beanspruchung des Rederechts bespricht. Sie achtet besonders auch auf nonverbale Signale oder Seitengespräche und versucht diese einzubinden.

5 und 6 Schlussrunde und Abschluss des Gesprächs

Der Leiter sorgt für einen gestalteten und nicht zu abrupten Abschluss des Gesprächs. Bewährt hat sich, das bevorstehende Gesprächsende rechtzeitig anzukündigen. Eine Schlussrunde, in der jeder noch einmal zu Wort kommt, kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren. Sie ist der „Spiegel“ der ersten Runde. Die beiden Runden bilden einen Rahmen um das offene Gespräch. Der Impuls zielt nun nicht mehr auf eine erste Begegnung zwischen Text und Teilnehmer, sondern auf ein Resümee, auf ein Fazit des Einzelnen, in das auch offene Fragen u. ä. einfließen können.

Bei fortgeschrittenen Klassen kann man versuchen, zum Schluss das Gespräch im Rückblick zu strukturieren und dabei wichtige Themenstränge zu sammeln oder zusammenzufassen. Leitende Fragestellungen könnten dabei sein:

- Worüber haben wir gesprochen?
- Was habe(n) ich (wir) ganz gut verstanden?
- Was habe(n) ich (wir) noch nicht so richtig verstanden?
- Worüber würde ich jetzt gerne noch weiter sprechen oder nachdenken?

An dieser Stelle kann auch eine Reflexion des Gesprächsverlaufs erfolgen. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu ihrem Gesprächsverhalten geben oder gemeinsam mit ihnen überlegen:

- Was ist uns heute besonders gut gelungen?
- Was müssen wir noch üben?
- Was könnten wir das nächste Mal besser machen?

Ziel des literarischen Unterrichtsgesprächs ist nicht eine stringente Interpretation, sondern das gemeinsame Suchen nach Sinnmöglichkeiten. Auch zum Schluss muss kein fertiges Produkt entstehen – entscheidend ist vielmehr, dass im Gespräch selbst unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden und die Schülerinnen und Schüler und der Text zur Sprache kommen. Das Gespräch kann für sich selbst stehen, es kann sich daran aber auch ein weiterführender Unterricht anschließen, bei dem im Idealfall Fragen und Themen, die im Gespräch aufgekommen sind, gemeinsam und in unterschiedlichen Arbeitsformen weiterverfolgt werden.

4 Zusammenfassung

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs dient der Anbahnung und Vertiefung literarischen Verstehens auf der den Lernenden angemessenen Stufe und entwirft dabei eine Option auf die *Zone der nächsten Entwicklung*. Es bietet allen Beteiligten den Denk- und Erfahrungsrahmen, sich selbst als Lernende und Geleitete sowie als Lehrende und Leitende zu erproben und zu reflektieren und sich dabei mit zentralen Fragen der Literaturvermittlung auseinander zusetzen: mit der Textauswahl, mit dem Balan-

ceakt des Leitens von Gesprächen, mit der Suche nach Authentizität und Selektivität eigener Beiträge, mit den institutionellen Bedingungen und mit dem Anspruch an Freiheit und Offenheit des Gesprächs im schulischen Kontext. Hierzu bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden müssen und zwar sowohl im Bereich der literarischen Erfahrung als auch im Bereich der Leitungserfahrung.

Abb. 1

STRUKTUR EINES LITERARISCHEN UNTERRICHTSGESPRÄCHS

AUFGABEN DER LEHRERIN, DES LEHRERS

<p>1 Einstieg:</p> <p>Gesprächsatmosphäre herstellen Rahmen und Regeln deutlich machen</p>
<p>2 Textbegegnung:</p> <p>Text einmal oder mehrmals vorlesen</p>
<p>3 Erste Runde:</p> <p>allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern</p>
<p>4 Offenes Gespräch:</p> <ul style="list-style-type: none">• den Schülerinnen und Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern• Zeit lassen zum Nachdenken• Impulse für die Schülerinnen und Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist
<p>5 Schlussrunde:</p> <p>allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern</p>
<p>6 Abschluss:</p> <p>in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen Schlusspunkt setzen</p>

Abb. 2: Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche

Autor:
Text:
Quelle:
Darum habe ich diesen Text ausgewählt (sachliche / persönliche Gründe):
Punkte, über die die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch kommen könnten:
Impuls für die erste Runde:
Impulse, die eher zum Text hinführen:
Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen:
Impuls für die Schlussrunde:

5 Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (1996). *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Abraham, U. (2008). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 9-22). Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, U. & Launer, Ch. (2002). *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt* (2. erg. Aufl.). Bern: Huber.
- Büker, P. (2002). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 120-133). München: dtv.
- Claussen, C. (2006). *Tipps fürs Vorlesen. Praxis Deutsch*, 199, 14.
- Frank, M. (2000). *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie* (Erw. Neuausg., 4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Garbe, Ch., Philipp, M. & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn: Schöningh.
- Gölitzer, S. (2008). *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. Zugriff am 15.06.2010 unter http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504/pdf/Goelitzer_Habil_2008.pdf
- Härle, G. (2004a). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 107-139). Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, G. (2004b). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur* (S. 137-168). Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, G. & Steinbrenner M. (2003). „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur im Unterricht*, 4 (2), 139-162.
- Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2004). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Haueis, E. (o. J.). *Dialogisches Lehren jenseits des "katechetischen" Sprechens*. [unveröff. Manuskript].
- Homann, R. (1999). *Theorie der Lyrik. Heautonome Autopoiesis als Paradigma der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, W. von (1968). *Gesammelte Schriften*. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin: Behr, 1903-1936. Reprint: Berlin: De Gruyter.
- Hurrelmann, B. (1987). Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschergeschichten. In B. Hurrelmann (Hrsg.), *Man müsste ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur* (S. 57-82). Düsseldorf: Schwann.
- Ivo, H. (1994). Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In H. Ivo (Hrsg.), *Muttersprache, Identität, Nation* (S. 222-271). Opladen: Westdeutscher.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2000). Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. *Didaktik Deutsch*, 9, 4-22.
- Ladenthin, V. (1991). *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*. Hildesheim: Olms.
- Matzdorf, P. & Cohn, R. C. (1992). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In C. Löhmer & R. Standhardt (Hrsg.), *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn* (S. 39-92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nothdurft, W. (2000). Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In H. Witte, Ch. Garbe, K. Holle, J. Stückrath und H. Willenberg (Hrsg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung* (S. 251-269). Baltmannsweiler: Schneider.
- Philipp, M. (2008). Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit.
- Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. und Zitterbarth, W. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 291-307). Baltmannsweiler: Schneider.
- Steinbrenner, M. (2006). Verstehen. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (S. 787-793). Baltmannsweiler: Schneider.

- Steinbrenner, M. (2010). Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht (S. 37-54). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.

Autor / Autorin:

Marcus Steinbrenner. M. A., ist Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Literatur- und Lesedidaktik für die Primar- und die Sekundarstufe.

Maja Wiprächtiger-Geppert, Dr. phil., ist Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

La compréhension et la non-compréhension dans le dialogue

Le modèle heidelbergien du dialogue littéraire en classe

Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert

Introduction

Ces derniers temps le dialogue en classe représente un sujet de plus en plus controversé dans la discussion sur la didactique en littérature. Cet article présente le modèle heidelbergien du dialogue littéraire en classe. Les auteurs présentent la base théorique et les objectifs liés au dialogue littéraire en classe et nous donnent des conseils pratiques pour la mise en oeuvre de tels dialogues.

Mots clés

enseignement de la littérature, l'apprentissage en format d'après Bruner, apprentissage linguistique et littéraire, compréhension littéraire comme processus en dialogue

Résumé

Le dialogue en classe reste une méthode souvent pratiquée dans l'enseignement de la littérature dans les classes de tous les niveaux. L'on peut se demander s'il s'agit de vrais dialogues et s'ils sont aptes à mener les apprenants vers de nouvelles connaissances. En partant de ces questions, les membres d'une équipe de recherche de la HEP de Heidelberg ont développé le modèle heidelbergien pour la planification, la mise en oeuvre et l'exploitation de tels dialogues dans l'enseignement de la littérature. Ces concepts ont une base théorique solidement fondée et ont été évalué dans plusieurs situations d'apprentissage et d'enseignement. Ce modèle sera présenté dans cet article.

Les repères théoriques importants de ce modèle seront présentés. Ils proviennent de la théorie littéraire (herméneutique), de la théorie de l'apprentissage des langues (l'apprentissage en format d'après Bruner) et la théorie du dialogue (modèle de dialogue, basé entre autres sur l'Interaction Centrée sur le Thème ICT d'après Ruth Cohn). Dans la deuxième partie les auteurs se posent la question de savoir ce qui peut être appris dans les dialogues. Ils caractérisent les objectifs de ce nouveau modèle sous forme de neuf compétences linguistiques et littéraires. Dans la troisième partie il est question de la réalisation concrète de ce modèle. Les auteurs font des propositions pour l'encadrement général du dialogue dans l'enseignement et ils proposent un déroulement possible en six phases.

Les auteurs insistent sur le fait que le modèle heidelbergien représente moins une technique spécifique qu'une attitude vis-à-vis des apprenants, du texte et du dialogue qui se manifeste sous plusieurs formes méthodologiques. Il faut pour cela avoir des compétences personnelles et professionnelles de conduite d'actions en même temps que de compétences d'analyse de texte.

Ces compétences sont à transmettre aux enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.