

Illustrierende Aufgabe für die weiterentwickelten Bildungsstandards im Fach Deutsch

Sprechen und zuhören | Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Primarbereich | ESA | MSA

Kompetenzen

Sprechen und Zuhören

Mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können in vertrauten und unvertrauten Situationen mit mehreren Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufeinander Bezug nehmen, um kommunikative Ziele zu verfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler

- [...]
- praktizieren ein Spektrum von Gesprächs- und Lernformen, z. B. literarische Gespräche, Rollenspiele, Vorstellungsgespräche, Diskussionen, Debatten, videogestützte Gespräche, Interviews.

Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen

Literatur in unterschiedlicher Medialität

Die Schülerinnen und Schüler

- tauschen sich mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen aus, setzen sich mit vorgebrachten Deutungen und Argumenten auseinander und formulieren fundierte eigene Auffassungen (u. a. literarisches Gespräch, Auswertung szenischer Gestaltung).

Einen erzählenden Text im literarischen Gespräch deuten

1 Aufgabenbeschreibung

1.1 Zielsetzung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung

Das Gespräch über literarische Texte kann insofern als Lernaufgabe dargestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler schrittweise und behutsam bei der hermeneutischen Auseinandersetzung mit dem Text unterstützt und immer wieder miteinander ins Gespräch gebracht werden. Zu jedem einzelnen Teilschritt lassen sich Anforderungs- und Unterstützungsimpulse formulieren, die sowohl das **literarische Lernen** als auch den Aufbau von **Gesprächskompetenzen** fördern.

1.2 Fachdidaktischer Kurzkomentar

Das gemeinsame Sprechen über einen literarischen Text stellt eine gängige – nahezu notwendige – und äußerst effektive Sozialform innerhalb des Literaturunterrichts dar. Literaturtheoretische Untersuchungen, empirische Forschungen sowie unterrichtspraktisch orientierte Publikationen bestätigen diese „Grundannahme“, zu der „in der deutschsprachigen Literaturdidaktik breiter Konsens“ besteht (Winkler, 2021, S. 2). Gerade in der Teilhabe an einem Gespräch über Literatur wird die Verbindung des persönlichen Angesprochenenseins von einem literarischen Text und einer genauen Beschäftigung damit möglich. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung“ (Spinner, 2006, S. 8; Winkler, 2015, S. 156) können sich korrelativ, also sich gegenseitig bereichernd, verbinden.

Herausfordernd und interessant ist die Tatsache, dass entsprechende Unterrichtssituationen und Aufgabenstellungen verschiedene Kompetenzbereiche – den Bereich des literarischen Lernens und den Bereich des „Mit anderen Sprechen[s]“ – kombinieren.

Zur Frage nach dem Grad der aktiven Steuerung des literarischen Gesprächs durch die Lehrerin oder den Lehrer existieren verschiedene, jeweils differenziert ausgeführte Positionen. Konsensuell wendet sich die Fachdidaktik vom Extrem des engen und gelenkten Unterrichtsgesprächs ab, in dem die Schülerinnen und Schüler anhand einer suggestiven Moderation zu vorgeplanten und vermeintlich eindeutigen Deutungspositionen geführt werden (vgl. z. B. Siepmann, 2021, S. 324; Magirius u. a., 2022, S. 5–7). Die Frage, wie offen und lernerorientiert das Gespräch aber letztlich geführt werden kann, wird von den aktuellen fachdidaktischen und fachmethodischen Konzepten unterschiedlich beantwortet. Vor allem das sehr weit ausdifferenzierte **Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs** versteht – zumindest in seiner ursprünglichen Form – die Lehrkraft als äußerst zurückhaltende Initiatorin und Be-

gleiterin des Gesprächs. Im Sinne des Moderationskonzepts der Themenzentrierten Interaktion (TZI) soll den Schülerinnen und Schülern maximaler Raum zur Artikulation und zum Austausch ihrer je eigenen Zugriffe und Positionen, die durch einen literarischen Text ausgelöst werden, gegeben werden. Grenzen findet eine derart definierte Offenheit eines literarischen Gesprächs dort, wo einzelne Gesprächsbeiträge allzu beliebig werden und vor allem dort, wo sie nicht mehr am Text zu belegen sind. (Zum Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgespräch liegt eine Fülle an Veröffentlichungen vor. Einen guten Überblick samt weiterführender Literaturangaben bieten: Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010.)

Einige pragmatisch orientierte Konzeptbeschreibungen gehen davon aus, dass die Lehrkraft durchaus aktiv und unterstützend in ein Unterrichtsgespräch zu einem literarischen Text eingreifen sollte. Auch diese Konzepte postulieren ein Maximum an Lernerorientierung, trauen der moderierenden Lehrkraft aber zu, dem hohen Anspruch an die „Balance von Eingreifen und Redenlassen“ (Siepmann, 2021, S. 328) gerecht werden zu können. Grundsätzliche Möglichkeiten, sich einzubringen, haben Lehrerinnen und Lehrer dabei durch **initiierende Impulse**, mit denen Gesprächsphasen eröffnet werden, **steuernde Impulse**, die etwa um Präzisierungen, Kontrastierungen, Bezugnahmen, Positionierungen und Zusammenfassungen bitten, sowie **Reflexionsimpulse**, die zum Beispiel Zusammenfassungen, Fundierungen und Begründungen einfordern (vgl. Zabka, 2020a, S. 9–10; Zabka, 2015, S. 183–185; Siepmann, 2021, S. 323). Die **exemplarische Gestaltung von Lernaufgaben zum literarischen Unterrichtsgespräch** im Kontext eines diskursiven Literaturunterrichts kann auf Konzepte zurückgreifen, die ebenso theoretisch fundiert wie praktisch erprobt sind (vgl. Zabka, 2020b, S. 4–11): Die unten dargestellte Lernaufgabe nutzt die Sozialform des Partnergesprächs zum Aufbau und zur Übung der erforderlichen **diskursiven Kompetenzen**: Die Schülerinnen und Schüler lernen und erleben Prozessschritte und Arbeitstechniken, die ihnen dabei helfen, eigene Positionen zu formulieren, sie diskursiv mit anderen Positionen abzugleichen und den Abgleich zur Entwicklung konkreter Zugriffsfragen und -perspektiven für die weitere Beschäftigung mit dem literarischen Text zu nutzen. Das **literarische Lernen** wird dabei durch eine hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Text abgebildet: Ausgehend von individuellen Textwahrnehmungen und Deutungshypothesen werden Arbeitsaufträge zur Prüfung und Differenzierung formuliert, aufgrund derer eine analytische und deutende Textarbeit durchgeführt wird. Ergebnisse der Textarbeit werden präsentiert und im Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Lernenden weiter ausgeschärft und schließlich in größere Zusammenhänge gestellt – etwa auf andere, vorher besprochene Texte oder übergreifende Themen bezogen. Die Progression der Lernschritte ergibt sich dabei aus der spezifischen Verbindung der beiden Kompetenzschwerpunkte: Der intensive und regelmäßige diskursive Austausch klärt, präzisiert und sichert einzelne Deutungsschritte und fördert dabei das literarische Lernen. Gleichermaßen unterstützt die Notwendigkeit zur präzisen Darlegung und Begründung eigener Positionen sowie der Anspruch, Teilergebnisse immer wieder abzugleichen und – wo möglich auch – zu Synthesen zu verbinden, die Teilkompetenzen des Bereichs „mit anderen sprechen“.

Die einzelnen Schritte des literarischen Gesprächs, die der unten beschriebenen Lernaufgabe zugrunde liegen, leiten einen Wechsel aus Gesprächs- und Textbegegnungsphasen an. Dabei orientiert sich die Phasierung eher an den gängigen Strukturen des Literaturunterrichts (vgl. z. B. Kreft, 1982, S. 379) als an der Struktur des Heidelberger Literarischen Gesprächs (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 7–11). Vor allem die Systematik, einen klaren Arbeitsauftrag zu entwickeln, welcher einer eigenen Textarbeitsphase zugrunde gelegt wird, stellt einen wesentlichen Unterschied zwischen der beschriebenen Lernaufgabe und dem Heidelberger Konzept dar.

Die dargestellte Phasierung und die Steuerungen der Arbeitsschritte durch die einzelnen Arbeitsaufträge ermöglichen eine große Offenheit und Individualität in der Begegnung mit dem literarischen Text, vermitteln aber dennoch mögliche Vorgehensweisen und Strukturen zu einer schrittweise intensiver werdenden Beschäftigung. Noch offenere Gespräche – auch solche im Sinne des Heidelberger Modells – können damit eventuell vorbereitet werden.

2 Lernaufgabe

2.1 Aufgabenstellung und Material

In einer Reihe zu Parabeltexten von Franz Kafka wird der Text „Der neue Advokat“ vorgestellt und besprochen. Im Sinne einer behutsamen Anspruchsprogression und zur Vertiefung der analytischen und deutenden Zugriffe ist es hilfreich, wenn im Vorfeld bereits andere Texte von Franz Kafka oder der Textsorte Parabel besprochen wurden. Die Schülerinnen und Schüler verfügen dann gegebenenfalls über Vorwissen zu typischen Themen Franz Kafkas (z. B. die Entfremdung des Menschen in der Arbeitswelt), zu Erscheinungsformen des kafkaesken Schreibstils (z. B. Tier-Protagonisten in der Menschenwelt) oder zur Textsorte der Parabel (z. B. gleichnishaft Darstellung grundsätzlicher – zum Beispiel gesellschaftlicher – Themen) und können diese Informationen als Hilfe und Fundament ihres Textzugriffs nutzen. Je nach Reihenkontext kann die Beschäftigung mit „Der neue Advokat“ den Zugang zur spezifischen Erzählweise Franz Kafkas unterstützen. Beispielsweise lässt sich über die Bedeutung von Tieren als Handlungsträger oder über Erfahrungen und Darstellungen von Entfremdungssituationen in der Arbeitswelt sprechen. Damit verbunden bietet die Parabel viele Möglichkeiten, grundsätzliche Kompetenzen zur Deutung literarischer Texte aufzubauen. Gerade die Erfahrung, dass auch Texte, die zunächst kryptisch und herausfordernd erscheinen, schrittweise hermeneutisch und diskursiv erschlossen werden können, sollte für die Schülerinnen und Schüler zu einer motivierenden Erfahrung werden.

Die ausgeführte Aufgabe stellt eine Möglichkeit unter vielen anderen Möglichkeiten dar, ein literarisches Gespräch zu führen. Die Arbeitsschritte und das Arbeitsblatt sollen bei der Strukturierung der komplexen Textbegegnungsmöglichkeiten helfen. Um die Idee des Aufgabenkonzeptes zu verdeutlichen, sind die Arbeitsschritte bewusst sehr präzise ausgeführt. Auf einzelne Teilschritte dieser Ausführungen kann verzichtet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst über entsprechende Strategien und Kompetenzen verfügen. Die Arbeitsaufträge der Aufgaben 5, 7 und 8 können sowohl von der Lehrkraft zur Initiation und Moderation als auch von den Schülerinnen und Schülern selbst zur Gestaltung des Gesprächs genutzt werden.

Zur Aufgabenkonzeption

Sowohl der gesamte Durchlauf durch die Teilschritte der Aufgabe als auch die spezifische Bearbeitung des Arbeitsauftrags im Kern der Aufgabenlinie – vor allem im Aufgabenschritt 6 – lassen sich als Lernaufgabe bezeichnen. Um die Idee und die Möglichkeiten des beschriebenen literarischen Gesprächs nachvollziehbar und differenziert darstellen zu können, sei mit der umfassenderen Definition gearbeitet.

Insgesamt liegt der Aufgabe die Idee zugrunde, die individuelle hermeneutische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text durch diskursive Phasen zu fundieren und voranzubrin-

gen. (Zur Verbindung der hermeneutischen Vorgehensweise mit diskursiven Elementen vgl. z. B.: Siepmann, 2021, S. 333.) Dabei verfolgen die Austauschphasen verschiedene Absichten: Zunächst führt das Gespräch schrittweise zu einer Erweiterung der individuellen Deutungsperspektive. Dass Literatur vielfältig deutbar ist oder dass bei einer Deutung unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können, wird dabei für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar. Darüber hinaus führt die Notwendigkeit, die eigene Position immer wieder im Diskurs darstellen, begründen und gegebenenfalls verteidigen zu müssen, zu einer sehr intensiven Durchdringung und Ausschärfung des eigenen Ansatzes.

Die einzelnen Aufgaben sollen die Schülerinnen und Schüler nun durch den Interpretationsprozess führen. Durch konkrete Operatoren und Anleitungen werden Teilschritte des Prozesses im Sinne des demand initiiert. Einzelne Hinweise in den Aufgabenformulierungen und vor allem die Ergänzungen auf dem Arbeitsblatt strukturieren das Arbeiten und den Austausch und bieten einen behutsamen – vor allem methodischen – support.

Teilschritte der Textbegegnung und -deutung, an denen sich die Lernaufgabe orientiert, sind die unten Folgenden.

- I. Aufgabe 1: Aktivierung von Vorwissen, Wahrnehmung von Verstehenshilfen
- II. Aufgaben 2 und 3: Individuelle und wirkungsvolle Begegnung mit dem Text: Wahrnehmung der Textwirkung und Entwickeln erster Deutungshypothesen ((Textvortrag, evtl. zweimaliger Vortrag. Der Arbeitsauftrag muss nicht wiederholt werden)
- III. Aufgaben 4 und 5: Austausch mit anderen: Ausschärfen der eigenen Deutungshypothesen und Entwicklung von Arbeitsaufträgen zur textnahen Prüfung der Deutungshypothesen
- IV. Aufgabe 6: Arbeit am Text aufgrund der eigenen Zugriffe und mithilfe des selbst formulierten Arbeitsauftrags
- V. Aufgabe 7: Sicherung und Präsentation der Ergebnisse, Abgleich mit den Ergebnissen der anderen Arbeitsgruppen
- VI. Aufgabe 8: Synthese der Ergebnisse

Die Aufgabe

1. Dir wird ein Text von Franz Kafka mit dem Titel „Der neue Advokat“ vorgetragen.
 - Nach dem Vortrag kannst du alle Eindrücke – auch Fragen – zu dem Text notieren. Lege dazu ein Blatt und einen Stift bereit.
 - Du erhältst vorab Informationen zu vielleicht unbekanntem Begriffen: Advokat ist ein veraltetes Wort für „Anwalt“. Alexander der Große war im 4. Jahrhundert König von Mazedonien, er eroberte Persien und Ägypten und regierte ein riesiges Reich. Bucephalos ist der überlieferte Name des legendären Pferdes von Alexander dem Großen. Ein Bankett ist eine lange, festliche Speisetafel.
 - Versuche, dich auf den Vortrag einzulassen, du kannst die Augen schließen. Sprich bitte nach dem Vortrag zunächst nicht, sondern notiere still deine Eindrücke und Fragen.
2. Schließe, wenn du möchtest, die Augen und versuche, dich auf den Text einzulassen.
3. Notiere deine Eindrücke und Fragen. Sprich zunächst nicht. Notiere eine erste Deutungshypothese, also Antworten auf die Fragen: Worum geht es inhaltlich? Auf welche grundsätzlichen Fragen/Themen kann der Text bezogen werden?
4. Arbeite bei den folgenden Arbeitsschritten mit einem Arbeitspartner oder einer -partnerin zusammen. Nutze die Hilfen der Arbeitsblätter (**Material 1**).
 - a. Tauscht euch zu euren ersten Eindrücken aus, besprecht und vergleicht eure Eindrücke.
 - b. Vergleicht und diskutiert eure Deutungshypothesen. Formuliert – wenn möglich – eine gemeinsame Hypothese, die eure beiden Ersthypothesen aufnimmt. Falls sich die beiden Hypothesen nicht zusammenführen lassen, entscheidet euch zunächst für eine Version, mit der ihr weiterarbeiten möchtet.
 - c. Besprecht und plant, wie ihr weiterarbeiten könnt, um eure Hypothese zu prüfen und weiterhin auszuscharfen. Formuliert einen Arbeitsauftrag, der benennt, was ihr untersuchen werdet und wie ihr die Untersuchung durchführen und die Ergebnisse sichern werdet.
5. Besprecht und diskutiert eure Ergebnisse mit den anderen Partner-Arbeitsgruppen.
 - a. Stellt eure Hypothese und eure Vorschläge zur Weiterarbeit vor.
 - b. Klärt entstandene Fragen miteinander.
 - c. Sortiert die Ergebnisse: Welche Hypothesen und welche Arbeitsperspektiven passen gut zusammen? Was ist ihre Gemeinsamkeit, wodurch unterscheiden sie sich von anderen?

6. Arbeitet in den Partnergruppen nun am Text:
 - a. Besprecht zunächst, ob ihr eure Deutungshypothese und euren Arbeitsauftrag aufgrund des Gesprächs mit den anderen noch einmal ändern oder ausschärfen wollt. Solltet ihr eine Hypothese zurückgestellt haben: Nehmt sie erneut zur Hand und prüft, ob diese womöglich tragfähiger ist als eure bisherigen Überlegungen.
 - b. Bearbeitet euren Arbeitsauftrag: Arbeitet am Text, notiert eure Ergebnisse auf dem Arbeitsblatt (**Material 2**).
 - c. Bereitet euch darauf vor, eure Ergebnisse zu präsentieren. Dabei könnt ihr euch an der Reihenfolge des Arbeitsblattes orientieren.

7. Stellt euch gegenseitig die Ergebnisse vor und besprecht sie.
 - a. Nutzt jeweils die ausgefüllten Arbeitsblätter zur Strukturierung des Vortrags. Wenn Arbeitsgruppen mit ähnlichen Hypothesen und Arbeitsaufträgen gearbeitet haben, kann eine der Gruppen mit der Vorstellung beginnen. Die anderen ergänzen dann nur noch – ohne eigene Präsentation.
 - b. Sammelt zunächst Fragen zu eurem Vortrag und beantwortet diese.
 - c. Fragt danach, ob es Ergänzungen oder abweichende Positionen gibt. Diskutiert diese mit den anderen Schülerinnen und Schülern. Korrigiert eure Position gegebenenfalls oder stellt abschließend fest, welche Unterschiede in den Deutungen bestehen bleiben.

8. Sichert alle Ergebnisse: Stellt dar, von welcher Frage das Deutungsgespräch ausging, welcher Arbeitsauftrag entwickelt und bearbeitet wurde und welche Ergebnisse erzielt wurden.

Arbeitsmaterialien

Material 1 – Erste Eindrücke – Deutungsideen – Arbeitsperspektive(n)

I. Arbeite zunächst allein
<p>zu Aufgabe 3) Meine ersten Eindrücke/Fragen/Unsicherheiten in Stichworten:</p> <p>Nach dem ersten Hören, denke ich, es geht <u>inhaltlich</u> um ...</p> <p>Auf einer grundsätzlichen Ebene lässt sich der Text auch auf die/das Themen/die Frage(n) beziehen:</p>
II. Arbeite nun mit einer Partnerin/einem Partner zusammen
<p>zu Aufgabe 4)</p> <p>a) Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen meinen ersten Eindrücken und Fragen und denen meiner/s Arbeitspartners/in:</p> <p>b) Wir haben folgende Deutungshypothese(n) gemeinsam entwickelt:</p> <p>c) Aus unserer Sicht sollte/n diese Frage/n weiterhin untersucht und bearbeitet werden:</p>

Material 2 – Textarbeit und Vorbereitung der Präsentation

I. Arbeite in Partnerarbeit am Text

zu Aufgabe 6a)

Wir arbeiten mit folgender/n Deutungshypothese/n weiter:

Dazu wollen wir Folgendes erarbeiten/prüfen:

zu Aufgabe 6b)

Das sind unsere Arbeitsergebnisse (als Stichworte oder als Grafik notieren):

Zu unseren Ausgangsfragen und unsere Ausgangshypothese lässt sich nun Folgendes zusammenfassen:

zu Aufgabe 6c)

Vergesst nicht, eure Präsentation vorzubereiten: Klärt, wer welchen Teil spricht und in welcher Form präsentiert werden soll.

Der Text

Franz Kafka, *Der neue Advokat* (1917)

Wir haben einen neuen Advokaten, den Dr. Bucephalus. In seinem Äußern erinnert wenig an die Zeit, da er noch Streitroß Alexanders von Mazedonien war. Wer allerdings mit den Umständen vertraut ist, bemerkt einiges. Doch sah ich letztthin selbst einen ganz einfältigen Gerichtsdienner auf der Freitreppe mit dem Fachblick des kleinen Stammgastes der Wettrennen den Advokaten bestaunen, als dieser, hoch die Schenkel hebend, mit auf dem Marmor aufklingendem Schritt von Stufe zu Stufe stieg.

Im allgemeinen billigt das Barreau die Aufnahme des Bucephalus. Mit erstaunlicher Einsicht sagt man sich, daß Bucephalus bei der heutigen Gesellschaftsordnung in einer schwierigen Lage ist und daß er deshalb, sowie auch wegen seiner weltgeschichtlichen Bedeutung, jedenfalls Entgegenkommen verdient. Heute – das kann niemand leugnen – gibt es keinen großen Alexander. Zu morden verstehn zwar manche; auch an der Geschicklichkeit, mit der Lanze über den Bankettisch hinweg den Freund zu treffen, fehlt es nicht; und vielen ist Mazedonien zu eng, so daß sie Philipp, den Vater, verfluchen – aber niemand, niemand kann nach Indien führen. Schon damals waren Indiens Tore unerreichbar, aber ihre Richtung war durch die Spitze des Königsschwertes bezeichnet. Heute sind die Tore ganz anderswohin und weiter und höher vertragen; niemand zeigt die Richtung; viele halten Schwerter, aber nur um mit ihnen zu fuchteln; und der Blick, der ihnen folgen will, verwirrt sich.

Vielleicht ist es deshalb wirklich das Beste, sich, wie es Bucephalus getan hat, in die Gesetzbücher zu versenken. Frei, unbedrückt die Seiten von den Lenden des Reiters, bei stiller Lampe, fern dem Getöse der Alexanderschlacht, liest und wendet er die Blätter unserer alten Bücher.

Copyright Text: Kafka, F. (1996). Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa (S. 185–286). Fischer Taschenbuch-Verlag.

2.3 Lösungshinweise

Die Aufgabenschritte und die Hilfen sind derart angelegt, dass sie grundsätzlich auch ohne die Hilfe durch eine Lehrerin oder einen Lehrer von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden können. Über individuelle Hilfen hinaus kann sich die Lehrkraft in einzelnen Phasen des beschriebenen Lernprozesses allerdings im Sinne einer weiteren Möglichkeit zum *support moderierend* einbringen. Phasen, in denen eine entsprechende Unterstützung hilfreich sein kann, sind zum Beispiel die Folgenden:

Der Austausch zwischen den verschiedenen Partnerarbeitsgruppen, der als **Arbeitsschritt 5** beschrieben ist, kann insofern für die Schülerinnen und Schüler schwierig werden, dass zu viele verschiedene Thesen formuliert sind oder dass zu viele Schülerinnen oder Schüler keinen – oder keinen tragfähigen – Zugang zum Text finden. Die moderierende Lehrkraft kann bei der

Synthese der verschiedenen Ansätze helfen oder die Sicherung der unterschiedlichen Hypothesen veranlassen. Aufgrund einer professionellen Diagnose von Verständnisschwierigkeiten können individuelle Hilfen angeboten werden. Zum Beispiel könnte noch einmal nach der individuellen Wirkung gefragt werden, der Blick noch einmal auf bestimmte Textstellen gelenkt, nach grundsätzlichen Themen gefragt oder auf grundsätzliche Themen (hier z. B. – in steigender Konkretheit: auf Parallelen zu Ergebnissen der vorausgegangenen Stunden, auf Verunsicherungen der Leserin/des Lesers, die beim Zuhören entstehen, auf im Text enthaltene Gegensätze oder konkret auf die Frage nach der Wahrnehmung des Arbeitslebens) hingewiesen werden. Auch bei der Zusammenfassung der einzelnen Hypothesen kann die moderierende Lehrkraft helfen. Sie wird zum Beispiel das Zusammenstellen derjenigen Thesen anleiten, die ähnliche Ansätze verfolgen und im Zweifelsfall einen Hinweis dazu geben, mit welcher Hypothese weitergearbeitet werden könnte.

Hilfreich kann auch die moderierende Unterstützung der Phase sein, in der die Arbeitsergebnisse vorgestellt und miteinander verglichen werden. Diese Phase ist als **Schritt 7** und **Schritt 8** der Lernaufgabe beschrieben. Um den Schülerinnen und Schülern einen größtmöglichen Raum für die eigene Schwerpunktsetzung zu lassen, kann es hilfreich sein, erst dann einzugreifen, wenn sie ihre Ergebnisse vorgestellt (7a) und auf die Beiträge ihrer Mitschülerinnen und -schüler reagiert haben (7b). Bevor die nächste Arbeitsgruppe ihre Ergebnisse präsentiert, kann die moderierende Lehrkraft den Blick aller Schülerinnen und Schüler noch einmal auf einzelne Schwerpunkte lenken, die gesichert werden sollten oder deren Darstellung nicht gut begründet oder auf den Text bezogen war. Hier können Ausschärfungen und gegebenenfalls Richtigstellungen vorgenommen werden.

Die Schülerinnen und Schüler werden den Kerngedanken der Geschichte verstehen. Sie werden mit Deutungshypothesen arbeiten, die etwa lauten: Auf der Inhaltsebene wird erzählt, dass das legendäre Streitross Alexander des Großen inzwischen als angestellter Advokat in einem Büro arbeitet und man kaum mehr etwas von seiner heldenhaften Vergangenheit ahnt. Auf der Deutungsebene könnte es darum gehen, dass stumpfe Verwaltungstätigkeiten den Alltag der Menschen bestimmen, die zwar weniger gefährlich als die Kriege der Vergangenheit sind, dabei aber zu einer Entfremdung des Menschen führen können.

Zu untersuchen und einander gegenüber zu stellen wären etwa die Charakterzüge des Advokaten in seiner Zeit als Streitross und in seiner Zeit als Advokat oder der Charakterzüge und Einstellungen der übrigen Mitarbeiter des Büros und den Eigenschaften des neuen Advokaten. Beide Vergleiche machen die Skurrilität der Geschichte deutlich und erlauben eine Differenzierung der Deutungshypothesen.

Je nach der Leistungsfähigkeit der Lerngruppe – sowohl im Kompetenzbereich des literarischen Lernens als auch im Bereich des Miteinander-Sprechens – kann sowohl in der Antizipation des Verlaufs als auch situativ entschieden werden, ob ein moderierendes, strukturierendes oder auch korrigierendes Eingreifen der Moderatorin oder des Moderators erforderlich ist.

Um eine rein additive Wiederholung aller Ansätze und Deutungswege zu vermeiden, kann die Lehrkraft auch in **Schritt 8** unterstützend moderieren und den Schülerinnen und Schülern

bei der Reflexion und Sicherung der Ergebnisse helfen. Idealerweise hat sie sich vorher einen Überblick über die unterschiedlichen Zugriffe und Arbeitswege gemacht und kann nun entsprechende Schwerpunkte setzen. Beispielsweise werden die Schülerinnen und Schüler zunächst noch einmal dabei unterstützt, Deutungsschritte zu benennen und zu erklären, die von vielen Arbeitsgruppen in ähnlicher Weise und mit ähnlichen Ergebnissen gegangen wurden. Davon ausgehend kann gezielt auf Interpretationsansätze geblickt werden, die andere Schwerpunkte setzten, zu anderen (Teil-)Ergebnissen führten oder sich vielleicht als weniger tragfähig herausgestellt haben. Der Vergleich verschiedener Deutungswege und die Reflexion der Vorgehensweisen vertieft sowohl die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text als auch den grundsätzlichen Kompetenzaufbau zum literarischen Lernen weiterhin. Auch die Schulung der diskursiven Kompetenzen wird fortgesetzt.

3 Quellen und Zusatzmaterial

- Kafka, F. (1996). *Die Erzählungen und andere ausgewählte Prosa* (S. 185–286). Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte* (2. Aufl.). Quelle und Meyer.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspektes gesprächsförmigen Literaturunterricht. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–30.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Siepmann, K. (2021). Diskursiver Literaturunterricht. Didaktische Annäherung an das literarische Unterrichtsgespräch. *Pädagogische Rundschau*, 75(3), 323–337.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. *leseforum 3*. https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ – Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschungen. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 1, 2–16.
- Zabka, Th. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, Th. (2020a). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 280, 4–11.
- Zabka, Th. (2020b). Ins Offene gekommen, in die Enge geführt. Ein Versuch, Kategorien der Aufgabenanalyse für die Gesprächsanalyse zu nutzen. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 113–132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.