

Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form?

Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs „Tschick“

Zusammenfassung

Literarisches Verstehen von Schüler_innen im Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren wird bisher nur in zwei Perspektiven empirisch untersucht: Während einige nach den didaktischen Potenzialen dieser Verfahren im Literaturunterricht fragen, geht es anderen um kognitionspsychologisch gemessene Wirkungen textproduktiver Verfahren im Vergleich zu textanalytischen. Im vorliegenden Beitrag wird demgegenüber in kommunikationstheoretischer Perspektive nach der pädagogischen Formbildung von Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren gefragt. Dafür rekonstruieren wir ausgewählte Szenen von zwei kontrastiven Fällen des Literaturunterrichts, in dem u.a. mit textproduktiven Verfahren zu Herrndorfs Roman „Tschick“ gearbeitet wird. Im Ergebnis wird ein Aussetzen des für Unterrichtsgespräche typischen Frageformats (I-R-E) gezeigt und eine damit zusammenhängende modifizierte Bedeutung der Erzeugung schriftlich fixierter Produkte als Modus der Kontingenzbearbeitung sichtbar. Herausstellen lässt sich auch, dass durch den Verzicht auf eine klassenöffentliche Diskussion der Schülertexte eine Auseinandersetzung zu moralischen Fragen des eigenen Lebens in beiden Fällen vermieden wird. Der Beitrag schließt mit Thesen zum didaktischen Diskurs textproduktiver Verfahren.

Schlagwörter: Literaturunterricht; pädagogische Formbildung; qualitative Unterrichtsforschung; Fachdidaktik Deutsch; produktions- und handlungsorientierter Unterricht

How is teaching and learning of literacy influenced by methods of text production? An exploratory study by means of Herrndorfs „Tschick“

Literary understanding of students in literature classes that focus on processes in text production has empirically been studied from only two perspectives so far: While some ask for the didactical potential of the methods used in literature classes, others are concerned with the cognitive effects of text-productive processes, which can be measured psychologically, in comparison to text-analytical methods. From a perspective based on communication theory, this paper will examine how literary classes undergo pedagogical formation by means text-productive methods. Therefore, selected scenes from two contrasting cases of literature teaching will be reconstructed. Among other things, methods of text-production are used here while being applied to Herrndorf's novel "Tschick". As a result, it is shown that the question format (I-R-E) which is typically used in classroom conversations is suspended. It is also linked to a modified importance of generating written products which becomes visible as a mode of tackling of contingency. Further, it can also be highlighted that in both cases a discussion on moral issues of one's own life is avoided due to the absence of a class public discussion of student texts. The paper concludes with thesis statements concerning the didactic discourse of text-productive processes.

Keywords: literature classes/education of Literature; pedagogical shape/shaping; qualitative teaching research; didactics of German/Subject didactics German; production- and action-oriented education/teaching

Die Lieblingsstellen der Vierzehnjährigen sind die Schimpfwortorgie von „Tschick“ und Isa auf der Müllkippe (von Gymnasiasten immer wieder kritisiert, „weil wir dann dieselben Worte benutzen“) und die Szene, wo der Mann sich einen runterholt, während Isa die Haare geschneitten bekommt.

(Herrndorf 2013, 364)

Wie ‚Verstehen‘ im Literaturunterricht herbeigeführt werden kann, ist in den letzten Jahrzehnten ein didaktisch viel diskutiertes Problem (Winkler/Masanek/Abraham 2010; Rieckmann/Gahn 2013). Textanalytische Zugänge, die auf eine sprachlich-systematische Analyse von Form und Struktur literarischer Werke setzen, gelten in der didaktischen Diskussion als nicht hinreichend für einen Rezipient_inn_en und Text gerecht werdenden Literaturunterricht (Spinner 2008; Haas/Menzel/Spinner 2000; 1994). Textproduktive Verfahren, die auch als Praktiken der Aktivierung literarischen Lernens von Schüler_inne_n verstanden werden, führen gegenüber textanalytischen Verfahren das Versprechen mit sich, poetisches Verstehen anzuregen. Gegenwärtig erfahren sie in Leitlinien und didaktischen Vorschlägen breite Resonanz etwa in der Form, dass sogenannte Leerstellen in literarischen Texten von Schüler_inne_n im Literaturunterricht produktiv auszufüllen seien (bspw. KCN 2006: 27; TTS 2009: 164), was sich auch im verbreiteten Einsatz textproduktiver Methoden im Unterrichtsalltag niederschlägt.

Die empirische Forschung zum Einsatz textproduktiver Verfahren im Unterricht ist jedoch noch ganz am Anfang (Wieser 2010). Die wenigen vorliegenden qualitativen Studien zu Literaturunterricht werden – wie zu Unterricht im Allgemeinen – „nicht müde zu zeigen“, dass er „unter seinen Möglichkeiten bleibe“ (Reh/Wilde 2015: 103; Gruschka 2010). Andere arbeiten sich an einer polar zugespitzten Gegenüberstellung von textanalytischen und textproduktiven Methoden ab und konzentrieren sich auf (kognitionspsychologische) Wirkungsfragen (Fritzsche et al. 2006). Demgegenüber wollen wir mit der vorliegenden Rekonstruktion weder im Sinne eines bildungstheoretischen Zugangs die Differenz zwischen einem „außerhalb des Unterrichts produzierten Wissens“ und „der ‚Sache‘, zu der etwas im Unterricht wird“ (Reh/Wilde 2016: 104), noch im Sinne einer handlungstheoretischen Perspektive die Differenz zwischen den „Plänen bzw. Intentionen einzelner Akteure“ und ihrer Umsetzung (Hollstein et al. 2016: 43) fokussieren, sondern nach der Formbildung von Unterricht fragen.

Für die Frage nach der Formbildung von Unterricht angesichts von doppelter Kontingenz und fehlender Kausalität lehrerseitiger Einwirkungen auf Schüler_innen (Meseth et al. 2012: 224) untersuchen wir im Folgenden ausgewählte Sequenzen von Literaturunterricht, in denen textproduktive Verfahren eingesetzt werden, auf die fall-spezifischen Emergenzkonstellationen hin. Das kommunikationstheoretische Verständnis von Unterricht eignet sich in besonderer Weise zur empirischen Beobachtung der Formbildung von Literaturunterricht, in dem nicht nur Literatur als Emergenz erzeugender Unterrichtsgegenstand bearbeitet wird, sondern die Möglichkeiten der Anschlussnahme seitens der Schüler_innen durch Eröffnung individueller Deutungsspielräume – der literaturdidaktischen Lesart folgend – darüber hinaus erweitert werden sollen. Anders formuliert, fragen wir im Folgenden: Wie findet Unterricht, in dem Schüler_innen – dem didaktischen Konzept nach – zur Entwicklung individueller Lesarten von Literatur aktiviert werden sollen, als zugleich kollektives Kommunikationsgeschehen seine Form als Unterricht?

Unser Gedankengang gliedert sich folgendermaßen: Wir beginnen mit der Frage nach dem literaturtheoretischen Verständnis von *Leerstellen* und seiner didaktischen Umarbeitung in ein methodisches Verfahren für den Literaturunterricht (1). Dann skizzieren wir die methodologischen Annahmen und methodischen Schritte der Rekonstruktion (2). Im Hauptteil stellen wir die Ergebnisse der Rekonstruktion von zwei kontrastierenden Fällen von Literaturunterricht am Gymnasium dar, in denen Schüler_innen den Roman „Tschick“ u.a. dadurch bearbeiten sollen, dass sie sogenannte Leerstellen mit eigenen Paralleltexten ausfüllen (sollen). (3). Wir schließen mit drei Thesen zu den grundlegenden didaktischen Annahmen eines textproduktiven Literaturunterrichts und weitergehenden Forschungsfragen (4).

1. Leerstellen in der Literatur und das Füllen von Leerstellen im Unterricht. Didaktische Rezeption literaturtheoretischer Konzeptionen

Seit den 1970er Jahren hat die Literaturdidaktik Ansätze der Rezeptionsästhetik (Iser 1970; Jauß 1967) aufgegriffen und für die Begründung des sogenannten „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts“ (Haas/Menzel/Spinner 1994) herangezogen. In der auch kontroversen didaktischen Diskussion des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts werden seitdem auch zunehmend lesepsychologisch fundierte Theoriekonzepte herangezogen. Die Auseinandersetzung kreist dabei vor allem um Fragen nach dem Beitrag dieser Verfahren zum literarischen Lernen, etwa ob das Bearbeiten von sogenannten Leerstellen durch Textproduktion die literarischen Verstehensprozesse der Schüler_innen fördere und wie diese Rezeption empirisch zu erforschen sei (Vorst 2007; Abraham 1998). Keine Diskussion gibt es darüber, wie sich das aus literaturtheoretischer Perspektive am einzelnen Lesenden orientierte Verständnis des literarischen Verstehensprozesses in ein in einer Kollektivsituation – Unterricht – praktiziertes Interpretieren transformiert. Im Folgenden wollen wir das literaturtheoretisch entworfene Verständnis von Leerstellen ins Verhältnis zu seiner literaturdidaktischen Rezeption setzen. Damit wollen wir die spezifischen didaktischen Umarbeitungen herausarbeiten, jedoch keineswegs in der Differenz von Schwundform und Original argumentieren.

Die Rezeptionsästhetik (Iser 1970; Jauß 1967) hat den Begriff der *Leerstelle* geprägt und mit ihm eine Theorie und Analyse der Beziehungen zwischen literarischem Text und Leser_inne_n verbunden (Köppe/Winko 2013: 85). Leerstellen werden rezeptionsästhetisch als konstitutiv für literarische Texte gesehen, da kein literarischer Text alle für die Beschreibungen fiktiver Welten erforderlichen Informationen enthalten könne (Ingarden 1960: 265ff.). Die ausgesparten Informationen über einen fiktiven Gegenstand bezeichnet Ingarden als „Leerstelle“ bzw. „Unbestimmtheitsstelle“ (ebd.). Diese verlangen demnach geradezu nach einer „Komplettierung der lediglich ausschnittartig beschriebenen fiktiven Welt“ durch den Leser (Köppe/Winko 2013: 88). Diese Stellen appellieren an die Leser_innen, in Ko-Konstruktion mit dem Text eine eigene vorgestellte Wirklichkeit zu erschaffen. Wichtig für unsere Diskussion ist vor allem, wie sich in Literaturtheorie und Didaktik der *Akt des Lesens* im Zusammenhang mit Leer- bzw. Unbestimmtheitsstellen vorgestellt wird.

Zum einen wird der Akt des Lesens in literaturtheoretischer Perspektive nicht rein sprachlich gedacht, sondern als ein komplexer Prozess der Vorstellungsbildung, der auch emotionale und visuelle Repräsentationen umfasst (Köppe/Winko 2013: 89). Die (Aus-)Füllungen und Konkretisierungen von Leerstellen sind also sowohl diskursiver als auch synästhetischer Form. In der Literaturdidaktik wird einerseits die Idee des ‚Mitschaffens des Lesers/der Leserin‘ bei der Sinnkonstruktion aufgegriffen, andererseits aber deutlich umgearbeitet. Didaktisch werden textproduktive Methoden entwickelt, durch die in der Kollektivsituation Unterricht schriftliche oder mündliche Texte des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zu literarischen Texten entstehen sollen (Vorst 2007: 34). So sollen Schüler_innen vor allem individuelle Zugänge zu Texten entwickeln, die in die im Unterricht in Gang zu setzenden kollektiven Verstehensprozesse einbezogen werden (Haas/Menzel/Spinner 1994: 18). Während sich in der Rezeptionsästhetischen Vorstellung ein_e kompetente_r Leser_in in stillem und selbstbezogenem Lesen und in einem meistens monomedialen Umfeld vorstellen lässt, die/der beim Lesen permanent Füllungen und Konkretisierungen vornimmt, syn-ästhetische Vorstellungsbilder entwirft, um sie wieder zu verwerfen (Iser 1970; Jauß 1967), wird die Entwicklung individueller Deutungen literaturdidaktisch zu einem normativen Anspruch gelingenden Literaturunterrichts erhoben.

Zum zweiten präformiert der Text aus Rezeptionsästhetischer Perspektive die Vorstellungen, die der Lesende sich machen kann, legt sie aber gerade nicht fest. Die Vorstellungen des Lesenden werden als im „Text selbst angelegt“ verstanden (Köppe/Winko 2013: 87) und also durchaus als durch den Text auch begrenzt gedacht. Mit dieser Auffassung ist – im Gegensatz zu radikal konstruktivistischen Ansätzen (Scheffer 1992) – die Idee verbunden, dass der Text nur eine bestimmte Menge identifizierbarer Strategien der Leserlenkung beinhalte, „d.h. dem Leser werden nur bestimmte Kombinationsmöglichkeiten vorgegeben“ (Iser 1994: 144; vgl. ebd.: 145 und 267, zit. nach Köppe/Winko, 2013: 89). In Rezeptionsästhetischer Lesart steckt der literarische Text einen Rezeptionsraum ab, innerhalb dessen sich den Rezipienten individuelle Lesarten eröffnen (können). So wird der Rezeptions(spiel)raum als durch den Text selbst begrenzt verstanden.

Didaktisch wird demgegenüber die literarische Gestalt der *Leerstelle* auch unter der Frage ihrer Potenziale und Risiken für die Steuerung von Unterricht relevant; so wird diskutiert, dass Leerstellen „einerseits ausreichend groß [sein müssen], andererseits aber auch nicht zu großen Spielraum für die Interpretation bieten“ dürfen, um bloße Reproduktion ebenso wie zu große Komplexität zu vermeiden (Leubner/Saupe 2008: 108f.). Wenn Leerstellen didaktisch als eine „(Handlungs-)Lücke“ (Bremerich-Vos 1987: 613) gefüllt werden, wird der Rezeptionsraum des Textes in der didaktischen Umgestaltung eher verengt: So wird anvisiert, die Leerstelle durch produktives oder gestalterisches Eingreifen im Unterricht zu überwinden bzw. zu schließen. Die Leerstelle wird, so könnte man sagen, zu einer *Frage* bzw. einem *Problem* umfunktioniert, das – etwa durch Tagebucheinträge, Briefe oder innere Monologe – zu beantworten oder zu lösen ist. Wenn – weitergehend – Leerstellen durch „Verlückung“ (Paefgen 2008: 207) in Texten zuallererst erzeugt werden (Frommer 1981; Haas/Menzel/Spinner 1994: 22), ist die didaktische Konstruktion der erwünschten Zusammenhangsbildung durch die Lesenden noch weitergehend vorausbestimmt.

Eine Bestimmung des Verhältnisses der beiden Konzeptionen von Leerstellen zeigt u.E.: In literaturtheoretischer Perspektive bleiben Füllungen und Konkretisierungen im Lektüreakt des Einzelnen emergent und fluide, die Vagheit und Unbestimmtheit von Leerstellen werden also gerade nicht aufgehoben, sondern immer wieder neu im Zuge des Leseakts und der Verstehenshinweise im Text evoziert. Im Unterschied zur Literaturtheorie werden in der didaktischen Rezeption Leerstellen als Anlässe, sich zu Texten diskursiv zu äußern, und somit als Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten des Einzelnen am kollektiv zu organisierenden Verstehensprozess von Literatur angesehen. Auf der Ebene der Semantik bzw. dem Programm eines produktiven Literaturunterrichts wird zudem nicht diskutiert, welche Folgen eine gesteigerte Aktivierung individueller Deutungen und das damit möglicherweise verbundene gesteigerte Emergenzpotenzial von Literatur für die Kommunikationsform Unterricht hat. Die Begrenzungen eines klassenförmig, institutionell organisierten Unterrichts, der auf ein – in der Sache, im sozialen Miteinander und in der Zeit – sichtbar zu machendes Ergebnis ausgerichtet ist (Meseth et al. 2012), für offen gehaltene, fluide Leseakte des Einzelnen werden hier kaum berücksichtigt. Die Frage, „wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität“ (Combe/Gebhard 2012: 20) Unterricht als Unterricht verträgt, ist eine auf der operativen Ebene von Unterricht empirisch zu beobachtende Frage. Wie diese Frage in kommunikationstheoretischer Perspektive auf Unterricht zu beantworten ist, skizzieren wir im Folgenden.

2. Zur Untersuchung der pädagogischen Form Unterricht. Methodologische Weichenstellungen und methodische Schritte

Kommunikationstheoretisch wird Unterricht als ein in hohem Maße durch doppelte Kontingenz gekennzeichnetes Geschehen begriffen, das seine *Form* einer auf ein sichtbar zu machendes Lernereignis hin finalisierten Kommunikation in jeweils bestimmten Mustern zwischen Eröffnung von Emergenzpotenzialen in der Kommunikation über die Sache und der Kontingenzbearbeitung findet (Meseth/Proske/Radtke 2011a, 2012). Kontingenzeinschränkung ist dabei dahingehend als riskant zu verstehen, als dass sich das Emergenzpotenzial, das in der Auseinandersetzung mit der Sache liegt und das trotz aller Finalisierungsbemühungen im Unterrichtsgeschehen immer auch (didaktisch) erwünscht ist, nicht entfalten könnte (Meseth/Proske/Radtke 2011b). In der kommunikationstheoretisch fundierten Unterrichtsforschung wird über ganze Unterrichtsstunden hinweg nach den Mustern der Kontingenzbearbeitung bzw. -einschränkung gefragt (Hollstein et al. 2016).

Ausgehend von der Annahme, dass „Formbildungen des Pädagogischen der Ermöglichung und Bestimmung von Lehren und Lernen dienen“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 229), wird ein heuristisches Verständnis des operativen Vollzugs von Unterricht entwickelt. Wie andere Kommunikationssysteme auch lässt sich Unterricht in drei Dimensionen beschreiben: In der Dimension der Sache schließen die Kommunikationsteilnehmer_innen in nicht vorhersehbarer Art und Weise an die gemeinsam erzeugten kommunikativen Ereignisse an. Den Sachen des Unterrichts, die nicht einfach

vorliegen, sondern didaktisch zur Darstellung gebracht werden müssen, ist ein hohes Emergenzpotenzial inhärent (ebd.: 230). Spezifische Frageformate und Darstellungsformen, die auch Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit bereithalten, machen Lernen klassenöffentlich sichtbar. Varianten in der Sachdimension wurden bislang insbesondere bei moralisch konnotierten und politisch kontroversen Fragen beobachtet (ebd.: 231). Hier wird – so die empirischen Ergebnisse – die Kommunikation „weitgehend frei gehalten von Werturteilsfragen“ (ebd.: 231). Zweitens lässt sich Unterricht in der Sozialdimension beobachten. Zur Herstellung von Aufmerksamkeit und solchen Verhaltens, das Unterricht erst ermöglicht, sind – anders als in der Sachdimension – moralische Zugriffe auf die einzelnen Personen durchaus erlaubt, die von Disziplinierungen und Ermahnungen bis zu Beschämungen reichen können (ebd.: 233). Die dritte Dimension ist die der Zeit. Hier zeigt sich, dass Unterricht nicht nur auf Fortsetzung, sondern auch auf „Kontinuität und Dauer“ (ebd.: 233) angelegt ist.

Beschrieben werden bislang vor allem für Geschichts- und Politikunterricht Formen der Kontingenzbearbeitung, wie das ein Unterrichtsgespräch strukturierende Frage- bzw. Redemuster (I-R-E Sequenz), spezifische Repräsentationstechniken in ihrer Verbindung zur Schriftlichkeit und Konfliktvermeidung bei moralisch konnotierten Themen (etwa durch Überführen der Debatte in kognitiv zu lösende Geltungsfragen von moralischen Normen) (Meseth/Proske/Radtke 2012: 231). Im Literaturunterricht, in dem textproduktive Verfahren zur Auseinandersetzung mit Leerstellen zum Einsatz kommen, könnten sich aufgrund des spezifischen Unterrichtsgegenstandes – Literatur und der gewählten Form seiner Vermittlung – ähnliche, aber auch variierte Muster von Emergenzkonstellationen und Kontingenzbearbeitung finden lassen, in denen auch unter Einbezug der Textproduktionen der Schüler_innen die Finalisierung des Unterrichtsgeschehens (wieder) gewährleistet und Unterricht in seiner Form als Unterricht erkennbar bleibt. Die folgenden Rekonstruktionen zielen insofern darauf, die u.U. neuen bzw. modifizierten Formen der Kontingenzbearbeitung zu beschreiben, die im Unterricht im Zusammenhang mit dem Einsatz textproduktiver Verfahren zu beobachten sind.

Im Rahmen einer explorativen Datenerhebung zum Einsatz textproduktiver Verfahren in verschiedenen Fächern der Sekundarstufe I haben wir Literaturunterricht im Umfang von je sechs Stunden zu Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ (2012) in den Jahrgangsstufen 9 und 12 videographiert: Die Unterrichtsstunden wurden mit zwei Kameras fokussiert-videographisch beobachtet, die Videos anschließend sequenziert, die Aktivitäten von Lehrkräften und Schüler_inne_n szenisch beschrieben und transkribiert (vgl. zum Verfahren einer fokussiert videographischen Beobachtung von Unterricht im Detail Rabenstein/Steinwand 2015).¹

In beiden Unterrichtseinheiten werden eine Reihe textproduktiver Verfahren eingesetzt, neben inneren Monologen auch szenische Darstellungen, Filmproduktionen und

1 Die Erhebungen sind in dem vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft von Oktober bis Dezember 2012 finanzierten, explorativen Forschungsprojekt „Videobasierte Rekonstruktionen von Rezeptionsprozessen von Schüler/innen und zentralen didaktischen Herausforderungen in handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Geschichte im Vergleich“ entstanden, an dem neben den Autor_inne_n dieses Beitrags Birgit Schädlich, Carola Surkamp und Michael Sauer (alle Universität Göttingen) beteiligt waren.

Bildcollagen. Unser Fokus für die Auswahl der im Folgenden rekonstruierten Sequenzen ist von dem Umstand geleitet, dass dieselbe Passage aus dem 33. Kapitel des Romans „Tschick“² als Leerstelle in beiden Unterrichtseinheiten mit Hilfe des Verfahrens des sogenannten inneren Monologs thematisiert wird und somit das literarische Lernen am Beispiel dieses Textausschnitts vergleichbar wird. Im Folgenden fragen wir nach den Mustern der sequentiellen Verkettung von Kommunikationsereignissen (Hollstein et al. 2016) in diesen Sequenzen des Unterrichts, in denen die Schüler_innen eigene Texte als innere Monologe zu einer Textpassage aus dem 33. Kapitel verfassen.

3. Das Füllen von Leerstellen im Literaturunterricht. Empirische Rekonstruktionen und Fallvergleich

Bei der in dem untersuchten Unterricht thematisch werdenden Leerstelle im 33. Kapitel des Romans „Tschick“ handelt es sich um den unbestimmten Zusammenhang zwischen der Unterhaltung bzw. dem Tun von Maik und Isa und dem Moment, in dem sie sehen, wie ein alter Mann sich „einen runterholt“, wie Herrndorf (2012: 169) schreibt. Isa hatte Maik darum gebeten, ihr die Haare zu schneiden, und sich dafür ihr T-Shirt ausgezogen, wodurch Maik in Verlegenheit gerät. Währenddessen entdecken beide den alten Mann. Was der Lesende erfährt, ist, dass Isa auf den Mann losstürmt und ihn vertreibt. Maik hingegen lässt sich nicht aus seiner Gedankenwelt reißen: „Isa hatte ihr T-Shirt noch immer nicht angezogen, und vor uns lagen die Berge mit ihrem blauen Morgennebel, der in den Tälern vorne schwamm, und dem gelben Nebel in den Tälern hinten, und ich fragte mich, warum das eigentlich so schön war“ (Herrndorf 2012: 171). Erst Isa stößt ihn mit der Frage aus seinen Gedanken, ob er schon einmal „gefickt“ hätte, und danach, ob er (es) „wolle“ (ebd.). Maiks Verlegenheit potenziert sich dadurch, dass er sich zu einer Reaktion auf Isas Fragen gezwungen sieht, ohne für seine Gefühle und Bedürfnisse zwischen Wünschen und Ängsten und moralischen Vorstellungen so recht Worte finden zu können.

Der Text lässt offen, ob der alte Mann auf den nackten Oberkörper Isas reagiert. Es bleibt auch unbestimmt, ob Isas Frage an Maik, ob er schon einmal Sex gehabt habe, als Reaktion auf die Sexualisierung der Situation durch das Verhalten des alten Mannes zu verstehen ist, oder ob es Isa selbst um die Befriedigung ihrer Bedürfnisse geht. Und es bleibt offen, ob Isa Maik fragt, ob er *es* grundsätzlich wolle oder ob er *es jetzt* wolle; allein durch die Geste, in der Isa ihre Hand auf Maiks Knie legt, erscheint es für Rezipient_inn_en wie für den Protagonisten Maik im Text naheliegend, dass es sich bei Isas Frage um ein Angebot handeln könnte, jetzt miteinander zu schlafen. Die Spannung der Situation wird letztlich nicht aufgelöst, sondern findet durch die Rückkehr von Tschick zu den beiden ihr erzwungenes Ende.

In der folgenden Rekonstruktion literarischer Lernschritte zu dieser Textstelle soll es nun nicht darum gehen, die unterrichtlich realisierten Deutungsvarianten und Konstruk-

2 Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“ (2012) erzählt von einer wunderbaren und komischen Abenteuerreise von zwei 14-jährigen Außenseitern aus Berlin durch Ostdeutschland mit einem alten, geklauten Lada. Der Roman wurde 2011 in Folge der Vergabe des Deutschen Jugendliteraturpreises an Herrndorf als Unterrichtslektüre entdeckt (vgl. Möbius 2014).

tionen der ‚Sache‘ in ihrem Verhältnis zu den literaturwissenschaftlich oder literaturdidaktisch in Anschlag gebrachten Deutungen zu bewerten (Reh/Wilde 2015). Vielmehr geht es uns darum zu zeigen, wie im Unterricht einerseits Lesen und Verstehen dieses Textes – praktisch – realisiert wird, und wie andererseits mit dem Emergenzpotenzial der Kommunikation über diesen Text verfahren wird, von dem zu vermuten ist, das für die Aneignungsweisen der mit ihm eingespielte Themen von Sexualität, Freundschaft und Liebe auf Lehrer- und Schülerseite in hohem Maße eigene Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen hineinspielen (könnten). Da jede ‚Sache‘ im Unterricht als dargestellte Sache nie mit der Sache selbst identisch ist und folglich in der Kommunikation einen „erheblichen Sinnüberschuss“ (Meseth/Proske/Radtke 2012: 230) erzeugt, lässt sich auch für die Lektüre des 33. Kapitels im Unterricht kommunikationstheoretisch nach dem Muster der Kontingenzbearbeitung fragen.

Die genannte Textstelle wird in der 9. Klasse zunächst im Laufe eines klassenförmig organisierten Unterrichtsgesprächs thematisch, das dann, als es um die Leerstelle geht, für kurze Zeit seine Form verändert. In dem Deutschunterricht im 12. Jahrgang wird der Text ausschließlich in einer Gruppenarbeit und in dem erzeugten Produkt der Schüler_innen thematisch, was ebenfalls auf eine Formveränderung der Unterrichtskommunikation schließen lässt. Im Folgenden stellen wir die Rekonstruktion zu ausgewählten Kommunikationsereignissen aus beiden Unterrichtsverläufen vor.

3.1 „nehmt euch kurz zeit und notiert (1) zwei drei sätze“. Innere Monologe im Klassengespräch

Im ersten Fall – einer Situation aus der sechsstündigen Unterrichtseinheit zu „Tschick“ in der 9. Klasse – ist zunächst zu beobachten, wie – geführt durch die Fragen sowie bestätigende und ermutigende Rückmeldungen der Lehrkraft – die Schüler_innen Textstellen im 33. Kapitel suchen, benennen und vorlesen, dann insbesondere Gefühle und Stimmungen bzw. Atmosphärisches der Situation zu umschreiben versuchen; sodann werden sie aufgefordert, Leerstellen zu nennen. Uns interessiert im Folgenden ausschließlich die Unterrichtssequenz, in der sie zum Füllen der von einer Schülerin benannten Leerstelle aufgefordert werden. Wir fragen, wie welche Aufgabenstellung formuliert wird (Sequenz 1) und wie welche Schülerantworten im Unterricht aufgerufen werden (Sequenz 2). Dabei ist gerade eine Passage, in der die Routinen kurzzeitig in die Krise geraten (Sequenz 3), für unsere Frage, wie Unterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form als Unterricht im Klassengespräch findet, aufschlussreich.

Sequenz 1

Die Lehrkraft greift den Vorschlag einer Schülerin auf, die Textpassage als Leerstelle zu nehmen, in der Maik über seine verneinende Reaktion auf Isas Frage, ob Maik „ ficken“ wolle, nachdenkt: „Mein Gehirn nahm ungeheuer an Fahrt auf, und ich würde schätzungsweise fünfhundert Seiten brauchen, um aufzuschreiben, was mir in den nächsten fünf Minuten alles durch den Kopf ging“ (Herrndorf 2012¹⁵: 171). Sie sagt: „(...) stellt euch vor ähm ihr würdet in dem moment äh maik sein oder in seinen kopf gucken können was rasen da für gedanken rum mit den man fünfhundert seiten füllen könnte (.) wär ne

wunderbare aufgabe für einen inneren monolog (2) ihr müsst keine fünfhundert seiten füllen aber (1) nehmt euch kurz zeit und notiert (1) zwei drei sätze (2) zwei drei sätze oder mehr <schüler_innen fangen an zu murmeln> (4) mindestens zwei drei sätze oder mehr je nachdem wie schnell (.) wie schnell es euch aus der feder fließt (.) und was euch einfällt“.

In der Sachdimension eröffnet die von der Schülerin vorgeschlagene und der Lehrkraft aufgegriffene und vorgelesene Textstelle ein erhebliches Emergenzpotenzial: Insofern die Textstelle auf die Gedanken Maiks verweist, die rasen und fünfhundert Seiten füllen könnten, eröffnet sie de_r_m Lesenden eine Breite an Deutungen für Maiks Gedanken, Empfindungen und Bedürfnisse, die im Text als flüchtige, wirre, von ihm selbst kaum zu fassende, durch den Kopf gehende Gedanken beschrieben werden. Im Einzelnen betrachtet fällt in der Rekonstruktion des dann formulierten Arbeitsauftrags zunächst auf, dass als Leerstelle ein in seiner Aussage unbestimmter einzelner Satz markiert wird, somit die Schüler_innen eigene Deutungen bezogen auf *nur* einen kurzen Moment entwickeln sollen. Sodann wird in der Aufgabenstellung den Schüler_innen die Position einer Identifizierung mit Maik, dann modifiziert als einer stellvertretenden Deutung von Maiks Lage vorgegeben. Potenzielle Fremdheitserfahrungen der Schüler_innen beim Lesen dieser Romanpassage (Koller 2014) werden damit kaum antizipiert, vielmehr wird ein unmittelbares Imaginieren-Können von Maiks Lage unterstellt. Die auf ein Verstehen von Maik fokussierte Eröffnung eines Gedankenspielraums wird sodann durch formale Vorgaben wieder eingeschränkt: Die im Text selbst enthaltene Behauptung, die rasenden Gedanken könnten 500 Seiten füllen, wird kurz nach ihrem Aufrufen mit dem Hinweis – sich „kurz“ Zeit zu nehmen und ein vorzeigbares Ergebnis in zwei bis drei oder mehr Sätzen festzuhalten – weitgehend zurückgenommen. Die dreimalige Wiederholung – „zwei drei sätze“ – mit dem Zusatz, dass die Anzahl davon abhängt „wie schnell es aus der Feder fließt“ – lässt sich gleichermaßen als Aufforderung zu einem tentativen, durch schnelles Schreiben hervorgerufenen Assoziieren (im Anschluss an die Rezeptionsästhetik) verstehen wie auch als Begrenzung in Bezug auf die verfügbare Zeit und den verfügbaren Platz auf dem Papier.

Im Ergebnis wird die fiktionale Erzählwelt von „Tschick“ als eine real-mögliche Erzählung verhandelt, so, als ob eben diese Reise wirklich passiert sein oder noch passieren könnte. Die Differenz zwischen dem Lebensalltag der (Gymnasial-)Schüler_innen und der wunderbar-fantastischen Reise Maiks und Tschicks ebenso wie die wundersame Begegnung mit Isa, einem Mädchen, das fern aller Bindungen auf einer Müllkippe lebt, verschwindet mit der subjektivierenden Aufforderung zur stellvertretenden Deutung. Auch die Rahmung der Beschäftigung mit dem Text, die die zeitlichen Ressourcen verknüpft und auf schriftliche Fixierung setzt, begrenzt die zunächst mit dem Zitieren des Textes und den Hinweisen auf ein assoziatives Vorgehen in Aussicht gestellte Möglichkeit erheblich, eine unzensurierte, vielfältige Sammlung von allen möglichen, potenziell denkbaren Deutungen der rasenden Gedanken Maiks im Sinne eines poetischen Verstehens auf Seiten der Schüler_innen entstehen zu lassen.

Während die Schüler_innen der Aufforderung zu schreiben nachgehen, sorgt die Lehrkraft im Weiteren dafür, dass der angekündigte Zeitrahmen eingehalten wird, indem sie die Schüler_innen nach wenigen Minuten bittet, die Aufgabe zu Ende zu bringen, einen Schüler aufruft und auffordert, seinen inneren Monolog vorzulesen. Wir rekonstruieren im Folgenden den Beginn des Gesprächs.

Sequenz 2

- Sm1: ähm wieso fragst du das (.) das ist doch keine frage die man einfach so fragt (1) sie ist zwar schön und gut aussehend aber ich muss an tatjana denken
- L: machst du weiter und wir gehen
- Sm2: habe ich gerade nein gesagt (.) wieso fragst sie mich das eigentlich (.) ich mein sowas bin ich nicht gewohnt (.) ich die schlaftablette (.) aber mal ehrlich will ich wirklich nicht
- Sm3: ja scheiße verkackt das hätte meine chance sein können *einzelne in der klasse lachen*
- Sm4: ich idiot ich sollte zuerst nachdenken bevor ich was sage³

In der Sozialdimension ist es auffällig, dass die vier Schüler nach der ersten Ansage der Lehrkraft, wer anfangen und wer dann fortsetzen soll, ihre kurzen Antworten zügig nacheinander laut vorlesen. Die Lehrkraft sorgt durch einen kurzen Hinweis nur für den Fortgang des Vorlesens, ein Prozedere, das offensichtlich bekannt ist. Bewertende Kommentierungen der Lehrkraft bleiben aus. Das heißt auch, von der Lehrkraft wird weder eine Auswahl der Redebeiträge getroffen, noch nach einer bestimmten Abfolge gestrebt. Dass keiner im Speziellen ausgewählt wird, führt im vorliegenden Fall zur Beteiligung aller. Welche Bedeutung es für den Verlauf des Unterrichts hat, dass die Äußerungen weder seitens der Lehrkraft noch seitens der Mitschüler_innen kommentiert werden bzw. kommentiert werden dürfen, werden wir an der dritten Sequenz verdeutlichen.

Betrachten wir die zweite Sequenz in der Sachdimension, fällt auf, dass die kurz gehaltenen, kaum zwei, drei Sätze langen Beiträge sehr ähnlich ausfallen. In allen (auch den im Folgenden nicht abgedruckten) Schüler_innenäußerungen wird ausschließlich eine Entscheidungssituation thematisiert und die getroffene Entscheidung Maiks introspektiv moralisch bewertet; die moralischen Reflexionen sind in Bezug auf die jeweils aufgerufenen Normen eines als angemessen bewerteten sexuellen Verhaltens in Nuancen unterschiedlich konnotiert.

- In der ersten und der zweiten Schülerantwort wird danach gefragt, ob es erlaubt sei, „einfach so“ danach zu fragen, mit jemanden zu schlafen bzw. es auch zu tun. „Einfach so“ meint nicht allein die Frage, ob man *so schnell* jemanden fragen dürfe, mit ihm/ihr zu schlafen, sondern auch, – auf Maik bezogen – ob er mit Isa schlafen könne, obwohl er noch an Tatjana, eine von ihm verehrte Mitschülerin, denke.
- In der zweiten Schülerantwort werden Zweifel an der eigenen Attraktivität ausgedrückt, die damit zugleich als Voraussetzung des Begehrens durch andere gedacht wird; und es wird gefragt, ob Maik nicht doch mit Isa schlafen wolle, er also vielleicht die falsche Antwort gegeben habe. Dies können wir als eine Auseinandersetzung mit geltenden moralischen Vorstellungen angesichts eigener Bedürfnisse verstehen.

Zugespitzt wird in den Antworten von den beiden weiteren Schülern die Frage nach einer verpassten Chance deutlich. In diesen Beiträgen wird die Möglichkeit entwor-

3 Da in der einen Reihe die Schüler und in einer anderen Reihe die Schülerinnen nebeneinander sitzen, kommen zunächst alle Schüler, später die Schülerinnen an die Reihe. Nach Geschlechterkonstruktionen in den Schüler_innen_antworten fragen wir hier nicht.

fen, Maik bereue, dass er Isa zurückgewiesen habe, und zweifle nicht nur – wie in den Beiträgen zuvor – an seiner Entscheidung, sondern betrachte sie als falsch. Moralische Vorstellungen werden hier als etwas gedacht, das auch umgedeutet oder außer Kraft gesetzt werden können.

Bezieht man den Romantext in die Rekonstruktion mit ein, den die Schüler_innen vor sich liegen haben, fällt auf, dass die Schülerantworten die Deutungen des Zustandes von Maik aufgreifen, die im Anschluss an die von der Lehrkraft aufgerufenen *Leerstelle* zur Sprache kommen.⁴ Die dort ausbuchstabierte Unsicherheit Maiks als ein Nachgrübeln darüber, ob Isas Angebot ernst zu nehmen gewesen sei und ob er richtig reagiert habe, wird zum Füllen der Leerstelle herangezogen. In den Schülerantworten fällt zudem auch auf, dass die Aufgabe als eine solche verstanden wird, in der es um eine moralische Positionierung geht und weniger um physische oder psychische Bedürfnisse oder Entwicklungsprozesse.

Für die weitere Untersuchung der Frage der Form dieses Unterrichts haben wir die sich anschließende Passage ausgesucht, in der die Routinen kurzzeitig in eine Krise zu geraten scheinen: Die Schüler_innen lachen – ein Lachen, das zeigen könnte, wie unangenehm und zugleich aufregend es den Schüler_inne_n erscheint, über sexuelle Bedürfnisse zu sprechen, – und kommentieren vereinzelt leise einen Beitrag. Es ist eine kaum zu vernehmende Kommentierung einer der vorgetragenen Schülerantworten, die zu einer Unterbrechung der Routine führt.

Sequenz 3

- Sm5: hat sie das gerade echt gefragt eigentlich ist sie doch total attraktiv aber (.) das macht man doch nicht einfach so (1) und was wenn tschick jetzt kommt *lacht, einzelne in der klasse lachen auch*
- Sm6: ähm das kam jetzt aber wirklich unerwartet warum hab ich nur nein gesagt (1) ähm (3) scheiße verdammt ich muss ja sagen *einige Schülerinnen lachen*
- Sm5: du bist zu notgeil (leise gesagt) *einige beginnen zu lachen*
- Sm6: ja ich hab das nicht aufgeschrieben ich hab mir das ausgedacht
- L: lass das mal unkommentiert stehen⁵ einfach weiter tschuldigung

In der Antwort des Schülers 5 wird den bis dahin bereits genannten moralischen Bedenken ein weiterer Skrupel hinzugefügt, und zwar der, durch Tschicks Rückkehr gestört werden zu können. Der Sprechende sowie weitere Anwesende lachen daraufhin, was als Irritation angesichts dieser Vorstellung verstanden werden kann. In der Antwort des Schülers 6 kommt die Überraschung über Isas Frage erneut zum Ausdruck. Isas Frage wurde einerseits als Angebot verstanden und zugleich zeigt sich ein Zweifel, richtig reagiert zu haben, sowie Ärger und Bedauern, Isas sexuelles Interesse nicht

4 „Ich fragte mich nämlich hauptsächlich, ob Isa das ernst gemeint hatte, und auch, ob ich das ernst gemeint hatte, als ich gesagt hatte, dass ich nicht mit ihr schlafen will, falls ich das überhaupt gesagt hatte“ (Herrndorf 2012: 172).

5 Da die Kommentierung von Sm5 so leise hervorgebracht worden ist, scheint unklar, ob die Lehrkraft diese wahrgenommen hat und sie nicht allein Sm6 explizit sanktioniert oder auch Sm5. So oder so markiert sie jedoch noch einmal die Gesprächsregel.

erwidert zu haben. In der darauffolgenden leisen, kaum vernehmbaren Kommentierung des Beitrags von Schüler 6 durch Schüler 5 wird dem Mitschüler zugeschrieben, sein eigenes sexuelles Bedürfnis nicht ausreichend unter Kontrolle zu haben. Durch die Zuschreibung „zu“ und „notgeil“ wird aus der dem Protagonisten Maik zugeschriebenen verpassten Chance ein als peinlich erachteter Fall von übersteigertem sexuellen Begehren des anwesenden Schülers 6. Dieser stellt daraufhin klar, er habe das Gesagte nicht (im Sinne der subjektivierenden Aufgabenstellung) verschriftlicht und verweist darauf, es sich (ad hoc) ausgedacht zu haben. In Anschlag gebracht werden könnte hier die Differenz zwischen Aufgabenerfüllung – bei der etwas überlegt und schriftlich fixiert werden sollte – und ausbleibender Aufgabenerfüllung – etwas spontan ausgedacht, aber nicht schriftlich fixiert zu haben. In der sich anschließenden Sanktionierung von Schüler 6 greift die Lehrkraft nicht den Inhalt seines Beitrags auf, unterlässt also eine Kommentierung in der Sachdimension, sondern erinnert lediglich formal an die – in Abweichung zum sonst üblichen Unterrichtsgespräch – geltenden Regeln, unternimmt also eine Regulierung in der Sozialdimension: Mit dem Verbot wechselseitiger Kommentierung wird ein Gespräch über die von Schüler 6 entworfene Vorstellung der Gedankenwelt Maiks von vorneherein und unabhängig von der konkreten Aussage verhindert.⁶ Durch die Gesprächsregeln und das Kommentierungsverbot wird deutlich, dass die Beiträge der Schüler inhaltlich in keiner Weise zur Disposition stehen. Auf diese Weise wird eine Vermischung von Fiktion und subjektiviertem Erleben Einzelner ebenso vermieden wie Diskussionen über die *richtige* Haltung bzw. Einstellung zu Sexualität.

Dies zeigt sich auch im weiteren Fortgang der Sequenz: Die Schüler_innen lesen ihre Sätze vor, einer nach dem anderen, so geht es weiter, bis alle Schüler_innen dran gewesen sind. In dem sich anschließenden (hier nicht dokumentierten) Unterrichtsgespräch nimmt die Lehrkraft auf das Gesagte mit der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden Bezug, die angesichts dessen, dass nirgendwo fixiert ist, was gesagt wurde, assoziativ und sehr knapp beantwortet wird, um dann mit einer Aufgabe zu einer weiteren Textstelle fortzufahren. Der durch Leerstellen evozierte assoziative, synästhetische Zugang zum literarischen Text wird also geschieden von einem diskursiven Zugang; die Lehrkraft unterbindet die Kommentierung der Äußerungen in der ersten syn-ästhetischen Phase, um sie im Anschluss in einer diskursiven Phase, die hier nicht weiter untersucht wird, zum Gegenstand des Plenums zu machen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass das in der Aufgabenstellung zunächst eröffnete Emergenzpotenzial, subjektive Deutungen zu einer bestimmten Situation der Romanhandlung zu entwickeln, durch die Aufforderung, es in stellvertretender Deutung zu realisieren, und die Form, nach der kurze schriftlich fixierte Antworten zu generieren sind, eingeschränkt wird. Wenn vorausgesetzt werden kann, dass alle wissen, dass sie das Aufgeschriebene letztlich klassenöffentlich machen müssen, dürfte sich das Aufschreiben auf solche Aussagen begrenzen, die klassenöffentlich als sagbar

6 Mit produzierten Texten der Schüler_innen in Form sogenannter innerer Monologe wird in der Unterrichtseinheit an anderer Stelle ähnlich verfahren, wenn diese geschrieben, dann ausgestellt und der, der den Schüler_inne_n am besten gefällt, prämiert und vorgelesen wird. Im Unterricht wird dann mit einer Sammlung von Argumenten für und gegen die Reise mit „Tschick“ aus der Sicht Maiks angeschlossen.

gelten können. Insofern Persönliches formuliert werden könnte, kommt es als Fiktives zur Sprache. Im vorliegenden Fall entstehen – in pragmatischer Orientierung am Text – Äußerungen, die wir als Positionierungen zu moralischen Fragen zu jugendlicher Sexualität verstehen. Dabei ist es relativ unwahrscheinlich, dass Überraschendes geäußert wird. Und sollte dies doch passieren, sorgen die spezifischen Gesprächsregeln in dieser Phase für die Nicht-Kommentierung. Das Aufscheinen und Austragen von Konflikten unterschiedlicher Wertorientierungen zwischen den Gesprächsteilnehmer_inne_n kann so von vornherein vermieden werden. Das, was an dem Roman – mit den Worten Gustav Seibts – „zauberisch und superporno“ (SZ, 12.10.2010) – ist, zeigt sich vielleicht in dem die Beiträge begleitenden verhaltenen Lachen der Schüler_innen und den leise vorgebrachten Kommentierungen. Auch auf diese Weise beteiligen sich die Schüler_innen an dem Deutungsprozess des Romans.

3.2 „Gestalten Sie in Ihrer Gruppe gemeinsam ein digitales Portfolio zu Ihrem Roman!“ Innere Monologe in PPP-Format

Im zweiten Fall – der Gruppenarbeit einer Schüler_innengruppe in der projektartigen Unterrichtseinheit in der 12. Klasse – musste sich die Datenerhebung den Gegebenheiten des Unterrichtsverlaufs anpassen: Die Schüler_innen erhalten ohne weitere Besprechung mithilfe eines Aufgabenblatts die Aufgabe, einen selbst gewählten Roman in Gruppen zur Darstellung zu bringen, wobei die Form frei gewählt werden kann. Über eine Woche hinweg arbeiten sie sodann in Gruppen zu den unterschiedlichen Romanen an verschiedenen Orten im Schulgebäude. Dabei ist keine abschließende Ergebnispräsentation in der Lerngruppe vorgesehen, wie erwartet werden könnte, die Gruppenergebnisse werden hingegen der Lehrkraft abgegeben. Die Datenerhebung und -auswertung haben wir folglich um die im Unterricht eingesetzten und entstandenen Dokumente erweitert. Uns interessiert im Folgenden zunächst anhand des den Schüler_inne_n ausgeteilten Dokuments (Aufgabenblatt) zu untersuchen, welche Aufgabe den Schüler_inne_n wie aufgetragen wird (Dokument 1). Eine Gruppe aus fünf Schülerinnen hat den Roman „Tschick“ gewählt und in verschiedener Weise bearbeitet. Die Gruppenarbeit haben wir teilweise videographiert. Wir rekonstruieren hier aus dem Teil der Gruppenarbeit, in dem gemeinsam am Computer ein Text zu derselben Textstelle im 33. Kapitel geschrieben wird, die im Unterricht der 9. Klasse thematisch wurde (siehe 3.1), vor allem die Art und Weise der gemeinsamen Textproduktion am PC und den entstandenen Text (Sequenz und Dokument 2). Auch für diese Rekonstruktion des Arbeitsauftrages und die Textproduktion sowie des entstandenen Textes der Schülerinnengruppe fragen wir danach, wie in den eingesetzten Formaten – sozial, sachlich und zeitlich – die pädagogische Form Unterricht hervorgebracht wird.

Dokument 1

Aufgabe: Gestalten Sie in Ihrer Gruppe gemeinsam **ein digitales Portfolio zu Ihrem Roman**, welches Ähnlichkeiten mit der **Literaturzeitung** (s.u.) hat, aber durch digitale Medien wie Videos, Fotos, Präsentationen, Soundfiles etc. ergänzt wird und als Datei erstellt wird. (...)7. Wählen Sie aus den hier aufgeführten Aufgabenformen8 eine beliebige Anzahl und Art aus oder/und finden Sie eigene Gestaltungsmöglichkeiten.

Zeitgestaltung:

Dienstag, 02.10.:

Machen Sie eine Redaktionskonferenz, in welcher Sie in der Gruppe diskutieren und entscheiden, welche Aufgaben Sie bearbeiten und wie Sie Ihren Gesamtbeitrag zum Portfolio gestalten wollen. Verteilen Sie Aufgaben und planen Sie Ihre Arbeit zeitlich. Beginnen Sie mit Aufgaben, die Sie nur kooperativ bearbeiten können und dokumentieren Sie diese (Foto, Video etc.).

Hausaufgabe zu Freitag:

Jedes Gruppenmitglied verfasst mindestens einen Text und recherchiert notwendiges Material.

Freitag, 07.10.:

Lesen Sie sich Ihre Texte vor und geben Sie sich Feedback. Gestalten Sie Ihr Portfolio, indem Sie die Beiträge zusammenfassen und layouten.

In der Sachdimension finden sich keine konkreten inhaltlich-textuellen Vorgaben. Auch die Wahl, welcher Roman zum Gegenstand der Gruppenarbeit gemacht werden soll, ist frei. Die Auswahl geeigneter Formate wird vollständig freigestellt. Der Spielraum, wie genau zu einem Roman mit welchen Zielen (Produkten) gearbeitet wird, ist also relativ groß. Angesichts knapper Zeitressourcen könnten die Schüler_innen vor allem diejenigen produktiven Verfahrensweisen auswählen, deren Handhabung sie beherrschen und die sich bereits in früheren Projekten bewährt haben. Indirekt resultieren wiederum aus den von den Schüler_inne_n gewählten Formaten spezifische Anforderungen an die Auswahl der Textausschnitte. In der Sozial- und der Zeitdimension finden sich hingegen konkrete, das Vorgehen regulierende Vorgaben. Die zweite Hälfte des Aufgabenblattes enthält genaue Hinweise zur zeitlichen Gestaltung und zur Phasierung des Arbeitsprozesses in der Gruppe. Der große Spielraum in der inhaltlichen Ausgestaltung der Aufgabe wird also mit relativ engen zeitlichen Vorgaben und einem Fokus auf Produktformate flankiert, die den Arbeitsprozess der Schüler_innen immer auch in kontingenzeinschränkender Weise mitstrukturieren.

Sequenz und Dokument 2

Die Schülerinnen sitzen in einem Halbkreis vor einem PC: Sie haben sich als eine Teilaufgabe des digitalen Portfolios das Verfassen eines inneren Monologs ausgesucht und als Textausschnitt dafür das 33. Kapitel des Romans „Tschick“ gewählt. Diese Entschei-

7 Diese Machart des Arbeitsblattes lässt sich, das sei hier angemerkt, an der oben präsentierten Abschrift nicht nachvollziehen.

8 Im Original ist eine große Menge von Optionen unterhalb des Aufgabenkastens sowie auf der Rückseite des Blattes aufgelistet. Aus Platzgründen können wir das Arbeitsblatt hier nur ausschnitthaft präsentieren.

dung ist in sachlicher Dimension in mehrfacher Hinsicht interessant: Die Gruppe wählt die Darstellung der Gedankengänge aus der Perspektive Isas, deren Innensicht im Roman unbestimmt bleibt. Darüber hinaus fokussieren die Schülerinnen nicht nur den Entscheidungsmoment, sondern den gesamten Dialog zwischen Isa und Maik. Entsprechend dem Gruppenarbeitsauftrag organisiert sich die Gruppe in sozialer Dimension selbst: Während eine Schülerin schreibt, kommentieren die anderen das Geschriebene und machen Vorschläge für die noch zu füllenden Lücken. Assoziative und syn-ästhetische Äußerungen werden in der Kommentierung diskursiv verarbeitet. Durch Revidieren und Ergänzen entsteht sukzessive der weiter unten dokumentierte Text – die Anforderung, im Rahmen der zeitlichen Vorgaben zu einem präsentablen Textprodukt zu kommen, richtet die individuellen Deutungsversuche auf das Ziel hin aus, kollaborativ einen kohärenten Text zu produzieren. In sozialer Dimension wiederum führt dies dazu, dass die Leerstellen in der Innensicht Isas in Hinblick auf das Textprodukt gefüllt werden, die je individuell vorgeschlagenen Füllungen aber eine deutliche Begrenzung erfahren.

In der PowerPoint Präsentation wird das so entstandene Textprodukt zwischen weiteren Teilen auf drei Folien präsentiert. Wir rekonstruieren es im Folgenden mit dem Fokus auf die Sachdimension.

Antwortet der doch glatt mit nein auf meine Frage. Jeder Mensch möchte doch ficken oder nicht? Das ist etwas ganz natürliches, da muss er doch nicht sofort rot werden und sich wie ein kleiner Junge verhalten! Er muss mindestens schon 13 sein, da kann man doch schon über solche Themen reden. Am besten nehme ich meine Hand von seinem Knie, er sieht sie schon ganz angewidert an. Wie kann man als Junge so peinlich berührt sein, nur weil ein Mädchen sein Knie berührt? Jeder normale 13-jährige Junge würde das total geil finden und es sofort seinen Freunden erzählen. Aber irgendwie ist Maik ja auch ganz anders, wie er mit seiner hohen Stimme auf meine Frage geantwortet hat war ja eigentlich ganz süß. Und wie er so rot geworden ist. (...) Aber wieso schweigt der überhaupt die ganze Zeit? Sollte ich vielleicht lieber gehen? Er sieht auf einmal so nachdenklich aus, obwohl das doch nur eine ganz normale Frage war. Er muss ja nicht gleich mit mir ficken, kann sich auch wen anderes suchen. Es hat mich doch nur interessiert ob er das möchte? Kann er nicht endlich mal was sagen? Das Schweigen wird langsam echt peinlich.

Auf der ersten Folie werden Normalitätsvorstellungen zu Sexualität von Jungen deutlich. Sexualität ist nach der hier assoziierten Vorstellung ein natürliches Bedürfnis, das nicht nur jeder besitzt, sondern über das auch jeder ab einem bestimmten Alter offen kommunizieren kann bzw. will. Vor dem Hintergrund dieser Normalitätsvorstellung erscheint die zurückweisende Haltung Maiks erklärungsbedürftig und – aus der assoziierten Innensicht Isas – als nicht normal. Am Ende dieses ersten Abschnitts wird gleichwohl nach Möglichkeiten gesucht, wie Isa Maiks Haltung bzw. Reaktion nicht nur als Ablehnung verstehen kann. Ihre eigenen Schwierigkeiten, das Schweigen in der Situation auszuhalten, werden mit dem letzten Satz angedeutet.

Ach jetzt hat ihm also doch meine Hand auf seinem Knie gefallen. Hat er jetzt ernsthaft fast zehn Minuten darüber nachgedacht, wie er mir am besten sagt, dass ihm meine Berührung gefallen hat? Anscheinend ist Maik ein kleiner Romantiker. So morgens im Nebel vor der Kulisse von Bergen und einem See händchenhaltend sitzen... Aber ich bin dann doch lieber direkt und komme zur Sache! Jetzt ärger ich ihn erst mal ein bisschen! Soll er mir mal sagen, wieso ihm die Hand auf seinem Knie gefallen hat. Er soll ruhig aussprechen, dass er mich auch mag. Wenn ihm meine Hand auf dem Knie gefallen hat, dann versuche ich mal meinen Arm um seine Schulter zu legen, vielleicht gefällt ihm

das noch besser? Und vielleicht ändert er ja dann doch seine Meinung und will ficken. Oh oh oder auch eher nicht! Wie süß, fängt er bei einer Berührung von einem Mädchen an zu zittern. Ich sollte ihm wohl noch ein bisschen mehr beibringen als diese paar Dinge. Ich könnte ihm das Küssen beibringen? Ich wette, er hat noch nie ein Mädchen geküsst, wenn er schon bei der kleinsten Berührung anfängt zu zittern! Ob er das möchte?

Mit dem Text der zweiten Folie wird die Differenz zwischen den aus Isas Sicht bestehenden Erwartungen an Jungen und dem Verhalten Maiks weiter bearbeitet. Isa nimmt die Sprecherposition der Reifen, Erfahrenen und Belehrenden ein und gewinnt durch Ironisierung Distanz zu der Situation. Zugleich entwickelt sie für ihr weiteres Vorgehen strategische Pläne. Isa wird hier als ein Mädchen zum Sprechen gebracht, das um Wahrung ihrer Souveränität bemüht ist. Die Frage, mit der der Text auf dieser Folie endet, öffnet gleichsam den Blick für die Bedürfnisse Maiks, die somit nicht gänzlich aus ihrem Blick geraten.

Anscheinend ja, er guckt mich so sehnsüchtig an, nachdem ich ihm das vorgeschlagen habe. Aber wie bringt man das Küssen einem Jungen bei, der nicht mal ficken will? Wie tief er mir in die Augen sieht. So hat mich noch kein anderer Junge angesehen, obwohl er noch nie ein Mädchen geküsst hat. Am besten mache ich die Augen schnell zu, sonst verliebe ich mich womöglich noch in ihn und das geht ja nicht. Ich kann ja schlecht mit zu ihm nach Hause fahren, aber Liebeskummer will ich auch nicht. Das ist Mädchenkram, mit dem ich nichts zu tun haben will! Gleich küssen wir uns, aber, oh, nein, muss Tschick ausgerechnet jetzt wiederkommen mit Brötchen? Hätte er nicht später kommen können? Genau im falschen Moment! Jetzt wird Maik schon wieder rot, obwohl noch nicht mal etwas passiert ist.

Auf der dritten Folie nimmt das Gedankenspiel Isas nach einer ersten erneuten Zurückweisung von Maiks Verhalten eine Wendung. Es kommen ihre Bedürfnisse nach Verliebtheit einerseits und nach Unabhängigkeit andererseits ins Spiel. Und als sei über das, was nicht sein kann, weil es nicht sein darf, nicht weiter nachzudenken, wird die Introspektion an dieser Stelle durch das Erscheinen Tschicks prompt unterbrochen. Der Gedankengang Isas endet hier annähernd wortgleich mit dem Kapitelende in „Tschick“⁹, wobei es die Schülerinnen nicht bei dem Vorschlag belassen, sich erst einmal zu küssen, sondern Isas deutlichen Wunsch nach einem Kuss in den Mittelpunkt rücken.

Wir fassen zusammen: Im Roman selbst bleibt das, was Isa denkt und fühlt, wer sie ist und wie sie genau lebt, unbestimmt. Das, was die Schülerinnen als potenzielle Gedankenwelt Isas entwerfen, ist sprachlich als eine Parallelerzählung zum literarischen Text gestaltet; so wird immer wieder auf einzelne Formulierungen und Bilder aus dem Originaltext zurückgegriffen („Anscheinend ist Maik ein kleiner Romantiker. So morgens im Nebel vor der Kulisse von Bergen und einem See händchenhaltend sitzen.“). Die dem Roman entnommenen Textinformationen werden in Form einer Textparaphrase aus der Perspektive Isas in den von den Schülerinnen entworfenen inneren Monolog eingebunden und strukturieren das Textprodukt in der Zeit – die Gedankenwelt Isas wird jeweils assoziativ auf eine Textparaphrase bezogen. Die Textstruktur bildet gleichsam einen Wechsel von kontingenzeinschränkenden textnahen und emergenz eröffnenden assoziativen Deutungsprozessen ab, der auch dem Arbeitsprozess unterstellt werden kann.

9 „Wir könnten ja erst mal küssen. Wenn du magst.“ Und in dem Moment kam „Tschick“ mit zwei Brötchentüten durch die Felsen gestiegen, und es wurde nichts mit Küssen“ (Herrndorf 2012: 172).

3.3 Fallvergleich: Schriftliche Fixierungen ohne Diskurs

Wir fassen die Ergebnisse zu beiden Fällen zusammen, die insbesondere Modifizierungen gegenüber der sonst für Unterricht bislang auszumachenden Muster der Kontingenzbearbeitung zutage treten lassen (Meseth/Proske/Radtke 2012). Mit dem Aussetzen des für Unterrichtsgespräche typischen Frageformats (I-R-E) in solchen Sequenzen, in denen Schüler_innen eigene Texte (sogenannte innere Monologe) zu Leerstellen produzieren und darüber kommuniziert wird, beobachten wir vor allem zweierlei:

Die Spezifik der Unterrichtskommunikation scheint erstens in beiden Fällen bei aller Unterschiedlichkeit der Unterrichtsgestaltung vor allem in der Erzeugung schriftlich fixierter Produkte zu liegen, die Auskunft über von den Schüler_innen vorgestellte Introspektionen der Protagonisten des Romans geben. Diese Texte müssen vor allem spezifischen formalen Kriterien genügen. Inhaltlich werden sie unseren Beobachtungen nach nicht kommentiert, in jedem Fall nicht klassenöffentlich.

Damit beobachten wir zweitens eine modifizierte Bedeutung der Verschriftlichung als Modus der Kontingenzbearbeitung in der Unterrichtskommunikation: Verschriftlichung bedeutet Fixierung. Die schriftliche Fixierung ist in beiden Fällen als ein unverzichtbares Element der Aufgabenstellung anzusehen¹⁰. Gedanken werden im ersten Fall festgehalten und vorgelesen. Im zweiten Fall werden sie in einer Gruppe entwickelt und in einem Text auf einer Folie fixiert. Das heißt: In den rekonstruierten Fällen werden schriftliche Produkte erzeugt und mündlich vorgestellt oder der Lehrkraft abgegeben. Demgegenüber wird auf die klassenöffentliche, schriftliche Fixierung eines für alle gültigen Wissens in beiden rekonstruierten Fällen verzichtet; dies erfolgt nur an anderen Stellen im Unterricht, wenn Argumente gesammelt, Beschreibungen konkretisiert oder Protagonisten charakterisiert werden. Das weist auf die zweite modifizierte Form der Kontingenzbearbeitung hin: der spezifischen Einhegung literarischer Rezeptionsprozesse. Durch das spezifische Gesprächsformat der unkommentierten Aneinanderreihung von Antworten und dem erst anschließenden Austausch wird im ersten Fall eine spezifische Strukturierung des poetischen Verstehens bzw. literarischen Lernens erzeugt, durch die die Kontingenzen eines individuellen literarästhetischen Verstehensprozesses in eine kontrollierte Schrittigkeit überführt werden können. Im zweiten Fall kann das nur näherungsweise über die formalen und zeitlichen Vorgaben für den Arbeitsablauf und die schriftliche Fixierung der Ergebnisse angezielt werden.

Drittens werden durch den Verzicht auf eine klassenöffentliche Diskussion und Kommentierung der Produkte in beiden Fällen Anschlussmöglichkeiten in der Sache und somit auch konflikthafte Auseinandersetzungen über moralische Fragen das eigene Leben bzw. die Sexualität betreffend von vorneherein vermieden.

10 In der Aufforderung im ersten Fall, Gedanken zum Text unmittelbar in wenigen, sinnvollen, vollständigen Sätzen zu notieren, um sie anschließend vortragen zu können, wird das Emergenzpotenzial des Textes auf das, was in so kurzer Zeit verschriftlicht werden kann, eingeschränkt. Im zweiten Fall sorgt das Format der PowerPoint Präsentation für die Begrenzung der Textlänge.

4. Ergebnisse

Im Folgenden formulieren wir drei Thesen, mit deren Hilfe der Einsatz textproduktiver Methoden in einer spezifischen Kommunikationssituation, dem Unterricht, besser verstanden werden soll. Die Thesen verstehen wir als aus der Empirie gewonnene Kommentierungen des didaktischen Diskurses zu textproduktiven Verfahren einerseits und als Anregungen zu weiteren empirischen Untersuchungen andererseits.

Wir konnten in beiden Fällen zum einen beobachten, dass in die Aufgabenstellungen und somit in die eingesetzten Verfahren selbst kontingenzeinschränkende Modi der Textrezeption eingelassen sind, die eine potenzielle Vielfalt an Lesarten zum Text einschränken. Die Vagheiten, mit denen im Leseakt Leerstellen gefüllt werden können, wenn also gedacht und zugleich offen gehalten werden kann, was gedacht wird, werden durch die sprachlichen Restriktionen dessen, was im schulischen Kontext im Unterrichtsgespräch oder Rahmen einer Gruppenarbeit gedacht und gesagt werden darf, begrenzt. Unsere erste These lautet demnach: Im Gegensatz zum mentalen literarästhetischen Leseakt, wie er in der literaturtheoretischen Diskussion zu Leerstellen vorausgesetzt wird, tilgt die mediale, zumal schriftliche Fixierung im Unterricht den vagen, offenen, vorläufigen und veränderbaren Charakter von Leerstellen. In die schulische Aufgabenstellung ist also mehr als beim stillen Lesen zu Hause die Anforderung eingelassen, flüchtige Ideen zum Text in formulierbare Aussagen zu transformieren und sich damit auf etwas Bestimmtes, das zum Text gesagt werden soll, festzulegen.

Zweitens ist auf den pragmatisch erzwungenen Zeit- und Handlungsdruck der Institution hinzuweisen, der die individuellen Prozesse wie Lesen und Sprechen und Reflektieren über eigene Textzugänge in Hinblick auf die Produktion von (Gemeinschafts-) Ergebnissen sehr beschränkt. Unsere zweite These lautet demnach: Im Gegensatz zu idealtypisch vorgestellten literarästhetischen Leseakten stehen schulischer Lektüre immer enger begrenzte raum-zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Wo dem poetischen Verstehen keine Stunde schlägt, ist das literarische Verstehen im Unterricht tendenziell in Gleichschrittigkeit und unter knapper gesetzten zeitlichen Ressourcen zu prozessieren.

Drittens zielt die schulische Lektüre im Gegensatz zum selbstbezogenen literarästhetischen Leseakt potenziell auf einen intersubjektiven Austausch in einem institutionellen Kontext. Davon sind aber nicht selten, wie auch in den beiden vorliegenden Fällen, besonders private oder intime Bereiche – zudem auch moralische Urteilsfragen des richtigen Lebens – betroffen, wie sie in modernen jugendliterarischen Texten und so auch im hier behandelten Kapitel verhandelt werden. Unsere dritte These lautet demnach: Strategien der Kontingenzbearbeitung greifen auch, indem in beiden Fällen öffentliche Kommentierungen und Reflexionen der individuellen Textprodukte durch Mitschüler_innen ausgespart werden. Zwar wird im ersten Fall eine öffentliche Anhörung geschaffen, Kommentierungen werden aber unterbunden und erst in einer gesonderten Phase ein Austausch zugelassen. Im Unterricht wird offensichtlich gerade vermieden, im engeren Sinne herauszuarbeiten, welche Ideen von den Anwesenden geteilt werden. Moralische Urteile und die Frage der eigenen Haltung zur Sexualität werden in der Unterrichtskommunikation somit konsequent vermieden.

Für die weitere Beschreibung der Formbildungsprozesse im Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren könnten nicht nur Sequenzen mit anderen produktiven

Verfahren (Szenisches Spiel etc.) untersucht werden. Auch die Übergänge zwischen solchen Sequenzen und jenen zu untersuchen, in denen textanalytische Verfahren eingesetzt werden, könnte aufschlussreich bezüglich der pädagogischen Formbildungen sein. Zudem könnten auch die Schüler_innen_interaktionen in den Sequenzen, in denen Texte produziert werden, unter der Frage nach Emergenzkonstellationen und Kontingenzbearbeitung beobachtet werden.

Autorenangaben

Prof. Dr. Christoph Bräuer
Universität Göttingen
Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur
christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein
Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Svenja Strauß, M. Ed.
Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
svenja.strauss@sowi.uni-goettingen.de

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer.
- Bremerich-Vos, Albert (1987): Notizen zum eingreifenden Umgang mit Texten. In: Diskussion Deutsch, 98, S. 611-615.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia/Zaborowski, Katrin (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: Der Deutschunterricht 33, (1981), H. 2, S. 10-27.
- Gruschka, Andreas (2010): An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie, Band 10. Opladen: Barbara Budrich.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (2000): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Praxis Deutsch. Velber: Friedrich Verlag.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: dies.: Praxis Deutsch, 21 (123), S. 17–25.
- Herrndorf, Wolfgang (2012). Tschick. Roman (15. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herrndorf, Wolfgang (2013): Arbeit und Struktur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2016): Was ist (Schul)Unterricht? – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 43-76.
- Ingarden, Roman (1960): Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft. Tübingen: Max Niemeyer.

- Iser, Wolfgang (1970). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag.
- Jauß, Hans Robert (1967): Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Konstanz: Universitätsverlag.
- KCN=Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10: Deutsch. Niedersachsen 2006, Hannover.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildungstheoretische Grenzgänge unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-58.
- Köppe, Tilmann/Winko, Simone (2013): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2008): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Menzel, Wolfgang (2000): Handlungsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. Sonderheft 2000. Velber: Friedrich Verlag.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011a): Was leistet kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 223–240.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011b): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, 2, 223-241.
- Möbius, Thomas (2014): Textanalyse und Interpretation zu Wolfgang Herrndorf, Tschick. Alle erforderlichen Infos für Abitur, Matura, Klausur und Referat; plus Musteraufgaben mit Lösungsansätzen (2. Aufl.). Hollfeld: Bange.
- Paefgen, Elisabeth (2008): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 199–212.
- Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Kerstin (im Druck): Hilfepraktiken unter Schülern: Beobachtung von Formen der Positionierung im individualisierten Unterricht. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim und München: Beltz/ Juventa. (Im Druck)
- Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.) (2013): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren.
- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Seibt, Gustav (2010): Zauberisch und superporno. Süddeutsche Zeitung, 12. 10. 2010. Online abrufbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/wolfgang-herrndorf-tschick-zauberisch-und-superporno-1.1011229>.
- Spinner, Kaspar H. (2008a): Handlungs- und Produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 184–197.
- Spinner, Kaspar H. (2008b): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- TTS = Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. 2009. Herausgegeben von Bernd Schurf und Andrea Wagner. Berlin: Cornelsen.

- Vorst, Claudia (2007): Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Wieser, Dorothee (2010): Der gegenwärtige Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Winkler, Iris/Masaneck, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.) (2010): Poetisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.