

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 5

Philipp Marzusch

« J'ai pas compris pourquoi Daru avait un Heiligenschein »

Zur ästhetischen Rekonfiguration von Literatur durch das handlungs- und produktionsorientierte Verfahren des Standbilds im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Abstract (deutsch)

Der vorliegende Beitrag thematisiert das Standbild als ein im (Literatur-)Unterricht in Deutschland etabliertes handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren. Er untersucht auf Grundlage empirischer Daten, wie die Standbild-Methode im Alltag zur Anwendung kommt, stellt dabei Fragen nach der Relation ihrer Ergebnisse zum literarischen Ausgangstext und dem Grad an Deutungsspielraum, der den Schüler*innen zugebilligt wird. Hierfür wird die Videographie eines gymnasialen Französischkurses der Jahrgangsstufe 11 im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie (Mannheim 1980; Bohnsack 2017) bzw. anhand der Dokumentarischen Methode analysiert (Bonnet 2009; Asbrand & Martens 2018; Tesch 2022a). Vor dem Hintergrund fundamentalen technologischen wie auch gesellschaftlichen Wandels, durch den auch Folgen für den Sprach- bzw. Literaturunterricht erwartet werden, scheint es besonders relevant zu sein, kreative und interaktive Textrezeptionsprozesse in den Blick zu nehmen. Diese wurden bislang allerdings wenig empirisch untersucht (Schädlich & Surkamp 2015; Delius et al. 2021).

Abstract (englisch)

This paper discusses the tableau as an activity-oriented method established in (literature) teaching in Germany. Based on empirical data, it examines how the tableau method is used in everyday life, raising questions about the relation of its results to the original literary text and the degree of freedom of interpretation granted to the students. To this end, a videography of a year 11 secondary school French course is analysed in the sense of praxeological sociology of knowledge (Mannheim 1980; Bohnsack 2017) using the documentary method (Bonnet 2009; Asbrand & Martens 2018; Tesch 2022a). In light of fundamental technological and social change, which is also expected to have consequences for language as well as literature teaching, it seems particularly relevant to focus on creative and interactive text reception processes. However, these activities have so far been the subject of only little empirical research (Schädlich & Surkamp 2015; Delius et al. 2021).

Keywords

Dokumentarische Methode, Unterrichtsforschung, Handlungs- und Produktionsorientierung, Literaturunterricht, Standbild

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-5/Marzusch

« Die Malerei kann in ihren coexistirenden Compositionen nur einen einzigen Augenblick der Handlung nutzen, und muß daher den prägnantesten wählen, aus welchem das Vorhergehende und Folgende am begreiflichsten wird »

(G. E. Lessing: *Laokoön* 1766/2012: 116)

1. Einleitung – Relevanz, Problemaufriss, Fragestellung

Der Sprachunterricht im Allgemeinen und der Literaturunterricht im Besonderen sieht sich gegenwärtig mit fundamentalen Veränderungen und Herausforderungen konfrontiert, deren Folgen nicht abzusehen sind. Die Tektonik zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit könnte sich verschieben angesichts sich rasant entwickelnder KI-basierter Textgenerierungs- und Übersetzungstechnologie, die nicht nur Fragen nach der Urheberschaft von schriftlichen Schülerprodukten aufwirft, sondern langfristig auch das diesen zugrundeliegende Bildungsziel infrage zu stellen vermag. Angesichts von prekärer Autorschaft im Zeitalter der Digitalität muss zudem nichts Geringeres als die Gegenstandskonstitution der Literaturwissenschaft und somit der Literaturdidaktik einer Revision unterzogen werden (Führer 2024). Ist es übertrieben, anzunehmen, dass wir in einer – nicht nur Texte umfassenden – Medienrevolution begriffen sind, die mit der des Buchdrucks (Henning 2019) vergleichbar ist?

Ein zweites Legimitationsproblem der Literaturdidaktik stellt die seit Jahren anhaltende, empirisch belegte Abnahme von Leseaktivität (vgl. Frederking et al. 2018: 91f.), Lesefreude (vgl. OECD 2021: 80) und allgemeiner Textkompetenz (vgl. Heine et al. 2023: 139ff.) dar. Im Kontext zunehmender Medienkonkurrenz agiert die Literaturdidaktik längst im Spannungsfeld zwischen der Ausweitung ihres ‚Geschäftsfeldes‘ einerseits (vgl. Kepser & Abraham 2016: 17) und der Rückbesinnung auf ihr ‚Kerngeschäft‘ andererseits (vgl. Bogdal 2012: 15). Dies soll nicht Anlass für Defätismus sein, zumal spätestens seit den 1980er-Jahren in verlässlicher Regelmäßigkeit das unmittelbar bevorstehende Ende der Lesekultur prognostiziert wird (vgl. Boelmann & König 2021: 3). Im Gegenteil – vielleicht lassen sich sogar Chancen der gesellschaftlichen Trends und technologischen Entwicklungen absehen und skizzieren.

Das Aufkommen von generativer KI gibt Anlass, die Definition von Kreativität als eine unveräußerlich menschliche Eigenschaft nachzukonturieren oder über anthropozentrische Grenzen hinweg auszuweiten. Doch die umstrittene Frage, ob KI strukturell zu genuiner Kreativität fähig ist oder menschliche Wissensbestände lediglich spiegelt und neu arrangiert (Garcia 2024), betrifft nur die produktionsästhetische Seite von Literatur. Ihre Rezeption hingegen wird gemeinhin mit – Menschen vorbehaltener – subjektiver Involviertheit und emotionaler Affizierung in Verbindung gebracht (vgl. Spinner 2016: 8). Ihre Interpretation kann als ein individueller Prozess beschrieben werden, in dem den Gestaltungsmitteln, Leer- und Unbestimmtheitsstellen Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Ingarden 1969: 265). Dies geht über die ohnehin oft beklagte rein ‚inhaltistische‘ Auseinandersetzung mit Literatur (Burdorf 2004) und über (kanonisierte) Deutungen, wie sie sich die KI aus dem ihr zugänglichen Datenkorpus einverleibt, hinaus.

Kurzum: Könnte nicht ausgerechnet am Gegenstand der Literatur deutlich hervortreten, was künstliche Intelligenz zu leisten gerade *nicht* imstande ist? Möglicherweise wird die der Literatur eigentümliche *ästhetische* Gestaltungs- und Rezeptionsleistung wieder vermehrt in den (didaktischen) Blick gerückt. Vielleicht erleben wir auch eine Verlagerung hin zu mehr gesprächsförmigem Literaturunterricht und gemeinsamer kreativer Texterschließung, was stets eine produktive Konfrontation mit anderen Deutungsmöglichkeiten umfasst (vgl. Olsen 2021: 163). Kaum ein literaturdidaktisches Verfahren scheint diese intersubjektive Bedeutungsaushandlung so holistisch abbilden zu können wie das Standbild. Denn diese sog. ‚handlungs- und produktionsorientierte Methode‘ (Haas 1997) vereint in sich jene Aspekte, die ästhetische Gegenstände grundsätzlich kennzeichnen: Eine *produktionsästhetische* Dimension (die gemeinsame Inszenierung bzw. ästhetische Rekonfiguration der Textgrundlage), eine *darstellungsästhetische* Dimension (die körperliche ‚Performance‘) sowie eine *rezeptionsästhetische* Dimension (die Interpretation und gemeinsame Reflexion des Gesehenen). Auf diesen Erwägungen gründet sich das Interesse dieses Beitrags für eine alltägliche Erscheinungsform des Standbild-Verfahrens, wie sie sich in einer Videografie von realem Literaturunterricht eines Kurses der gymnasialen Klassenstufe 11 im Fach Französisch zufällig dokumentiert hat. In den Blick genommen werden dabei drei Fragen, die in der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung aufgeworfen (s. Kap. 2.3.2.) wurden:

- (1) Wodurch zeichnet sich das aus, was wir im Alltag konzeptionell als die handlungs- und produktionsorientierte Methode des Standbilds identifizieren? Schädlich & Surkamp scheinen in ihrer Studie (2015) zum Französischunterricht die Methode im Vorfeld festgelegt zu haben, um sie mit dem Englischunterricht vergleichen zu können. Insofern, als dabei „durch das Handeln der Akteurinnen und Akteure konstituiert [wird], was in der Praxis dem Begriff der Handlungsorientierung zugeschrieben wird bzw. was begrifflich ausgeblendet bleibt“, sehen sie den „Abbildcharakter der Videographie“ eingeschränkt. Die Autorinnen problematisieren also, dass die Lehrkräfte als „abgebildete Bildproduzenten“ (Bohnsack 2021: 164) maßgeblich entscheiden, „was sie als handlungsorientierten Unterricht zeigen“ (Schädlich & Surkamp 2015: 87). Tesch & Grein hingegen haben eine alltägliche Erscheinungsform des Standbildes ohne eine Einflussnahme der Forschenden untersucht (2023a; 2023b). Dieser Frage liegen praxeologische Prämissen zugrunde.
- (2) Wird das vorliegende handlungsorientierte Verfahren an den zugrundeliegenden literarischen Text rückgekoppelt? Im konzeptionellen fremdsprachendidaktischen Diskurs wird eine utilitaristische Nutzbarmachung des ästhetischen Gegenstands, u.a. zur reinen „Verfolgung sprachlicher Lernziele“, bisweilen problematisiert (vgl. Küster 2015: 18). Auch eine vermeintlich zu große Entfernung vom Text durch eine zu einseitige Schülerorientierung stößt auf Kritik insbesondere der Literaturwissenschaft (vgl. Steinbrügge 2016: 17; Ehrlicher & Marzusch 2023). Die empirische Unterrichtsforschung findet Hinweise, die nahelegen, dass gerade kreative Verfahren als „spielerisches Extra“ (Schädlich & Surkamp 2015: 72) eingesetzt und angesehen werden. Dabei würden kaum Bezüge zum Ausgangstext hergestellt (vgl. ebd.: 84; Kimes-Link 2013: 48ff.). Dies ist eine Frage, die sich zuvorderst aus bezugs- bzw. literaturwissenschaftlicher Perspektive stellt.
- (3) Werden den Schüler*innen durch die Methode und deren Ausgestaltung durch die Lehrkraft Spielräume eröffnet, in denen sie eigene Deutungen einbringen und intersubjektiv aushandeln können? Schädlich & Surkamp konstatierten in ihrer Untersuchung, dass „durch die eingesetzten handlungsorientierten Verfahren einerseits Spielräume zur Herstellung subjektiver, auch vielfältiger Sinnbezüge eröffnet werden, dass diese aber andererseits häufig frühzeitig verengt und geschlossen werden“ (2015: 84; vgl. auch Kreft 2020: 256ff.). Diese Frage ist hinsichtlich des die ästhetische Literatur kennzeichnenden

Interpretationsrelativismus literaturwissenschaftlicher, angesichts motivationaler Erwägungen didaktischer Natur.

Wir beobachten also gewisse ‚Ansprüche‘ seitens der Fachwissenschaft und der (Fach-)Didaktik an die Methode, die sich – so zumindest die bisherige empirische Unterrichtsforschung – im Alltag nicht immer abzubilden scheinen. Diese mutmaßliche Diskrepanz von Theorie und Praxis kann auch als ein Professionalisierungsproblem gefasst werden. Der Professionalisierungsdiskurs ist in der Fremdsprachendidaktik lange zugunsten einer starken Lernerorientierung vernachlässigt worden, rückt aber in den vergangenen Jahren wieder vermehrt in ihren Fokus (vgl. Gerlach 2020: 46ff.).

2. Gegenstandstheorie

2.1 Der Gegenstand Literatur – auf der Suche nach der „Weltformel“

2.1.1 Literaturwissenschaftliche Fundierungen

Die Geschichte des Begriffs ‚Literatur‘ ist nicht erst seit dem 20. Jahrhundert eine des Wechsels zwischen seiner Be- und Entgrenzung. Umso wichtiger erscheint es, Kriterien zu definieren, die den Konsens der gegenwärtigen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik weitreichend abbilden, um so einen – unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten – notwendigerweise begrenzten Zugriff auf das empirische Feld rechtfertigen zu können. In Forschungswerkstätten des DFG-Projekts *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers* wurde intensiv die Frage diskutiert, wie sich die ‚Literatur‘ im Unterricht praxeologisch greifen lässt. D.h. wie sie sich uns in der alltäglichen Unterrichtspraxis zeigt – ob etwa auch ein Französisch-Schulbuch mit seinen fiktionalen Szenarien bereits als Literatur, als ‚Erzählung‘ gelten muss. Daher scheint zuallererst eine Gegenstandskonstitution geboten zu sein.

Um den komplexen (Unterrichts-)Gegenstand ‚Literatur‘ fassen zu können, bietet es sich zunächst an, Definitionsversuche aus der Bezugswissenschaft heranzuziehen. Für Simone Winko gleicht „die Frage nach dem alle literarischen Texte zusammenhaltenden Literarizitätskriterium [...] der Suche nach der Weltformel“ (2009: 374). In der Tat muss die Literaturwissenschaft als ein Fach, das sich – wie die Sozialwissenschaften – mit „gedanklichen Gegenständen“ (Schütz 1971: 6) und deren (Re-)Konstruktion befasst, nicht nur den pluralen Vorstellungen von Literatur innerhalb und zwischen Gesellschaften Rechnung tragen, sondern auch deren historischer Wandelbarkeit. Bei relativistischen Ansätzen besteht jedoch stets die Gefahr der Kriterienlosigkeit, die eine Eingrenzung in letzter Konsequenz unmöglich macht (vgl. Zeuch 2004: 9f.). So plädieren Winko et al. für einen „pragmatischen Literaturbegriff“, der „radikal historisiert“ (Jannidis et al. 2009: 3ff.); seine Bestimmung könne „nicht über eine Enumeration von Merkmalen und ‚universellen‘ Konventionen geleistet werden, sondern nur über historisch variable Merkmalskonstellationen und ebenso fluktuierende Typisierungen“ (ebd.: 33). Zusätzlich weisen die Autor*innen auf die „bildungsbürgerliche Herkunft“ des Begriffs und dessen „normativen Aspekte“ hin (ebd.: 3), die sich – möchte man hinzufügen – auch und vielleicht vor allem im Schulunterricht verfestigen. Der Terminus kann also gleichermaßen klassifikatorisch wie normativ gebraucht werden (vgl. ebd.: 28f.).

Traditionell wird der Gegenstand der ästhetischen Literatur unter drei Gesichtspunkten verhandelt:

1. aus der Perspektive der *Produktionsästhetik*, d.h. bezogen auf die Bedingung der Herstellung eines literarischen Werks (vgl. Pfeiffer 2007: 159). Darunter fallen normative Regelpoetiken ebenso wie deskriptive Theoriebildungen (vgl. Robert 2015: 303ff.) und kulturtheoretische Ansätze, die das Werk

in seinen historischen, d.h. ideengeschichtlichen, gesellschaftlichen oder biografischen Entstehungskontext stellen (vgl. Ort 2007: 353ff.)

2. unter dem Aspekt der *Werk-* oder *Darstellungsästhetik*, d.h. hinsichtlich des materiell fixierten, Zeiten potenziell überdauernden Textes an sich, der „dem Zugriff des Produzenten ebenso enthoben ist wie dem Verbrauch durch den Rezipienten“ (Thomé 2007: 832). Theorien widmen sich einerseits dem immanenten Text und dessen Grenzen (Werkimmanenz, Formalismus, Strukturalismus, Poststrukturalismus), andererseits seiner Auslegung (vgl. Figal 2007: 29 ff.).
3. aus Sicht der *Wirkungs-* oder *Rezeptionsästhetik*, d.h. die Text-Leser-Interaktion fokussierend. Hierbei konstituiert sich der literarische Gegenstand gleichsam erst durch das „ästhetische Erlebnis“, bei dem das Kunstwerk nur eine „regulative Rolle“ einnimmt (Ingarden 1969: 3), während „Leer-“ oder „Unbestimmtheitsstellen“ (ebd.: 265) gefüllt werden müssen. Man spricht auch von „Konkretisation“ oder „Aktualisierung“ (Gadamer 1960/2010) durch den/die Leser*in.

Gerade Letztere, die Rezeptionsästhetik, wie sie von der sog. ‚Konstanzer Schule‘ um Roman Ingarden, Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser theoretisch fundiert wurde, soll für uns von Interesse sein. Nicht nur, weil sie ein maßgebliches Bezugsparadigma der konzeptionellen Literaturdidaktik ist – wenn nicht sogar das „dominierende“ (Kepser & Abraham 2016: 66) –, sondern auch, weil die ‚Empirische Literaturwissenschaft‘ (Groeben 1987; Schmidt 1980, 1991) auf ihren Annahmen aufbaut. Wenn man im Anschluss an Iser „die Einbildungskraft des Lesers“ als den Ort der Textbedeutung ausmacht (1971: 33), den Rezipienten mithin als „Vollender des Kunstwerks“ (Eco 1973: 29) betrachtet, dann „existiert ein literarischer Text qua Bedeutungs- oder Sinneinheit nur als rezipierter“¹ (Groeben 1987: 67). Seit man also von „essentialistischen und ontologischen Definitionen“ (Pasternack 1975: 86) des Kunstwerks abgerückt ist und nicht mehr davon ausgeht, dass dieses an die Exegese der einen ‚gültigen‘ Lesart gebunden ist, rückt die individuelle Rezeption in den gegenstandstheoretischen und empirischen Fokus. „Durch die Aufgabe der Textimmanenz“, schreibt Oliver Jahraus, „tritt der Text nur noch als Kommunikat in verbalisierter Form in Erscheinung“ (1994: 9). Wenn man dann – mit Ralph Olsen – das Gespräch für die „einzige – zumindest auf Literatur bezogen – adäquate Form der anschließenden Auseinandersetzung“ hält (2021: 163), drängt sich die Analyse audiovisueller Daten von verbalen wie körperlichen (Ströbel 2021) literarischen Aushandlungspraktiken zur Erforschung des Gegenstands ‚Literatur‘ geradezu auf.

Wenn wir nun nachvollziehen können, wie sich uns der Gegenstand ‚Literatur‘ empirisch zeigt – nämlich letztlich erst durch die (inter-)subjektive Bedeutungszuweisung des bzw. der Rezipienten – ist noch immer nicht geklärt, von welcher Grundlage das „ästhetische Erlebnis“ (Ingarden 1969: 3) nun seinen Ausgang nimmt. Wenn die Literatur gleichzeitig „real“ und „ideal“ ist (ebd.), wie können wir dann ihre „reale“ Seite fassen? Ingarden spricht von der „Identität des literarischen Werkes“, das gleichsam ungeachtet aller Lesarten historisch weitgehend stabil bleibt (ebd.: 9). Als Schwachstelle der rezeptionsästhetischen bzw. empirischen Literaturtheorie kann dabei die sogenannte „Subjekt-Objekt-Konfundierung“ (Groeben 1987: 72) angeführt werden. Sie beschreibt die Unmöglichkeit, das Ende des objektiven, regulativen Textes (vgl. Ingarden 1969: 3) und den Beginn der subjektiven Interpretationsleistung durch den/die Rezipierende*n genau zu bestimmen. Doch letztlich sollte diese semiotische Fragestellung nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine empirisch gegebene, materielle Textgrundlage gibt, von der alles seinen Ausgang nimmt. Diese

¹ Ausgehend von dieser Auffassung kann der Literatur- bzw. Literarizitätsbegriff entgrenzt und auf andere Medien wie Graphic Novels, Comics, Filme etc. ausgeweitet werden. Für viele Literaturdidaktiker ist literarisches Verstehen längst nicht (mehr) an mediale Schriftlichkeit gebunden (Wermke 1997; Abraham 2005; Spinner 2006; Kepser & Abraham 2016; Frederking et al. 2018).

Auffassung des literarischen Kunstwerks als empirischer Fakt dürfte auch poststrukturalistischen Einwänden standhalten, die Textgrenzen grundsätzlich infrage stellen („Il n’y a pas de hors-texte“, Derrida 1967: 227). Im Schulkontext tritt der literarische Text bspw. in Form einer Abi-Lektüre als – praxeologisch gesprochen – *Ding des Unterrichts* in Erscheinung (vgl. Asbrand & Martens 2018: 124ff.).

Doch wie lassen sich nun die Charakteristika literarischer Texte beschreiben? Jannidis et al. (2009) zählen Elemente der formalen und inhaltlichen Gestaltung eines literarischen Werks zu den sog. intrinsischen Kriterien von Literatur. Zur Bestimmung dieses literarischen Textes sind wiederum zwei Dimensionen von Interesse: dessen Poetizität und Fiktionalität.

- (a) der Begriff der *Poetizität* (auch *Literarizität*) dient der Beschreibung von Eigenschaften, die eine Abgrenzung poetischer Texte von der Gebrauchssprache ermöglichen (vgl. Winko 2009: 376). Entwickelt wurde er von den Formalisten Potebnja, Jakobson und Šklovskij in Anschluss an sprachtheoretische Vorarbeiten Wilhelm von Humboldts und Steinhals (vgl. Aumüller 2016).
- (b) unter dem Terminus der *Fiktionalität* wird die Referenzialität eines literarischen Textes auf die außertextliche Realität verstanden. Nach allgemeiner Auffassung stellt Literatur erfundene Begebenheiten dar; allerdings scheint sie unterschiedliche Grade an ‚Welthaltigkeit‘ bzw. einen gewissen ‚lebensweltlichen Bezug‘ aufzuweisen (vgl. Jannidis et al. 2009: 19f.).

Beide Begriffe – Fiktionalität, aber v.a. Poetizität – sind nützlich zur Beschreibung der formalen wie inhaltlichen ‚Familienähnlichkeit‘ literarischer Werke, ausgehend von prototypischen Vertretern ihrer Gattungen. Allerdings stellen sie weder notwendige noch hinreichende Bedingung zur Bestimmung von Literatur dar. So kann bspw. auch ein fremdsprachendidaktischer Schulbuchtext fiktional sein, ohne als literarisch zu gelten; oder ein Werbeslogan weist formal Elemente von Poetizität auf. Wiederum kann ein Text zur Literatur zählen, der keine der beiden Bedingungen erfüllt². Insofern scheint es zielführender zu sein, spezifische Praktiken der Literaturrezeption in den Blick zu nehmen, d.h. der Frage nachzugehen, wie etwas (im Schulunterricht) erst zur Literatur gemacht wird. Tesch & Grein sprechen auch von der „Herstellung der Sache“ des Unterrichts (2023a: 251ff.). Die Empirische Literaturwissenschaft prägte hierfür den Begriff der „Kommunikatbasen“; dies sind u.a. Texte, die nach den obigen Kriterien nicht notwendigerweise ‚ästhetisch‘ sind, sondern nur „von Aktanten in Kommunikationssituationen für ästhetisch gehalten“ werden (Schmidt 1980, 1991: 108). Diese literarischen Kommunikationssituationen sind dabei von „ästhetischen Normsystemen“ (ebd.: 143ff.) und – bisweilen hierarchischen – Rollenzuschreibungen (ebd.: 242ff.) durchwirkt. Jannidis et al. thematisieren ebenfalls den „institutionalisierten oder konventionalisierten Kontext“ der Literaturrezeption, der „textübergreifend stabil“, wengleich „natürlich historisch und kulturell höchst variabel“ sei (2009: 31). Damit meinen sie etwas, was durchaus mit wissenssoziologischen Theoremen wie dem des ‚Habitus‘ oder des ‚konjunktiven Wissens‘ (Bohnsack 2017) kongruiert. So nennen die Autor*innen als Beispiele u.a. die impliziten literarästhetischen Konzepte (Gattungswissen, Rezeptionsgewohnheiten etc.), die Akteure gleichsam inkorporiert haben. Neben diesen „Verstehensformen“ zählen für sie zu den Kontexten auch „Modelle des Lesens als Praxis, angefangen mit der Körperhaltung, der Konzentration, der sozialen Konstellation, der aktiven oder passiven Teilhabe und anderes mehr“. Die Autor*innen stellen fest, dass

Texte häufig Teil spezifischer Praktiken sind, in deren Vollzug sie gesungen, evtl. auch gemeinsam gesungen oder in festgelegter, von der Alltagsrede deutlich abweichender

² Jannidis et al. erwähnen das oft zitierte Beispiel von „Handkes Gedicht *Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27.1.1968* [...], das die Aufstellung einer Fußballmannschaft in einen deutlich als literarisch markierten Band übernimmt“ (2009: 30).

Weise gesprochen, deklamiert und rezitiert werden oder auch szenisch umgesetzt werden. Die Konventionen der jeweiligen performativen Inszenierung von Texten sind also ebenfalls Teil des aufgerufenen institutionalisierten Kontextes. (Jannidis et al. 2009: 31)

Damit skizzieren Jannidis et al. unbeabsichtigt – da sie primär einen Beitrag zur literaturwissenschaftlichen Grundlagenforschung verfasst haben – einen Kontext, der dem Literaturunterricht schon recht nahekommt.

2.1.2 Literaturdidaktische Ausprägungen

Florian Schultz-Pernice rückt mit seiner Dissertation zur *literaturdidaktischen Objektconstitution aus deutschdidaktischer Perspektive* (2018) ins Bewusstsein, dass sich in den Literaturdidaktiken der Sprachfächer eigene Gegenstandskonstitutionen herausgebildet haben und zu einem gewissen Grad autonom fortentwickeln. Er sieht diese Positionen der ‚Abdrift‘ (Eco 1995) von der Bezugswissenschaft für das Fach Deutsch vor allem im Spannungsfeld zwischen einerseits dem Paradigma der klassischen Hermeneutik und andererseits mehr oder minder konstruktivistisch geprägten Literaturtheorien wie etwa die der oben angesprochenen Rezeptionsästhetik (Schultz-Pernice 2018: 39ff.). In der Tat bildete sich v.a. in der Deutschdidaktik ab den 1970er-Jahren eine Theoriediskussion heraus, die in den 1990er-Jahren geradezu in einem offenen Schlagabtausch kumulierte. Die eine Seite (stellv. Kügler 1996, Fingerhut 1994) monierte, dass es „vorbei sei mit jeder Idee einer literarischen Bildung, die den Literaturunterricht an Schulen und auch an den Hochschulen legitimiert“, wenn man die „Bedeutung« eines Textes für die Konstruktion des Rezipienten“ halte (ebd.: 32). Die Gegenseite (stellv. Haas; Menzel & Spinner 1994, Haas 1997/2015) beklagte die angeblich 150 Jahre andauernde „absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens“, d.h. die „Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen“ bei „weitgehende[r] Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur“ (ebd.: 7). Heutzutage scheint weitgehend Frieden eingekehrt zu sein: Abraham & Kepser etwa heben hervor, dass die Literaturdidaktik auf Kooperationen mit verschiedenen koexistierenden Literatur- und Kulturtheorien, Bezugswissenschaften und Nachbardisziplinen angewiesen sei. Deshalb plädieren sie dafür, die Paradigmen- und Methodenvielfalt im „Handlungsfeld Literatur“ für unterschiedliche Kompetenz- und Lernziele fruchtbar zu machen: seien es *Post-Colonial-* oder *Gender Studies*, die *Werkimmanente* oder die *Rezeptionsästhetische Interpretation* etc. (2016: 61ff.). Dennoch räumen sie ein, dass „Strömungen wie Konstruktivismus und Poststrukturalismus [...] die Rezeptionsästhetik radikalisiert“ hätten (2006: 43).

Der Vorwurf der Radikalisierung wird auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik erhoben. Liselotte Steinbrügge etwa beklagt eine zu starke Dichotomisierung zwischen „Schülerorientierung vs. Textanalyse, Inhalt vs. Formalästhetik“ etc. (2016: 17). Dabei führt sie als Kronzeugen ausgerechnet Lothar Bredella an, der maßgeblich dazu beitrug, dass lernerorientierte Verfahren im Geiste der Rezeptionsästhetik im Fremdsprachenunterricht Einzug hielten (1976; Bredella & Christ 1995). Später, Anfang der 2000er-Jahre, beklagt er jedoch die seiner Meinung nach inzwischen eingetretene „Vormachtstellung des subjektivistischen“ gegenüber dem „objektivistischen Paradigma“, weshalb man wieder „für den Text Partei ergreifen“ müsse (Legutke et al. 2002: 115, zit. n. Steinbrügge 2016: 17). Allerdings müssen hierbei spezifische Paradigmen und Normen des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden, die insbesondere im Zuge der sog. „Kommunikativen Wende“ (Piepho 1976) konzipiert und in die Lehrpläne bzw. Lehrwerke implementiert wurden. Etwa die lebensweltliche Relevanz (vgl. Bredella 1980: 100) oder die funktionale bzw. „aufgeklärte Einsprachigkeit“ (Butzkamm 1973). Deren Implikationen für den

Literaturunterricht hat u.a. Küster problematisiert (vgl. 2015: 18) und u.a. Tesch empirisch rekonstruiert (2022a; 2018; 2023). Auch Carolin Führer erforscht die Relativität fach- und bildungswissenschaftlicher Bezugsparadigmen und Normen, wie sie einerseits innerhalb der Literaturfächer und andererseits über deren Grenzen hinweg Wirkmacht ausüben. Dabei unterscheidet sie vier Ebenen der Relativität:

- I. die der „*Gegenstandskonstitution*“ (welche Texte werden im Unterricht gelesen?)
- II. die der „*fachlichen Erkenntnis*“ (die immanente Mehrdeutigkeit des Gegenstands rechtfertigt einen Theorien- bzw. Methodenpluralismus)
- III. die zwischen *Fachwissenschaft* (deskriptiv-relativierend) und *Fachdidaktik* (notwendig normativ)
- IV. die zwischen „*fachdidaktischen Normen und unterrichtlichen Praktiken*“ (Herv. i. O., Führer 2022: 17)

Somit stellt sich die Frage, welchen Grad an „Interpretationsrelativismus“ (ebd.) eine Lehrkraft – etwa im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs – unter fachwissenschaftlichen wie fachdidaktischen Gesichtspunkten zulassen sollte, darf, möchte und kann.

2.2 Das literarische Gespräch aus allgemein- und literaturdidaktischer Perspektive

Zunächst ist die konzeptionelle Ambiguität des Begriffs ‚(literarisches) Unterrichtsgespräch‘ zu problematisieren. Der Begriff bezeichnet sowohl eine kommunikationsstrukturelle Sozialform als auch eine didaktische Methode. Ann Kimes-Links empirische Befunde korrespondieren mit dieser terminologischen Unklarheit: die Unterscheidung zwischen einem Unterrichtsgespräch, das der *Auswertung* einer Erarbeitung dient und einem solchen, das selbst die *Erarbeitung* darstellt, ist in der Praxis bisweilen schwer zu treffen (vgl. 2013: 368ff.). Damit einher geht die Schwierigkeit, Unterrichtsphasen empirisch treffscharf voneinander zu isolieren, worauf auch Schädlich & Surkamp auf Grundlage ihrer Studien hinweisen (2015: 84).

Aus der primär lesedidaktischen Perspektive ist auch der Terminus der „Anschlusskommunikation“ gebräuchlich, um die grundsätzliche Relationierung eines solchen Gesprächs zu einem Text bzw. – im Sinne des weiten Textbegriffs – „Medienangebot“ (Kepser & Abraham 2016: 120) herauszustellen. Rosebrock & Nix halten die „kompetente Anschlusskommunikation“ gar für den beherrschenden Modus von Schule insgesamt, da – bis auf wenige Ausnahmen – zu vermittelndes Wissen „dominant in Texten konserviert“ sei (2017: 24). Heizmann et al. stützen diese Aussage für das Fach Deutsch (vgl. 2020: 12), Kimes-Link – empirisch – für das Fach Englisch (vgl. 2013: 371). Zudem weisen Rosebrock & Nix darauf hin, dass die Anschlusskommunikation auch jenseits der Schule den maßgeblichen Modus des kulturellen Austauschs innerhalb der Familie, zwischen Peers etc. darstellt (2017: 24).

Historisch betrachtet hat die methodische Modellierung der didaktischen Gesprächsführung ihre Ursprünge bei Sokrates. Die ‚Sokratische Methode‘ weist der Gesprächsleitung die Aufgabe der epistemologischen ‚Geburtshilfe‘ zu. Ziel dieser ‚Hebammenkunst‘ (maieutiké téchnē) ist es, Lernende dazu anzuleiten, im Verlauf eines Dialogs die Erkenntnis selbst zu ‚gebären‘ (vgl. Heckmann 1981/2018; Spinner 1992). Mit Blick auf den Gegenstand Literatur, dem ein Interpretationsrelativismus genuin eingeschrieben ist, erscheint die Anbahnung von durch die Gesprächsleitung vorgefasstem, alleingültigem Wissen inadäquat. Gleichzeitig muss etwa eine Lehrkraft „didaktisch notwendige Orientierung“ (s.o. Führer 2022: 17) gewährleisten und ein institutionell delegiertes Leistungsparadigma ausüben. Da also der sokratische, ‚fragend-entwickelnde‘ Literaturunterricht – vom ‚darstellend-entwickelnden‘ ganz zu schweigen – didaktisch längst als problematisch gilt (vgl. Spinner 1992; Olsen 2011: 166), gibt es zahlreiche Neumodellierungen des literarischen Gesprächs.

Dazu zählt das im literaturdidaktischen Diskurs breit rezipierte sog. ‚Heidelberger Modell‘ oder ‚Literarische Unterrichtsgespräch‘ (*LUG*). Deren Begründer wollten die Lehrform, die fachlich (vereindeutigend), lesebiographisch (demotivierend) sowie politisch bzw. didaktisch (elitär, exkludierend) in die Kritik geraten war, rehabilitieren (vgl. Heizmann et al. 2020: 12f.; Haas 1997/2015: 7). Ihre Programmatik sieht vor, dass Schüler*innen „in der Auseinandersetzung mit Literatur spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten wie ästhetische und sprachliche Sensibilität, Fremdverstehen, Moralentwicklung, Ambiguitätstoleranz und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis erleben“ (vgl. Heizmann et al. 2020: 14). Es soll die „Unabschließbarkeit des ‚Sinnbegehrens‘“ und auch das Nicht-Verstehen in den Mittelpunkt des Literaturunterrichts gerückt werden (ebd.: 9). Die Autoren grenzen sich dabei von informationsermittelnden, „inhaltistischen“ (Burdorf 2004) und somit standardisier- bzw. abprüfbareren Literaturauffassungen ab, wie sie auch dem *literacy*-Konzept von PISA zugrunde liegt (problematisiert bei Pieper 2015: 96ff.). Zudem äußern sie Vorbehalte gegenüber normativen Modellen „literarischer Rezeptionskompetenz“ (Heizmann et al. 2020: 15), die auch in der Fremdsprachendidaktik Skepsis hervorrufen (vgl. Küster 2015: 17).

Das ‚Heidelberger Modell‘ sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, nicht in eine methodisch konkrete ‚Rezeptologie‘ für die Praxisanwendung überführt worden zu sein (vgl. Olsen 2011: 167). Vor diesem Hintergrund wurde mit der „Neosokratischen Methodik“ eine alltagstaugliche Gesprächsform ausgearbeitet, die Impulse des LUG aufgreift und mit der klassisch mæutischen Gesprächsführung synthetisiert (vgl. ebd.: 169). Das Interesse für gesprächsförmigen Literaturunterricht hat aktuell Konjunktur (Zabka 2015). Mit einer (wieder) stärker normativen Konturierung entwickeln etwa Magirius et al. (2021) auf Basis empirischer Daten Kriterien, die eine textorientierte und doch Freiräume eröffnende Gesprächsführung in der Praxis ermöglichen sollen.

2.3 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht

2.3.1 Literaturdidaktische Konzeption

Ausgehend vom oben erläuterten Paradigma der Rezeptionsästhetik in der Bezugswissenschaft hielten ab den 1970er-Jahren, v.a. durch Arbeiten des Deutschdidaktikers Gerhard Haas, handlungs- und produktionsorientierte Ansätze in der Literaturdidaktik Einzug (Haas 1971). In der seinerzeit ohnehin autoritätskritischen (Literatur-)Didaktik fiel diese emanzipatorische Neukonzeption der Rezipientenrolle auf fruchtbaren Boden (vgl. Haas 1997/2015: 7; Bredella 1976: 39ff.). Allerdings darf nicht vergessen werden, dass die ‚Handlungsorientierung‘ primär aus einer reformpädagogischen Tradition hervorgegangen ist (Spinner 2008: 187). Impulse der rezeptionsästhetischen Literaturwissenschaft und der modernen philosophischen Hermeneutik Gadamers (1960/2010) fanden auch in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik Widerhall: hier sind insbesondere die theoretischen Arbeiten des Englischdidaktikers Lothar Bredella zu nennen, aus denen später auch das Konzept des interkulturellen „Fremdverstehens“ hervorging (Bredella & Christ u.a. 1995). Inzwischen ist nicht nur eine allzu essentialistische Auslegung des ‚Fremden‘ Gegenstand von Kritik (vgl. Küster 2015: 25); auch Fürsprecher der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik sehen sich dem Vorwurf ausgesetzt, Theoreme der Rezeptionsästhetik zu verkürzt, zu radikalisiert und zu konfrontativ den textanalytischen Verfahren gegenüberzustellen (Steinbrügge 2016). Diese – bisweilen polemische – Kritik reicht bis in die 1990er-Jahre zurück (Kügler 1996). Blickt man auf die Studierende wie Lehrkräfte adressierende Handbuchliteratur, so lässt sich feststellen, dass rezipientenorientierte Verfahren längst zum ‚klassischen‘ Arsenal der Literaturdidaktik gehören: im Fach Deutsch (Kepser & Abraham 2016; Eckhardt 2023), in der – für viele

ersten – Fremdsprache Englisch (Nünning & Surkamp 2020; Haß et al. 2016: 194) sowie im Fach Französisch (vgl. Fäcke 2017: 199 f.; Nieweler 2017: 211).

Haas, Menzel und Spinner (1994) legten die wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts erstmals systematisch dar. Dabei finden sich – neben *Textproduktiven Verfahren*, *Audionvisuellen* und *Akustischen Gestaltungen* – unter den *Szenischen Gestaltungen* auch das *lebende Bild* und die *stillgestellte Ausdrucksfigur* (ebd.: 24). Diese *Tableaux vivants*, die ihren Ursprung im „privaten bis halbprivaten Kontext der bürgerlichen Salons“ des vorrevolutionären Frankreichs haben (Barck 2008: 21) und sich auch in der Literatur der deutschen Klassik und Romantik verarbeitet finden, wurden erstmals als *Tableaux historiques* von Félicité de Genlis für die Pädagogik fruchtbar gemacht (ebd. 27f.). Aufbauend auf der Dramapädagogik (Boal 1985) hielt das Standbild als „Szenische Interpretation“ hauptsächlich über Arbeiten Ingo Schellers (1989) Einzug in den Literaturunterricht. Heute kann die Methode über Fachgrenzen hinweg als etabliert gelten: sie findet sich u.a. in Handbüchern der Fächer Deutsch (Eckhardt 2023: 255), Englisch (Bonnet & Küppers 2011: 33), Französisch (Nieweler et al. 2017: 137f.), Politik (Scholz 2020: 41ff.) und Religion (Zimmermann & Zimmermann 2018: 556ff.).

2.3.2 Einblicke in die Empirie

Schädlich & Surkamp konstatieren in einem Beitrag von 2015, der *Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien* untersucht, dass es

trotz der Verankerung handlungsorientierter Ansätze sowohl im fachdidaktischen Diskurs als auch in weiten Teilen der Unterrichtspraxis [...] kaum empirische Arbeiten [gibt], die sich mit der Rekonstruktion von Interaktionsprozessen bei der Textrezeption oder gar mit der Wirkung handlungsorientierter Verfahren für die Ausbildung sprachlicher, (inter)kultureller und/oder literarästhetischer Kompetenzen befassen. (Schädlich & Surkamp 2015: 69)

Also erforschten die Autorinnen Unterrichtssequenzen eines Englisch- sowie eines Französischkurses der Jahrgangsstufe 11, in denen jeweils ein Standbild zu einem literarischen Text erarbeitet wurde. Ihr Ziel war es, „sowohl Potentiale als auch Fallstricke handlungsorientierter Methoden“ herauszuarbeiten und allgemein Erkenntnisse darüber zu gewinnen, „inwieweit und in welcher Form Lernprozesse im Umgang mit Literatur stattfinden“ (ebd.). Nach einer gründlichen Analyse stellen sie fest, „dass durch die eingesetzten handlungsorientierten Verfahren einerseits Spielräume zur Herstellung subjektiver, auch vielfältiger Sinnbezüge eröffnet werden, dass diese aber andererseits häufig frühzeitig verengt und geschlossen werden“ (ebd.: 84). Dies führen sie mit Blick auf die Lehrkräfte auf eine Orientierung an der „Ergebnissicherung“, bezogen auf die Schüler*innen auf eine Tendenz zur „pragmatischen Herstellung eines Produkts“ zurück. Zudem vermissen sie – gleichsam unter dem fachlichen Gesichtspunkt – „eine Anbindung an den Ausgangstext“ (ebd.).

Diese Befunde decken sich in Teilen mit den Ergebnissen vorangegangener, methodisch anders gelagerter empirischer Arbeiten; sie lassen sich grob einteilen in einerseits experimentelle Studien der didaktischen Wirksamkeitsforschung (Schmidt 2004, Fritzsche et al. 2006) sowie andererseits in Studien, die ethnografische und/oder qualitativ-rekonstruktiven Verfahren anwenden (Caspari 1994, Kimes-Link 2013). So können die Englischdidaktikerin Isolde Schmidt und der Deutschdidaktiker Joachim Fritzsche keine Überlegenheit schülerorientierter Methoden gegenüber ‚klassisch‘ textanalytischen feststellen. Auf Grundlage eines soliden quantitativen Datenfundaments, in das auch die schülerseitige Evaluation von

szenischen Texterarbeitungen einfluss, hebt Schmidt „die besondere Bedeutung des textanalytischen Verfahrens für das Interesse der Lernenden“ hervor. Beide Ansätze, so schlussfolgert sie, sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern einander ergänzen (Schmidt 2004: 285). Ann Kimes-Link problematisiert in den Ergebnissen ihrer qualitativen Studie, die ethnografische Aufzeichnungen mit Videografien und Interviews von vier Englischkursen der Oberstufe trianguliert, dass oft „der Rückbezug zum literarischen Text und die Nutzbarmachung des Rollenspiels für ein vertieftes Verstehen desselben“ ausbleibe. Außerdem bestehe die Gefahr, dass szenische Verfahren „ins Lächerliche abgleiten“ und von Lernenden nicht ernst genommen würden, weshalb neben einer Binnendifferenzierung je nach Lernertyp auch eine „angstfreie Atmosphäre“ nötig sei (2013: 357).

In die beiden Traditionslinien von einerseits quantitativer Wirksamkeitsforschung und andererseits qualitativer Rekonstruktion schreiben sich auch drei Publikationen neueren Datums ein, die Surkamp und Kolleg*innen im Band *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch* (Delius et al. 2021) vereinen:

Die quantitative, bundesländerübergreifende Fragebogenstudie von Karen Steckel (2021), an der 112 Englischlernende teilnahmen, liefert zunächst Erkenntnisse über die am häufigsten zur Anwendung kommenden handlungsorientierten Verfahren (Rollenspiele 84,5%, Standbilder 70,0%). Zudem präsentiert sie subjektive Einschätzungen der Schüler*innen über Lernertrag, Involviertheit, Lebensweltbezug, Textnähe, Eingebundenheit in den Unterricht sowie Vor- und Nachteile der besagten Methoden. Neben der Beantwortung offener und geschlossener (Zustimmungs-)Fragen konnten die Lernenden auch eigene Anmerkungen äußern. Interessant ist hier die mehrfache Betonung einer notwendigen Ausgewogenheit zwischen schüler- und textorientierten Verfahren, was mit den Ergebnissen aus Schmidts Studie (2004) konvergiert.

Für ihre Interviewstudie (2021) befragte Dorothee Voigts vier Göttinger Lehrkräfte zu handlungsorientierten Methoden und arbeitete anhand der qualitativen Inhaltsanalyse deren subjektive Theorien diesbezüglich heraus. Bei der abschließenden Genese einer ‚überindividuellen Theorie‘ identifiziert sie vier signifikante Übereinstimmungen (ebd.: 101f.): Die Befragten nennen erstens den motivationalen Nutzen der Verfahren – diesen allgemeindidaktischen Vorzug betont auch Kimes-Link (2013: 363). Zweitens betonen sie die Förderung von Kommunikation, was als eine spezifisch fremdsprachdidaktische Norm gelten kann. Drittens – gleichsam als literaturdidaktische Norm – wird die Einbindung der Schüler*innen und deren kritische Rückbindung der Ergebnisse an den Text genannt. Viertens und letztens herrscht Konsens darüber, dass stets eine Methodenvielfalt gewährleistet sein müsse, was sich wiederum mit den Einschätzungen der Schüler*innen bei Schmidt (2004) und Steckel (2021) deckt.

Cathrin Sprengers Beitrag (2021) schließlich widmet sich der Erforschung von „Texterschließungsprozessen“ und „literarischen Teilkompetenzen“ im Englischunterricht, wie sie im Rahmen eines Rollenspiels zu *The Great Gatsby* abgebildet bzw. gefördert werden (ebd.: 39). Dafür wertet sie videografische Daten ebenfalls mittels der qualitativen Inhaltsanalyse aus. Sie stellt fest, dass durch szenische Inszenierungen tatsächlich die Texterschließung angestoßen werde, konzidiert jedoch, dass dies nur auf Inhaltsebene geschehe und kaum durch schauspielerische Verkörperung. Nichtsdestotrotz würden Ziele insbesondere der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik erreicht, wie die Perspektivübernahme von Figuren, der Nachvollzug von deren Handlungsmotiven, das Füllen von Leerstellen des Originaltextes und die Herstellung von intertextuellen Bezügen zu Filmen und Serien (ebd.: 50f.).

Es spricht also einiges dafür, dass handlungsorientierte Ansätze tatsächlich, wie Schädlich & Surkamp schreiben, „in weiten Teilen der Praxis“ verankert sind (2015: 69). Neben den quantitativen Fragebogenstudien legen auch die besprochenen qualitativen Arbeiten (bspw. Kimes-Link 2013) diesen

Schluss nahe, wenngleich die Methoden teilweise durch die Forschenden vorgegeben wurden (vgl. Schädlich & Surkamp 2015: 69 f.; Sprenger 2021: 40). Auch im über 100 Stunden an audiovisuellen Daten vereinenden Sample des DFG-Projekts *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers*, im Rahmen dessen auch die Daten dieses Beitrags erhoben wurden, findet sich unter den relativ wenigen videographierten Literaturstunden zwei Mal das handlungsorientierte Verfahren des Standbilds; und das, obwohl das Projekt dezidiert ‚den Alltag‘ des Fremdsprachenunterrichts fokussierte, d.h. eine Beeinflussung des empirischen Feldes weitgehend zu vermeiden suchte (vgl. Tesch & Grein 2023a, Tesch & Grein 2023b).

2.4 Die kulturell-sprachliche Inszenierung als Eigenheit des Fremdsprachenunterrichts

Ehe wir uns den Verkörperungen zuwenden, die Schüler*innen in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Unterrichtssequenz beim Standbildbau bewusst vollziehen, wenden wir uns Rollen zu, die Akteure des Schulunterrichts im Allgemeinen und im fremdsprachlichen Klassenzimmer im Besonderen enactieren.

Man kann Unterricht als ein „soziales System“ (Parsons 1968) begreifen, das sich als solches durch „doppelte Kontingenz“ auszeichnet (ebd.: 436; Luhmann 1987: 152). Kontingenz beschreibt die Möglichkeit und gleichzeitige Nichtnotwendigkeit einer jeden Handlung. In einem sozialen Kontext mit mindestens zwei Akteuren ist somit die Handlung des einen für den anderen grundsätzlich unvorhersehbar – und umgekehrt (also doppelt). Folglich wohnt allen sozialen Interaktionen eine potenzielle Instabilität inne. Um dieses für sie konstitutive „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schorr 1982: 18) zu kompensieren, stabilisieren sich soziale Systeme demnach durch „Erwartungserwartungen“. Unter diesem auf G.H. Meads Konzept des „generalized other“ (1934: xxiv) zurückgehenden Begriff versteht Niklas Luhmann eine Handlung, die, so erwartet man, ein Gegenüber von einem erwartet (1987: 397). Es handelt sich also um eine Art implizite ‚Rollenzuschreibung‘ der Umwelt an den Einzelnen. Beispielsweise erwartet ein Schüler (implizit), dass die Lehrerin (implizit) von ihm erwartet, im Unterricht in der Regel zu sitzen. Somit entstehen „Interaktionsordnungen“ (Goffman 1983), deren Hierarchie – wie im Falle von Schulunterricht – zunächst unwesentlich ist; denn Schüler*innen tragen a priori nicht weniger zur Aufrechterhaltung des sozialen Systems ‚Unterricht‘ bei als die Lehrkraft (vgl. Herzog 2009: 178). Für Walter Herzog ist das „Interaktionssystem Schulklasse“ durch die folgenden Charakteristika gekennzeichnet: *Anwesenheit, Dazugehörigkeit, gegenseitige Wahrnehmung, Kommunikation, Verbundenheit*, sowie *Dauerhaftigkeit* und *Historizität* (2009: 178 f.). In diesem „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980) des Klassenverbands formieren und verstetigen sich gleichsam individuelle Rollen – wie etwa die des ‚Klassenclowns‘ –, die auf den rein institutionell zugewiesenen aufbauen. Gleichzeitig kann Unterricht in weitere „gegenstandsbezogene“ Erfahrungsräume – zu denen auch Fächer zählen – ausdifferenziert werden (Asbrand & Martens 2018: 21). So kann beispielsweise das Fach Französisch als eine „Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2021: 66) gelten, die Schüler*innen mit spezifischen Frustrationserfahrungen assoziieren, was inzwischen auch Gegenstand empirischer Forschung ist (vgl. Fritz 2020; Grein et al. 2021).

Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich – wie jedes andere Fach auch – einerseits durch Normen aus, die ministeriell dekretiert, (fach-)didaktisch konzipiert und schließlich durch Lehrkräfte individuell in den Unterrichtsalltag implementiert werden (vgl. Börner & Vogel 2000: IX). Andererseits treten, so Bernd Tesch, „aus praxeologischer Perspektive [...] Praktiken und Normen in den Fokus, die die programmatisch entworfenen Normen ergänzen, aber auch relativieren“ (2022b: 147). Neben fächerübergreifenden Praktiken wie die des aus ethnografischen Studien hervorgegangenen „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006), der anhand der Dokumentarischen Methode weiter ausdifferenziert wurde (Grein & Vernal Schmidt 2020;

Asbrand & Martens 2021), gibt es auch fachspezifische Normen und Praktiken des Fremdsprachenunterrichts. Tesch schreibt:

[I]m modernen Fremdsprachenunterricht westlicher Länder ist [der ihm eigentümliche Modus] die sprachliche und kulturelle Inszenierung. Sie ist ein ganzheitlicher Modus, er impliziert Körper, Stimme und Verbalsprache und adressiert reale wie auch fiktive Identifikationen. Von Lernenden wird also normativ erwartet, dass sie temporär im fremdsprachlichen Klassenzimmer nicht nur reale Identitäten als Englisch-, Französisch-, Spanisch- etc. Lernende annehmen, sondern überdies fiktive Identifikationen mit Figuren im Lehrbuch, in Lektüren oder in davon unabhängigen Aufgaben. Diese Rollenidentifikationen können als Rollenübernahme, als Rollendistanz oder als Rollenindifferenz (Goffman, 1967/1963) bearbeitet werden. (Tesch 2022b: 145)

Tesch rekonstruiert anhand empirischer Daten die für Fremdsprachenlernende maßgebliche Norm des „kompetenten Sprechers“, die er in die Subnormen der „Mimesis“ und „Diegesis“ ausdifferenziert (ebd.). Unter Rückgriff auf die platonische Prägung des Wortpaars, versteht Tesch unter „Mimesis“ eine Nachahmung, die „durch die bloße Ausschnitthaftigkeit der Weltwahrnehmung“ und ein ausgeprägtes „Abhängigkeitsverhältnis zur Umwelt, insbesondere zur Lehrperson“ gekennzeichnet ist. Demgegenüber sei die „diegetische Gestaltungsleistung [...] die Welt entwerfende und zur Autonomie strebende; sie ist diejenige, die Raum-Zeit-Relationen selbstständig gestaltet und sich gegebenenfalls sogar in der eigenen Erzählung selbst relationiert“ (Tesch 2018: 53). Demnach ist die ‚Diegesis‘ eine fortgeschrittene Aneignungspraktik, in der eine größere „performative Sprachbewusstheit“ den Lernenden befähigt, den – so Tesch – „Taktstock“ seines Lernens“ (ebd.: 67) zu ergreifen. Er führt aus:

Das mimetische und diegetische Sprechen wird hier nicht nur als Sprechakt, von der Sprache her betrachtet, sondern vielmehr in ihrer Sozialität und Relationalität erfasst, d.h. in den vielfältigen Relationen zwischen der von Lehrenden und Lernenden intendierten Bedeutung und der von Lehrenden und Lernenden wahrgenommenen und ihrerseits wieder erzeugten Bedeutung. (Tesch 2018: 52)

Diese Auffassung räumt auch dem Körper den Rang eines „Medium[s] der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion“ ein (Ströbel 2021). Die Dualität von intendierter und wahrgenommener (fremd zugeschriebener) Bedeutung anhand von Gestik, Mimik und Spacing entspricht somit jener von „Körperhaben“ und „Körpersein“ bzw. „Körper“ und „Leib“ (vgl. ebd.: 78).

Evidenz für die ‚Diegesis‘ als Form der „autonomen Enaktierung einer Erzählabsicht“ (Tesch 2018: 67) findet sich auch in der Datengrundlage des vorliegenden Beitrags. Als besonders prägnant nimmt sich dabei das Beispiel von Schüler Louis³ aus (*Speierling I: min. 01:04:42*). Nachdem eine Gruppe Schüler*innen ihr letztes Standbild zu Albert Camus‘ *L’Hôte* aufgeführt hat, erhebt er sich vom ‚Zuschauerrang‘ und ergreift, in Richtung seines Mitschülers Jacob gewandt, der die Freiheitsstatue verkörperte, das Wort:

³ Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Namen aller Beteiligten durch Pseudonyme anonymisiert. Der Lehrerin wurde bspw. der Name „Frau Speierling“ verliehen.



(01:04:32, vordere Perspektive) Abb. 1

Datenauszug 1:

- 1 Frau Speierling: Ups⁴
- 2 Louis: Digga
- 3 Frau Speierling: (schaut zu Louis) Vous avez tout compris ?
- 4 Louis: Ouaisouais c'était f: ...
- 5 L
- 6 Frau Speierling: Ah parfait (.) vous êtes mieux que moi
- 7 Louis: ... c'était extraordinaire (.) à la fin (2) une Metapher
(Jakob läuft Richtung Pult, hebt seinen rechten Zeigefinger senkrecht auf Stirnhöhe; Louis führt daraufhin seinen rechten Zeigefinger zur Schläfe und lässt die Hand mehrfach nach vorne wippen)
 (2) Ouais (.) très très intelligent mon ami *(allgemeines Lachen)*
- 8 Frau Speierling: @la journée est sauvée là@ (.) Ok je vous écoute (4) le début ? *(guckt Bianca an, nickt)*

Louis enactiert, ja persifliert hier den „kompetenten Sprecher“ des Französischen. Er scheint eine ganzheitliche „fiktive Identifikation“ (Tesch 2022b: 145) mit dem prototypischen ‚Franzosen‘ zu vollziehen. Dies legt die umgangssprachlich-lapidare Aussprache der Affirmationspartikel „Oui“ nahe, die deutlich vom ‚Schulfranzösisch‘ abweicht. Zudem wird seine Äußerung nicht durch eine Aufgabenstellung oder Aufforderung seitens der Lehrkraft gerahmt – er nimmt sich einfach das Rederecht. Seine Unkenntnis des französischen Äquivalents für „Metapher“ bringt dabei seinen Redefluss nicht ins Stocken – er verwendet einfach das deutsche Wort, statt auf ein ‚scaffold‘ der Lehrerin zu warten, wie es für das mimetische Sprechen kennzeichnend wäre (vgl. Tesch 2018: 62). Wir haben es hier also mit autonomem, diegetischem Sprechen zu tun, bei dem sich „angelagertes Wissen“ (Tesch 2022b: 145) in Form einer sprachlich-kulturellen (Selbst-)Inszenierung äußert.

⁴ Die Verbaldaten wurden gemäß den Konventionen bei Tesch (2022: 145) transkribiert.

Es findet sich in den Daten eine weitere Sequenz, die den spezifisch fremdsprachendidaktischen Inszenierungsmodus zu belegen scheint. In einer videographierten Unterrichtsstunde, in der die Schüler*innen zunächst eine Verfilmung von Camus' *L'Hôte* gesehen haben, sollen sie anschließend in Partnerarbeit besprechen, was ihnen daran gut und was weniger gut gefiel (*Speierling III: 00:08:40*). Zu Beginn der kooperativen Phase meldet sich – nach einem kurzen vergeblichen Klärungsversuch mit ihrem Partner – die Schülerin Theresa mit einem Problem bei der Lehrerin:

Datenauszug 2:

1	Theresa	(meldet sich) J'ai une question
2	Frau Speierling	Oui
3	Theresa	Äm est-ce que je suis allemand et ä:: écrire les points faibles parce que je peux dire que le français est très (.) très (2) schwer
4	Frau Speierling	Difficile
5	Theresa	Difficile ou est-ce que je suis *français ?
6	Frau Speierling	Non tu - on - maintenant on parle du - du film pas d'la compréhension du film pour toi étant étranger mais du film et son contenu en fait (.) alors ça on laisse de côté [...]

Theresa fragt, ob ihre reale Identität als begrenzt kompetente Sprecherin des Französischen den Bezugsrahmen für die Bewertung des Films bildet. Für diesen Fall könne sie nämlich den Schwierigkeitsgrad des Französischen monieren. Die Lehrerin antwortet, dass es nicht um das sprachliche Verstehen gehe, sondern um den Inhalt des Films. Der Ausschnitt ist ein weiteres Indiz für die „sprachliche und kulturelle Inszenierung als eigentümlicher Modus des fremdsprachlichen Lernerhandelns“ (Tesch 2022b: 145), der hier sogar metareflexiv auf der kommunikativen Sinnenebene bearbeitet wird. Die Illusion der Einsprachigkeit in der „fiktive[n] Identifikation“ als Französisch-Muttersprachler*in stellt dabei die Norm dar. Mal enacted bzw. persifliert man – wie Louis – diese Rolle. Mal stellt man sie – wie Theresa – infrage („Rollendistanz“, Tesch 2022b: 145). Mal fällt man aber auch unversehens – etwa wenn einem die sprachlichen Mittel fehlen – aus ihr heraus und wird auf seine „reale Identität als Französischlernende[*r]“ zurückgeworfen (ebd.).

3. Grundlagentheorie

3.1 Die praxeologische Wissenssoziologie

Die Untersuchung verortet sich im Forschungsparadigma der von Karl Mannheim (1980) begründeten *praxeologischen Wissenssoziologie*, wie sie in der jüngeren Vergangenheit maßgeblich von Ralf Bohnsack (2017) elaboriert und in eine anwendbare Methode der empirischen Sozialforschung überführt wurde. Die praxeologische Epistemologie lehnt eine sozialwissenschaftliche Wissenskonzeption ab, die Wissen und Erkenntnis als substanzialistisch und statisch betrachtet. Ihr Interesse verlagert sich vom *Was*, also der „normativen Richtigkeit und faktischen Wahrheit“ von Wissen, hin zum *Wie*, d.h. der „Rekonstruktion der Herstellungs- und Vollzugspraxis“ von Wissen (ebd.: 13). Dieser qualitative Forschungsansatz ist nicht deduktiv und hypothesenprüfend, sondern geht induktiv vom empirischen Datenmaterial aus, wobei eine „Ausklammerung der Theoriegenese aus der forschungslogischen Betrachtung“ (Bohnsack 2021: 22)

angestrebt wird. Der Begriff der ‚*Rekonstruktion*‘ ist im Sinne von Alfred Schütz (1971) zu verstehen, der die „gedanklichen Gegenstände“ im sozialen Feld als Konstruktionen betrachtet und somit die Erkenntnisse der sozialwissenschaftlich Forschenden als „Konstruktionen zweiten Grades“ (6 f.). Der von Bourdieu in Analogie zu Husserls ‚*Phänomenologie*‘ geprägte Terminus der ‚*Praxeologie*‘ soll ins Bewusstsein rücken, „dass menschliche Praxis nicht allein von Ideen oder Normen bestimmt ist, sondern genauso von unthematisierten Interessen und körperlichen Handlungskompetenzen“ (Saalmann 2014: 197). Es geht also um die Rekonstruktion eines „vom praktischen Sinn geleiteten Verhaltens“, das „der jeweiligen Situation angemessen auf die Erfüllung bestimmter Interessen gerichtet [ist], ohne Ergebnis einer bewussten Strategie oder einer objektiven Determiniertheit zu sein“ (ebd.: 198). Dieses Verhalten bzw. diese vor-intentionale Orientierung wird im Zuge des Forschungsprozesses durch ein abduktives Schlussverfahren plausibilisiert (Bohnsack 2021: 217) und durch Kontrastierung in Fälle aufgeteilt, aus denen schließlich Typen gebildet werden. Insofern diese empirisch gesättigten, den Einzelfall überlagernden Typen auf sozial geteilte „Orientierungsrahmen“ bzw. „konjunktives Wissen“ schließen lassen, besitzen sie empirische Validität und Erkenntniswert, da sie unser Verständnis für die Praxis sozialer Interaktionen vertiefen. Die Plausibilisierung erfolgt dabei im Sinne der *Dokumentarischen Methode* stets „rekursiv, iterativ und zirkulär hermeneutisch“ (Tesch & Grein 2023a: 11). Mit den Worten Garfinkels (1967) kann man eine empirische Erscheinung als ein Dokument betrachten, als „standing on behalf of a presupposed underlying pattern“. Nicht nur mehrt das Dokument unser Wissen über das „underlying pattern“; unser Wissen über dieses „Grundmuster“ dient uns auch dazu, das Dokument zu interpretieren: „Each is used to elaborate the other“ (ebd.: 78). Die Forschungspraxis der *Dokumentarischen Methode* vollzieht sich methodisch kontrolliert und anschlussfähig anhand transparenter Interpretationsschritte und einer etablierten Terminologie, wie sie Bohnsack (2017) und – speziell für die Gesprächsanalyse – Przyborski (2004) ausgearbeitet haben. Für die videographische Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht wurde das Verfahren insbesondere durch Bonnet (2009; 2012), Tesch (2016/2022; 2023) und Asbrand & Martens (2018).

3.2 Erhebungsverfahren und Untersuchungsdesign

Um Interaktionen auf der klassenöffentlichen ‚Vorderbühne‘ (Goffman 1959) zwischen Lehrkraft und Plenum, aber auch innerhalb empirisch noch wenig erforschter Kleingruppen (Zabka 2015: 176) bzw. „Mikromilieus“ (Tesch 2022b: 148) der ‚Hinterbühne‘ zu analysieren, bietet sich die Videographie als Erhebungsverfahren an. Laut Asbrand & Martens stellt diese für sich genommen bereits eine Form der Triangulation dar (2018: 155). Ihr Vorteil liege darin, neben der „*Multimodalität*“ des Geschehens (verbal, nonverbal) die „spezifische *Polysequenzialität* [...] sowie *Simultaneität* und *Synchronizität* der Interaktionskonstellationen in der komplexen Unterrichtsinteraktion“ dokumentieren zu können (vgl. ebd.: 207ff.). Die Autor*innen geben indes zu bedenken, dass grundsätzlich jenes die qualitativ-empirische Forschungspraxis auszeichnende „Prinzip der Offenheit“ anzustreben sei, welches möglicherweise situative Anpassungen verlangt, da stets „die Eigenlogik der im Feld beobachteten Interaktionsprozesse vor die Eigenlogik bestimmter wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse“ gestellt werden müsse (ebd.: 154).

Im vorliegenden Fall wurden *zwei Kameras* verwendet (K1 & K2, s. *Abb. 2*). Die eine wurde im Bereich der Tafel an der Fensterseite platziert und in Richtung der Schüler*innen ausgerichtet, die andere hinten rechts im Eingangsbereich positioniert und zur Tafel hin ausgerichtet. Zu Beginn der Präsentationsphase der Standbilder wurde Letztere einmal verschoben, um das Geschehen besser einfangen zu können. Zudem

wurden *vier Diktiergeräte* auf den Tischen verteilt. Diese wurden in kooperativen Phasen – falls notwendig – näher an die Gruppen herangerückt, ohne jedoch zu starken Einfluss auf das Geschehen zu nehmen.

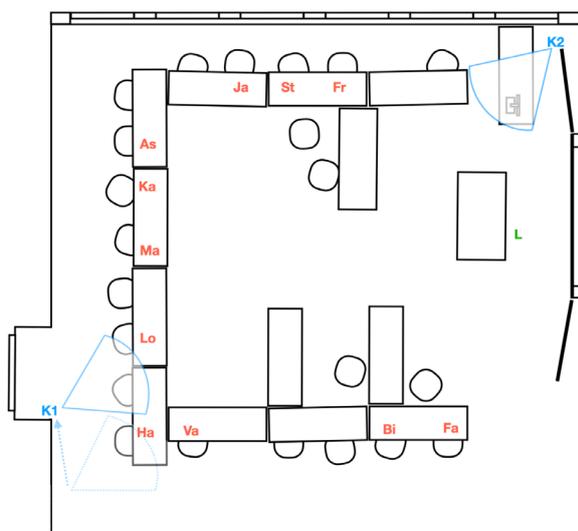
4. Ergebnisse

4.1 Kontextualisierung

Die dem Beitrag zugrundeliegenden Daten dokumentieren den Unterricht eines Französisch-Kurses der Jahrgangsstufe 11, in der die abiturrelevante Novelle *L'Hôte* (1957) von Albert Camus behandelt wird. Das Werk thematisiert das Schicksal des Algerierfranzosen und Volksschullehrers Daru, der im Kontext erster Unruhen am Vorabend der algerischen Unabhängigkeit beauftragt wird, einen eines Mordes bezichtigten namenlosen Arabers dem Gefängnis zuzuführen. Während die beiden Männer durch die Wüste streifen, werden bei Daru Reflexionen über seine Identität, seine Bestimmung und sein Verhältnis zur autochthonen arabischen Bevölkerung angestoßen. Die dokumentierte Unterrichtsstunde findet statt, nachdem die Schüler*innen die Ganzschrift zu Ende gelesen haben.

Zunächst sollen die der fokussierten handlungs- und produktionsorientierten Phase vorausgegangenen Unterrichtsabschnitte konzise dargestellt werden, um eine Anregung von Schädlich & Surkamp (2015) aufzugreifen, die schreiben, dass es „[i]n weiteren empirischen Arbeiten zur Handlungsorientierung [...] interessant [wäre], die Bezüge zwischen den Phasen sowie den Funktionen und Lernzielen, die ihnen durch die rahmenden Impulse der Lehrkraft zugeschrieben werden, zu untersuchen“ (85). Entscheidend sei die „Einbettung solcher Verfahren in die gesamte Unterrichtsstunde“ (ebd.). Tesch & Grein (2023a) bezeichnen die Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkraft als „Formatierung“. Sie umfasst neben der Strukturierung der Stunde in Phasen, denen Funktionen bzw. Lernziele zugeschrieben werden, auch die Konzipierung von Arbeitsaufträgen. Die Autoren nennen den Gesamtvorgang aus „Formatierung“ und diese anschließend modifizierender „interaktionaler Prozessierung im Unterrichtshandeln“ die „Herstellung der Sache“ (125).

4.1.1 Räumliche Gegebenheit



*Klassenzimmer-Grundriss: Positionierung der Kameras, Sitzplätze der Schüler*innen & Initiale ihrer Pseudonyme, Abb. 2*

4.1.2 Ablauf

Wenngleich die folgende Phasierung einer konzeptionell-didaktischen Logik folgt, scheint sie doch sinnvoll zu sein, um das vorangegangene Stundengeschehen konzise nachvollziehen zu können:

1. **Partnerarbeit:** *„On lit en jouant / en lisant on joue“* Eine Person liest den Text des letzten Kapitels vor, die andere spielt diese simultan nach **ab 00:02:15**
2. **Anschrieb durch LK:** **Ergänzung des letzten Kapitels im schémata** des auf dem am Whiteboard befestigten Plakats **ab 00:09:40**
3. **Unterrichtsgespräch I:** Wechsel zwischen gemeinsamem **Rekonstruieren der Handlung des letzten Kapitels & Deuten** von (seitens der Schüler*innen vorgebrachten) Textstellen **ab 00:12:08**
 - **Bsp.** Frage der LK: *„Qu’est-ce qui se passe exactement à cette bifurcation ?“* („Was genau passiert an dieser Weggabelung?“) – Antworten der Schüler*innen [...]
 - **Bsp.** Infragestellen einer Schüleräußerung durch die LK: *„Est-ce que c’est comme ça? Est-ce qu’il se retourne tout de suite ?“* („Ist das wirklich so? Geht er [Daru] sofort zurück?“) – Antworten der Schüler*innen [...]
 - **Bsp.** Deuten der von einem Schüler angesprochenen Textstelle *„Tu as livré notre frère, tu payera“* („Du hast unseren Bruder ausgeliefert, dafür wirst du bezahlen“); Frage der LK *„ Qu’est-ce que ça veut dire ?“* („Was bedeutet das?“) – Antworten der Schüler*innen
4. **Unterrichtsgespräch II:** **Meinungsbild zum Ende der Novelle** *„C’est quoi pour vous cette fin?“* („Was für ein Ende ist das eurer Meinung nach?“) *„Fin ouverte ?“* („Offenes Ende?“); *„Une catastrophe ?“* („Eine Katastrophe?“); *„Une surprise?“* („Eine Überraschung?“); *„Un happy end ?“* („Ein Happy End?“) **ab 00:20:37**
5. **Still-/Einzelarbeit:** **Schüler*innen übertragen den Plakatinhalt in ihre Hefte** **ab 00:24:04**
6. **Kurzer Lehrervortrag:** **Zur Form des Werks**, unter Zuhilfenahme einer Powerpoint-Präsentation namens *L’Hôte – structure d’une nouvelle* **ab 00:36:30**
7. **Standbild-Gruppenarbeit:** **Anweisung der Lehrerin** **ab 00:38:18**

Datenauszug 3 (min. 00:38:18):

Speierling J’aimerais que vous essayez de mettre pour vous ce qui est le ä:: les le::s (.) ä: les moments, les situations, les actions principales de la nouvelle, de les mettre en image figée (.) image figée ça vient du théâtre en fait und des isch 'n Standbild (2) vous choisissez juste **trois** (*streckt mit der linken Hand drei Finger aus*) [...]⁵

⁵ Frau Speierling: „Ich möchte, dass ihr versucht, das, was für Euch das ä:: die die:: (.) ä: die Momente, die Situationen, die Hauptereignisse der Novelle sind, in eine image figée zu übertragen (.) image figée das kommt eigentlich vom Theater und des isch 'n Standbild (2) ihr wählt nur **drei** (*streckt mit der linken Hand drei Finger aus*) [...]“

4.2 Fallbegriff, Falldefinition & Fallauswahl

Die Dokumentarische Methode sieht es nicht vor, dass die im empirischen Feld erhobenen Daten vollständig durchinterpretiert werden. Stattdessen wird eine Auswahl an Fällen getroffen und begründet, in denen sich das „generative (Sinn-)Muster“ (Bohnsack 2013: 248) der Praxislogik verdichtet dokumentiert. Allerdings ist der Fallbegriff in der einschlägigen Forschung noch nicht eindeutig geklärt (für eine Übersicht der Positionen s. Tesch & Grein 2023a: 107 ff.). So werden in der Literatur – je nach Erkenntnisinteresse – ganze Klassen, einzelne Kleingruppen, Lehrpersonen, Unterrichtsstunden oder Aufgabenformate als Fälle deklariert (vgl. Krefte 2020: 248). Annika Krefte's Arbeit (2020) ist mit dem vorliegenden Beitrag inhaltlich wie methodisch insofern vergleichbar, als sie mittels der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideographien „schulische Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonen, SuS und den *fictions of migration* im literaturbasierten Englischunterricht“ untersucht (Herv. i. O., 248.). Bei ihrer Datenauswertung identifiziert sie anhand eines tabellarischen Kriterienrasters repräsentative „Musterfälle“. Diese „kriterienbasierte Musterfallbestimmung“ ist dabei sehr holistisch und umfasst u.a. die Sprache, die Interaktionsform, die Diskussionsgrundlage etc. (vgl. ebd.: 250). Krefte abstrahiert und typisiert dann anhand dieser Musterfälle, die sie beispielweise im Kontext von „gemachte[n] Sinn- und Reflexionsangebote[n] seitens der Lehrperson“ dem Typ „leitend-strukturierend“ oder „frei-entwickelnd“ zuordnet (ebd.: 256ff.).

Die vorliegende Studie geht von zwei Grundannahmen aus: Erstens knüpft sie an Schäffer et al. (2020) an, die dafür plädieren, anhand von Orientierungsrahmen zu abstrahieren und typisieren, nicht anhand von Fällen (175f.; vgl. auch Tesch & Grein 2023a: 108). Auf diese Weise ist es möglich, innerhalb eines Falles mehrere Orientierungsrahmen zu rekonstruieren. Zweitens orientiert sich dieser Beitrag am praxeologischen Begriff der ‚Sequenz‘. Im Anschluss an Bohnsack (u.a. 2021) und Asbrand & Martens (2018) sind Sequenzen für Tesch & Grein (2023a) „eigenlogisch, praxeologisch in sich geschlossen, haben ein Anfang und ein Ende gemäß der eigenen Logik und sind durch eine erste Proposition eröffnet und durch eine letzte Konklusion geschlossen“ (114; vgl. auch Przyborski 2004). Sequenzen können demnach nur wenige Sekunden, potenziell aber auch über mehrere Unterrichtsstunden hinweg andauern (vgl. Asbrand & Martens 2018: 176). Sie müssen nicht der Phasierung der Lehrkraft (*common sense*-Logik) entsprechen und umfassen die verbale ebenso wie die nonverbale, körperliche Interaktion (Tesch & Grein 2023a: 111).

Sequenzen sind also mit Fällen gleichzusetzen und weisen als solche sog. ‚Fokussierungsmetaphern‘ auf, d.h. Momente von hoher interaktiver Dichte, in denen sich Orientierungsrahmen der Akteure abbilden (Bohnsack u.a. 2021: 127). Asbrand & Martens (2018) nennen als gängige Kriterien für die Fallauswahl die:

Interaktive Dichte (Beteiligung einer Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren, dichte verbale und nonverbale Interaktion usw.), *Fokussierung der Interaktion* (z.B. in Form sprachlich-metaphorischer, gestisch-deiktischer und/oder materieller Verdichtungen), *Diskontinuitäten im Interaktionsverlauf* (z.B. Wechsel der Interaktionskonstellationen, Themenwechsel, (Ab-)Brüche in der Interaktion usw.) sowie schließlich *thematische Relevanz* der Interaktion für die Forschungsfrage (Mark. PM; Asbrand & Martens 2018: 187f.)

Diese Kriterien wurden der folgenden Fallauswahl zugrunde gelegt.

Kapitel 4.3 widmet sich einem Kleingruppengespräch im Rahmen der ersten Phase der Gruppenarbeit zum Standbild, in der es um die Auswahl der zugrundeliegenden Textstellen und die Gestaltung der Standbilder geht. Die *Tertia comparationis* (vgl. Tesch & Grein 2023a: 19), stellen dabei die Referenz und der Prozess der Aufgabenerledigung dar. D.h. woran orientieren sich die Schüler*innen bei der Textstellenauswahl und

wieviel Spielraum gestehen sie sich selbst im Zuge des Inszenierungsprozesse, bei dem die Lehrkraft nicht anwesend ist, zu? Dies ist thematisch relevant, da der Grad an Öffnung für Eigenkonstruktionen bei der Adaptierung des literarischen Textes für die ‚Bühne‘ auch einhergeht mit dem Sichtbarwerden ästhetischer Konzepte seitens der Schüler*innen.

Kapitel 4.4 versammelt drei Sequenzen aus der Präsentationsphase, die durch den Modus des Plenumsgesprächs, d.h. in Anwesenheit der Lehrkraft, gerahmt wird. In den Blick genommen werden dabei die Praktiken der Lehrperson hinsichtlich ihrer formalen Gesprächsführung und ihrer sprachlichen wie inhaltlichen ‚Eingriffe‘. Anhand der ‚verkörperten Darstellung‘ der Ergebnisse können zudem abermals Praktiken der Aufgabebearbeitung durch die Schüler*innen fokussiert werden. Sie reichen von der primären Aufgabenerledigung bis hin zu komplexen Eigenkonstruktionen und lassen somit erneut Rückschlüsse auf ein geteiltes ästhetisches Wissen zu. Auch die Formen der Rezeption durch die Schüler*innen, wie sie sich in den Reflexionsgesprächen dokumentieren, bilden eine Vergleichsdimension.

4.3 Fokus I: Kleingruppengespräch B

4.3.1 Interpretation der Szene 1 *Comme nous voulons*



(00:41:08, *hintere Perspektive*) Abb. 3

Kontext

Die Schüler*innen Bianca, Hannah, Louis und Valentin setzen sich an einen Tisch rechts neben der Tafel. Sie suchen nach drei zentralen Textstellen des Werks, die geeignet sind für die Inszenierung der Standbilder. Zunächst sprechen sie nahezu ausschließlich Französisch. Die Lehrerin steht in unmittelbarer Nähe am Pult. Valentin sagt, er könne ein Pferd verkörpern. Bianca schlägt vor, dass zwei von ihnen jeweils eine Emotion der Figur Daru verkörpern und dabei die Figur des Arabers zwischen beiden auf dem Boden sitzt. Hannah möchte lieber jene Situation darstellen, in der Daru zu Beginn der Novelle Männer erblickt, die sich aus der Ferne dem Wüstenplateau nähern. Bianca meldet Zweifel an, ob diese Stelle zentral ist, was Hannah nach anfänglichem Zögern gelten lässt. Dann stellt Louis die folgende Frage:

Datenauszug 4 (min. 00:42:11):

1	Louis	C'est première question ce n'est pas important que::: cette action nous want (.) or ?
2	Hannah	Hm ?
3	Louis	(lacht) Ce n'est pas important pour nous ou pour [Speierling] que - ces situations où nous jouons ?
4	Valentin	Nee non
5	Louis	Non ?
6	Hannah	Non, ä: nous devons (.) choisir
7		L
8	Valentin	Ja wir äm ja
9	Louis	Comme comme vous vou- comme, comme nous voulons
10		L
11	Hannah	L Voulons, oui
12	Louis	Ok (fängt an, mehrmals das Buch rotierend in die Höhe zu werfen...)

Interpretation

Louis fragt nach dem grundsätzlichen Auswahlkriterium: ob es sich um eine Situation handeln muss, die die Lehrerin Speierling als wichtig erachtet oder sie, die Schüler*innen, für wichtig halten. Nachdem seine Mitschüler*innen zunächst die Frage nicht verstehen, bekommt er schließlich von Valentin und Hannah die einhellige Antwort, dass sie selbst die Stelle anhand eigener Maßstäbe von Wichtigkeit aussuchen sollen.

Louis bearbeitet hier einen Orientierungskonflikt zwischen einer lehrkraftzentriert-mäeutischen und einer schülerzentriert-konstruktivistischen Form der Aufgabenerledigung. Obwohl die Lehrerin in ihrer Aufgabenrahmung (s. *Datenauszug 3*) mehrfach proponiert hat, dass die Schüler*innen die Textstellen nach eigenem Ermessen aussuchen und inszenieren sollen, kommt die latente Orientierung an der präsupponierten Überzeugung der Lehrkraft als kompetenter Wissensvermittlerin zum Vorschein.

4.3.2 Interpretation der Szene 2 *Wir machen einfach alle drei*



(00:44:53, hintere Perspektive, zugeschnitten) Abb. 4

Kontext

Louis schlägt vor, jene Situation darzustellen, in der Daru dem Araber Kost und Logis anbietet. Gemeinsam entwickeln sie anschließend einen Inszenierungsplan für die Nachtszene, in der Daru und der Araber in separaten Zimmern schlafen und in der sich Letzterer aus dem Bett herausstiehlt. Louis und Bianca sind sich uneins, wie Daru die mögliche Flucht des Arabers auffasst – ein kurzer Textauslegungstreit:

Bianca Mais c'est une situation où Daru pense ,Oh il va s'enfuir' [...]
 Louis Non mais ce n'est bon pas parce que parce que Daru il (.) il était (.)
 pour pour Daru (.) pour Daru (.) Daru il **veut** que ä:m l'arabe fuit

Hannah merkt an, dass in der besagten Szene nur zwei Figuren vorkommen. Sie hat die Idee, Balducci Daru die Geschichte des Arabers erzählen zu lassen. Als Frau Speierling zu einer anderen Gruppe läuft, wechseln sie ins Deutsche und sprechen grundsätzlich schneller (Hannah: Ok 'k 'k 'k wir müss'n). Bianca greift Hannahs Vorschlag mit Balduccis Erzählung auf, in der der Araber seinen Cousin tötet. Hannah möchte, dass die Reaktion Darus durch zwei Personen verkörpert wird. Valentin stellt lautstark fest, dass sich die Gruppe noch immer nicht auf drei Szenen geeinigt hat. Er tadelt Hannah, weil sie einer Figur Worte in den Mund legt, obwohl es sich um ein Standbild handelt. Louis fragt, wie viele Situation gezeigt werden sollen, was ihm Valentin beantwortet. Louis hat den Einfall, als letztes Standbild die Szene an der Weggabelung zu zeigen, an der sich die Schicksale der beiden Figuren trennen. Hannah ergreift das Wort:

Datenauszug 5 (min. 00:44:55):

1	Hannah	Ja oder wir machen halt ä:m ja oder wir machen halt am Anfang ä:m wo Balducci das dann dem von dem Mord erzählt, der Araber sitzt dann so abseits für sich und dann machen wir einfach (.) deux, deux émot-
2		L
3	Valentin	Ja euch is' immer noch bewusst, dass wir drei Dinge machen müssen, das heißt wir machen einfach alle drei
4	Hannah	(flüsternd:) Was wir müssen drei Dinge machen?
5	Bianca	(flüsternd:) Jaha:::
6	Valentin	Drei Szenen, ja
7	Hannah	Ok, dann machen wir die jetzt' schnell
8		L
9	Valentin	Ich ich raff' grad gar nicht warum ihr die ganze Zeit diskutiert, Mann
10		L
11	Hannah	Achso ja gut dann machen wir die eine ä:m wo er den Mord erzäh- ä: quand le - quand Balducci raconte ä: deux morts (.) -eutres meurtres (2) Ok? Première situation ä:

Interpretation

Hannah greift die bereits angedachte Anfangsszene auf und elaboriert sie: der Araber soll dabei in der Ecke sitzen, während Balducci vom Mord berichtet. Die Emotionen des adressierten Daru sollen von zwei Personen gemimt werden. Valentin mahnt an, dass insgesamt drei Szenen gestaltet werden müssen. Hannah war dies bislang nicht bewusst, was ihr nun auch von Bianca nachdrücklich bestätigt wird. Valentin äußert seinen Unmut über die für ihn zu lange andauernde Diskussion. Hannah beginnt daraufhin, die besprochenen Szenen zu rekapitulieren.

In dieser Szene konfligieren zwei unterschiedliche Orientierungen: während Bianca, Hannah und Louis in einer gemeinsamen Diskursbewegung verschiedene infrage kommende Szenen proponieren und elaborieren, d.h. fachliche Eigenkonstruktionen erzeugen, orientiert sich Valentin primär an der Aufgabenerledigung. Dem unstrukturierten, sich mal parallel, mal univok vollziehenden Diskursverlauf seiner Mitschüler*innen steht Valentins Orientierung antithetisch gegenüber. Hannah synthetisiert schließlich ihre *primäre Orientierung an Eigenkonstruktionen* mit Valentins *primärer Orientierung am Abliefern eines Arbeitsergebnisses*.

4.2.3 Zwischenfazit

In der ersten Szene besteht ein Orientierungskonflikt in zwei divergierenden *Referenzen der Aufgabenerledigung*. In der einen Orientierung dient die Überzeugung der Lehrerin als Bezugsrahmen für die ‚korrekte‘ Aufgabenerledigung bzw. Szenenauswahl, in der anderen Orientierung werden die Überzeugungen der Schüler*innen zur Maßgabe. Erstere, die lehrkraftzentrierte-mäeutische Orientierung suggeriert ein einzig valides, durch die Lehrkraft autorisiertes Ergebnis, während die schülerzentriert-konstruktivistische Orientierung einen Interpretationsrelativismus enaktiert. Die Orientierung an der Lehrkraft als Referenz erfolgt im exkludierenden Modus der Opposition – sie ist unvereinbar mit der Orientierung an den Schüler*innen als Referenz. Somit wird sie konkludiert im Modus der expliziten Formulierung und Validierung einer Orientierung (vgl. Przyborski 2004: 74).

In der zweiten Szene liegen dem Orientierungskonflikt zwei divergierende *Prozesse der Aufgabenerledigung* zugrunde (vgl. ‚doing pupil‘ bzw. ‚Schülerjob‘ u.a. bei Grein & Vernal Schmidt 2020). Zum einen die primäre Orientierung am Abliefern eines Ergebnisses, zum anderen die primäre Orientierung an (der Verständigung über verschiedene) Eigenkonstruktionen. Dieser Orientierungskonflikt vollzieht sich jedoch nicht in einem Modus der Exklusion (vgl. ebd.: 196). Es handelt sich vielmehr um einen inkludierenden Modus mit antithetischem Verlauf, da alle Akteure die übergeordnete Orientierung an der erfolgreichen Aufgabenerledigung verbindet – einzig mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Schließlich endet der Konflikt ‚in der Synthese [. . .] als einander ergänzende Komponenten einer Orientierung‘ (ebd.: 168): Die Orientierung an Eigenkonstruktionen äußert sich in einem weitgehend ziellos wirkenden, mal parallelen, mal univoken Diskursverlauf, ehe sie schließlich mit der Orientierung am Abliefern eines Ergebnisses synthetisiert wird. Auch die Orientierung an der Norm des ‚diegetischen‘ Sprechens (Tesch 2018) in der Fremdsprache (um seiner selbst willen) könnte hier in Verbindung mit der Orientierung an Eigenkonstruktionen dazu beitragen, dass der Diskurs ziellos anmutet; zumal sich die Lehrkraft zu Beginn der Gruppenarbeit noch in Hörweite befindet – als sie sich wegbewegt, wechseln die Gruppenmitglieder ins Deutsche, erhöhen ihr Sprechtempo und konkretisieren ihre Inszenierungspläne.

Mit einerseits den *konkurrierenden Referenzen* und andererseits dem *Prozess der Aufgabenerledigung* treten zwei Dimensionen der Aufgabenbearbeitung zutage, die auch und vor allem aus literaturdidaktischer Perspektive interessant sind, da insbesondere dem Gegenstand Literatur eine Mehrdeutigkeit und somit ein Interpretationsrelativismus innewohnt. Dieser fachlich begründete Relativismus ist im Literaturunterricht einer Zerreißprobe ausgesetzt angesichts einer Logik der ‚didaktisch-notwendigen Orientierung‘ (Führer 2022), die auch im Kontext einer institutionellen Allokations- bzw. Leistungslogik betrachtet werden muss. Diese Prekarität des Gegenstands zeigt sich auch auf der Mikroebene im obigen Kleingruppengespräch: Die Eigenkonstruktionen der Schüler*innen nehmen Raum ein, verlieren sogar kurzzeitig ihren rein ‚text-rekapitulierenden‘ Charakter hin zugunsten eines ‚Auslegungstreits‘, werden aber letztlich

notwendigerweise den geordneten Bahnen der Ergebnisablieferung unterworfen – und zwar durch die Schüler*innen selbst, ohne unmittelbares Einwirken der Lehrkraft.

4.4 Fokus II: Präsentationsphase

4.4.1 Interpretation der Szene 3 *C'est pas faux mais c'est pas vrai*



(00:56:48, hintere Perspektive) Abb. 5

Kontext

Im Folgenden sollen zwei Szenen der Präsentationsphase untersucht werden. Diese Phase leitet die Lehrerin wieder durch eine längere Anweisung ein, in der sie die Schüler*innen auffordert, die hinteren Tische ein bisschen freizuräumen, da sich die Zuschauenden dort hinsetzen würden. Sie weist mit den Händen in Richtung des Bereichs vor dem Pult und weist diesen als Bühne („scène“) aus. Dann erklärt sie den Ablauf der Vorstellung: Die Präsentierenden sollen vor jedem der drei Standbilder „klack“ sagen, woraufhin die Zuschauenden die Augen schließen. Währenddessen arrangieren sich die Darstellenden und sagen schließlich „klick“, wodurch das Publikum wieder die Augen öffnet. Die drei Standbilder je Gruppe werden erst komplett angeschaut, ehe sich ein Gespräch darüber anschließt.

An dieser Stelle sei nochmal an die Aufgabenrahmung der Lehrerin erinnert (*ab min. 00:38:18*), die diese der Gruppenarbeitsphase vorangestellt hatte: „puis on va en discuter pourquoi et quelles situations vous avez choisi“ (*min. 00:39:47*).

Als erstes führt die Gruppe C um die Schülerinnen Maria, Klara und Assia ihre drei Standbilder auf. Das letzte Standbild beendet die Lehrerin durch Klatschen und sagt „Merci beaucoup (2) Alors d’abord à vous (*schant zu den Zuschauenden*) Qu’est-ce que vous avez vu ? (*die Darstellerinnen laufen zur Seite*) Non vous restez parce que c’est à vous de vous expliquer ensuite“⁷ (*min. 00:57:27*). Erst meldet sich Valentin und nennt die seiner Meinung nach zutreffenden Textstellen. Im Anschluss daran meldet sich Hannah und sagt Folgendes:

⁶ Frau Speierling: „danach werden wir darüber sprechen, welche Situationen ihr warum ausgewählt habt“

⁷ Frau Speierling: “Vielen Dank (2) Also zunächst die Frage an euch (*schant zu den Zuschauenden*) was habt ihr gesehen? (*die Darstellerinnen laufen zur Seite*) Nein ihr bleibt, denn es ist eure Aufgabe, euch zu erklären“

Datenauszug 6 (min. 00:58:15)

- 1 Hannah Ä:: la première situation ä: je pense ä:: c'était quand ä:m Daru ä::m ä: Daru a ä:: de la nourriture pour l'Arabe et je pense que [Maria] était ä::m Daru et [Klara] est l'Arabe (4) (*Maria sieht Klara an, beide lachen*) Oh (*macht mit beiden Händen eine rotierende Bewegung*)
- 2 L
- 3 Klara Ä: c'est vrai mais (2) m:: c'est pas faux mais c'est pas vrai parce que on (.) on a décidé (.) que:: il n'y a pas Daru et il n'y a pas l'Arabe parce que ä: les deux sont le - la même (.) dans cette scène ...
- 4 L
- 5 Hannah (zu Valentin) °Ah ich glaub sie ham halt gemacht, dass sie zweit [zwei] is'° (.) A:::
- 6 Klara ... parce que les deux sont (.) hommes (.) égales* (.) l'un traite l'autre comme un homme et ...
- 7 L
- 8 Hannah Enhn
- 9 Speierling Alors il y a juste deux personnes qui boivent du thé c'est ça
- 10 Klara Mhm
- 11 Hannah Ok
- 12 Speierling Ok et qui sont - et ça c'est important?
- 13 Bianca Qui sont égales?
- 14 Speierling Parce que?
- 15 Bianca Il n'y a pas de différence?
- 16 Speierling C'est ça (.) Ils sont assis au même niveau (.) Il n'y a pas de dénivellement ok (2) Puis? (5) (*Bianca und Hannah melden sich*) Puis? (.) Dernière scène? (*guckt Louis an*)

Interpretation

Hannah meldet sich und sagt, sie denke, dass es sich beim ersten Standbild um die Szene handle, in der Daru dem Araber Nahrung bringe. Für sie sei Maria Daru und Klara der Araber. Klara und Maria lachen, woraufhin Hannah ein „Oh“ ausstößt. Klara sagt, dass dies nicht falsch sei, aber auch nicht richtig, denn sie hätten sich entschieden, dass es in dem Standbild weder Daru noch den Araber gebe; beide seien in der Szene gleichrangig; der eine behandle den anderen wie einen Menschen. Speierling unterbricht und sagt, dass dort also nur zwei Personen Tee tranken, was von Klara bejaht wird, und fragt, was beide auszeichne. Bianca antwortet, dass sie gleich seien, worauf die Lehrerin nachhakt, wieso. Weil es keine Unterschiede gebe, so Bianca. Speierling stimmt zu und ergänzt, dass beide auf gleicher Höhe säßen und es kein Gefälle gebe; dann wendet sie sich der letzten Szene zu.

Kongruent zur Aufgabenrahmung der Lehrkraft („Qu'est-ce que vous avez vu ?“ – „Was habt ihr gesehen?“), performiert Bianca in ihrer Proposition, in der sie den Darstellerinnen die Namen der Figuren zuordnet, eine Orientierung an der Aufgabenerledigung. Das Lachen der Präsentierenden scheint sie unmittelbar als Antithese aufzufassen („Oh“). In Klaras Erläuterung ihrer intendierten Darstellung tritt eine Orientierung an einer Eigenkonstruktion zutage, die einerseits von einer konkreten Textstelle (beide Figuren sitzen und trinken Tee) auf eine Bedeutungsebene abstrahiert (beide Figuren sind gleichrangig) und andererseits die Semiotik der Darstellungsform bzw. Aufgabenrahmung dekonstruiert (die Text-Figuren sind den Standbild-Figuren nicht zuordbar). Dieser Dekonstruktion wohnt ihrerseits die Bedeutung inne,

dass beide Figuren unterschiedslos die gleiche Würde besitzen. Die Lehrkraft greift diese ‚körperlich-leibliche‘ Deutungsangebot auf und lässt sie in einem fragend-entwickelnden Habitus der Gesprächsführung (‚mäeutisch‘) von Bianca elaborieren. Schließlich konkludiert sie im Modus der Validierung einer Orientierung, die in Biancas ‚richtigen‘ Antworten zutage tritt (vgl. Przyborski 2004: 75). Es handelt sich jedoch um eine Deutung der Schülerinnen, die die Lehrerin sokratisch ‚gebären‘ lässt – nicht ihre eigene.

4.4.2 Interpretation der Szene 4 *Pourquoi avez-vous exactement choisi ces trois scènes*



(01:01:05, hintere Perspektive) Abb. 6

Kontext

Nachdem, wie oben zu sehen, die einzelnen Standbilder der Gruppe C identifiziert, missverstanden und durch die Darstellerinnen erklärt wurden, findet danach eine – konzeptionell bzw. im Sinne der *common-sense*-Logik gesprochen – eine Art ‚Anschlusskommunikation‘ statt. Die Lehrerin initiiert:

Datenauszug 7 (min. 01:00:30):

- | | | |
|---|------------|--|
| 1 | Speierling | Pourquoi avez-vous exactement choisi ces trois scènes ? Ou ces trois images figées ? Pourquoi ces trois ? |
| 2 | Assia | Parce que (.) la première scène ä:m ä:m (.) montre ä:m le début (<i>macht mit den Händen kreisende Bewegungen</i>) de (.) de l'histoire ... |
| 3 | Speierling | Mhm |
| 4 | Assia | ... et la (.) *secondième ? |
| 5 | Speierling | (<i>nickt</i>) Mhm |
| 6 | Assia | montre que - ä: montre la relation ä:m zwischen ... |
| 7 | Speierling | Entre |
| 8 | Assia | ... entre les deux (<i>guckt nach links zu ihren Partnerinnen</i>) |
| 9 | Klara | Je crois que les trois scènes *symboliquent l'histoire de l'arabe et pas de Daru parce que ce sont les trois scènes ä:m (.) *importants parce que *au première scène ä:m l'arabe est (<i>hebt die Hand waagrecht auf Brusthöhe, unbewegt</i>) en bas, au ä: à la |

- seconde scène l'arabe est (*hebt die Hand wieder auf Brusthöhe, horizontale Bewegungen*) un homme comme tous les autres et ä:m le troisième scène c'est *l'important scène pour l'arabe parce qu'il décide sur le future de (.) soi-même
- 10 Speierling Alors il commence en bas, il monte et il retombe (*zeichnet mit den Händen eine Pyramide*) parce que comme [Louis] vient de dire il choisit la prison (.) est-ce qu'on est-ce que nous nous les lecteurs est-ce qu'on a une explication pourquoi l'arabe choisit le chemin vers la prison (2) Y-a-t-il d'après vous une explication pour cette action ? (4)
- 11 Bianca Peut-être il sait que ä: il était juste - justice pour son cousin
- 12 Speierling Mhm (.) qu'il mérite cette peine parce qu'il a tué quelqu'un
- 13 Bianca Aussi ä: qu'il ä:m oui il est (.) dankbar? (2) Il est plein de merci
- 14 Speierling Il est eu::: re- reconnaissant il eest reconnaissant
- 15 Bianca Oui il est reconnaissant de - comment on l'a traité ä: oui
- 16 Hannah Ä:m je pense qu'il ne veut pas que ä:m Daru a des problèmes parce Que Daru était - ä:m *avait lui traité comme un **hôte**
- 17 Speierling C'est ça (.) °l'a traité° (.) Merci beaucoup (*klatscht in die Hände*)

Interpretation

Zu Beginn der Sequenz fragt Frau Speierling die Gruppe C, warum sie die drei Szenen ausgewählt hat. Assia sagt, die erste zeige den Anfang der Geschichte, die zweite die Beziehung zwischen den Figuren Daru und l'Arabe. Klara argumentiert, die Szenen symbolisierten die Geschichte des Arabers, der in der ersten Szene ganz unten sei, dann ein Mann wie jeder andere, ehe er in der dritten, seiner wichtigsten Szene, über seine eigene Zukunft entscheide. Die Lehrerin fasst es so zusammen, dass der Araber erst unten sei, dann aufsteige und dann wieder runterfalle. Sie schließt die Frage an, ob sie als Leser*innen eine Erklärung dafür hätten, dass der Araber das Gefängnis wähle. Bianca antwortet, dass er wisse, dass dies Gerechtigkeit sei für den Mord an seinem Cousin, was Speierling validiert. Bianca fügt hinzu, dass er dankbar sei dafür, wie man ihn behandelt hat. Hannah sagt, er wolle nicht, dass Daru seinetwegen Probleme bekomme, weil dieser ihn wie einen Gast behandelt habe. Speierling stimmt zu, dankt, und klatscht.

In der vorliegenden Sequenz sind die „drei Interaktionsbewegungen (Proposition, Elaboration und Konklusion)“ sehr deutlich zu erkennen (Asbrand & Martens 2018: 177). Sie beginnt mit einer ‚exmanenten Frage‘ als Themeninitiierung, die mit der zu Beginn der Präsentationsphase von der Lehrkraft propozitierten Rahmung kongruiert: sie fragt nach den Gründen der Szenenwahl und lässt die Schüler*innen relativ frei elaborieren. Die propositionale Performanz der Schülerin Assia ist von *mimetischem Sprechen* (Tesch 2018; 2022) geprägt. Dieses geht mit sprachlichen wie gestischen Suchbewegungen einher. Assia lässt das im Französischen inkorrekte Wort „la *secondième“ („die zweite [Szene]“) von der Lehrerin validieren, ehe sie fortfährt (*scaffolding*). Dass die Lehrerin diese ungrammatische Form nicht nur nicht moniert, sondern sogar im Wortsinne ‚abnickt‘, legt eine *Relativierung der Norm der sprachlichen Korrektheit* zugunsten von schülerseitigen Eigenkonstruktionen nahe (*fluency* statt *accuracy*, vgl. u.a. Gerlach 2020: 56). Karla verweist bei ihrer Proposition durch den Gebrauch der – ebenfalls nicht korrekten Form – *symboliquement darauf, dass das Arrangement ihrer Standbilder von der unmittelbaren Text- auf eine Bedeutungsebene abstrahiert. Es zeichnet die Figurenentwicklung des Arabers von der sozialen Ächtung zur Gleichbehandlung bis hin zur Selbstbestimmung nach. Die Lehrkraft greift nun erstmals moderierend ein, wobei sie Karlas Äußerung

(inkorrekt) zusammenfasst und an eine frühere Proposition von Louis knüpft, welche die Entscheidung des Arabers für das Gefängnis umfasste. Daraus bildet sie die ‚immanente Frage‘ nach den Gründen für diese Entscheidung. Die Schülerinnen Bianca und Hannah bilden Eigenkonstruktionen in Form von Hypothesen über die Beweggründe der Figur. Bei Bianca hilft sie mit einem *scaffold* aus („reconnaissant“); Hannah flüstert sie schließlich diskret eine sprachliche Korrektur zu („l’a traité“ statt „*avait lui traité“), ehe sie die Passage durch „Merci beaucoup“ und Klatschen rituell konkludiert.

4.4.3 Interpretation der Szene 5 *Heiligenschein*



(01:03:50, hintere Perspektive) Abb. 7

Datenauszug 8 (min. 01:05:06):

- | | | |
|---|------------|---|
| 1 | Bianca | Alors dans la première situation ä: Balducci montre l'autre à Daru et il tient l'Arabe à la (.) à la corde j'pense ... |
| 2 | | L |
| 3 | Speierling | Mhm |
| 4 | Bianca | ... ä: et encore liées les mains (.) et moi j'ai pas compris (.) ä: pourquoi Daru avait un (.) Heiligenschein (<i>formt mit beiden Armen einen Kreis und hebt ihn sich über den Kopf</i>) @ou quelque chose comme ça@ |
| 5 | Speierling | (<i>zu den Darstellern:</i>) vous - vous refaites l'image s'il vous plaît |
| 6 | Jakob | *Le deuxième ou ? |
| 7 | Speierling | premier* (.) la première (<i>Die Gruppe stellt das erste Standbild nochmal nach</i>) (8) |
| 8 | Maria | (<i>meldet sich, wird von Speierling angeguckt</i>) Je ne pense pas que c'est un Heiligenschein, je pense que c'est l'école pour - (<i>allgemeines Lachen und zustimmendes Nicken von den Darstellern</i>) |

Interpretation

Nachdem die Gruppe A ihre drei *images figées* präsentiert hat, meldet sich Bianca. Sie will im ersten Standbild die Szene erkannt haben, in der Balducci den gefesselten Araber an einem Strick zu Daru führt. Die Lehrerin quittiert die Meldung mit der Affirmationspartikel „Mhm“. Bianca fügt hinzu, dass sie nicht verstehe, warum

Daru einen Heiligenschein habe. Daraufhin fordert die Lehrerin die Gruppe A auf, das erste Standbild erneut zu präsentieren. Während die Schüler*innen dieses nochmal vorführen, meldet sich Maria und sagt, sie glaube nicht, dass die fragliche Darstellung ein Heiligenschein sei, sondern dass sie denke, es sei die Schule. Die Darstellenden nicken und einige Schüler*innen lachen.

Die Schülerin Bianca agiert zunächst kongruent zur Aufgabenrahmung, indem sie die Szene identifiziert und den Standbild-Figuren Text-Figuren zuweist, was die Lehrkraft ratifiziert. Dann bezieht sie sich antithetisch zu einem vermeintlich ‚verkörperten Deutungsangebot‘ der Darstellenden: Sie versteht nicht, warum die Figur Daru mit einem ‚Heiligenschein‘ versehen ist, wobei sie das deutsche Wort verwendet, ohne ein *scaffold* der Lehrerin abzuwarten. Als die Mitschüler*innen das betreffende Standbild erneut aufführen, proponiert die Schülerin Maria, dass es sich um die Darstellung der Schule und nicht um die eines Heiligenscheins handle. Die Präsentierenden konkludieren im Sinne der Validierung einer Orientierung, indem sie Maria zustimmen. Biancas Beobachtung eines ‚Heiligenscheins‘ referiert auf eine symbolische Zeichensprache, die präsupponiert, dass die Darstellenden von der konkreten Text- auf eine Bedeutungsebene abstrahiert haben. Mit der Deutung des Daru als ‚Heiligen‘ ist sie jedoch nicht einverstanden oder sie versteht sie zumindest nicht. Insofern ihre Äußerung nicht der unmittelbaren Aufgabenerledigung entspricht, kann man sie als eine ‚*diegetische Gestaltungsleistung*‘ (vgl. Tesch 2018: 53; 2022) betrachten. Marias Beobachtung referiert demgegenüber mit der ‚Schule‘ auf eine ‚dargestellte Gegenständlichkeit‘ (Ingarden 1969: 5) der immanenten ‚Textoberfläche‘ und verschreibt sich einer Orientierung an der *Aufgabenerledigung durch Identifizieren*, wie sie die Aufgabenrahmung der Lehrkraft vorsieht.

4.4.4 Zwischenfazit

Die Präsentationsphase der Standbilder wird seitens der Lehrerin durch zwei wesentliche Aufgaben gerahmt. Einerseits durch die an die *Darstellenden* gerichtete Frage nach dem Grund für die Szenenwahl („*puis on va en discuter pourquoi et quelles situations vous avez choisi*“, min. 00:39:47); andererseits durch die an die *Zuschauenden* gerichtete Frage nach ihrer Beobachtung („*Alors d’abord à vous qu’est-ce que vous avez vu ?*“, min. 00:57:27). Diese Dichotomie kongruiert mit Erika Fischer-Lichtes Konzepten von einerseits ‚*Inszenierung*‘ als ‚spezifischer Modus der Zeichenverwendung in der Produktion‘ und andererseits ‚*Wahrnehmung*‘, was sich auf ‚den Zuschauer, seine Beobachterfunktion und -perspektive‘ bezieht (1998: 86). Dies erinnert wiederum an die Dualität von aktivem ‚Körper-haben‘ und passivem ‚Leib-sein‘ (vgl. Ströbel 2021: 78). Die Diskussionsgrundlage bildet das Standbild selbst, das Fischer-Lichte unter ‚*Performance*‘ und ‚*Korporalität*‘ fassen würde. Literaturwissenschaftlich könnte man auch von einer Dreigliedrigkeit aus *Produktions-*, *Werk-/Darstellungs-* und *Rezeptionsästhetik* sprechen (s. Kap. 2.1.1), wobei bei der Standbildpräsentation alle drei Ebenen miteinander in unmittelbaren ‚Austausch‘ treten. Dabei werden darstellungsästhetische ‚Unbestimmtheitsstellen‘ produktiv missverstanden (neben dem vermeintlichen ‚Heiligenschein‘ wird einmal die Figur des Daru für eine ‚bifurcation‘ („Weggabelung“) gehalten (min. 01:00:22).

Es fällt auf, dass sich die Schüler*innen sowohl bei der Zeichenverwendung im Zuge der visuellen Rekonfiguration des literarischen Textes als auch beim Zeichenverstehen im Rahmen der Präsentation an zwei verschiedenen Ebenen der semiotischen Referenz orientieren: einerseits an der Referenz auf ‚*dargestellte Gegenständlichkeiten*‘ (Ingarden 1969: 5) des literarischen Textes – wie etwa Figuren, Räume –, die schlichtweg verkörpert bzw. später identifiziert werden (müssen); andererseits an der Referenz auf die von der

immanenten Textoberfläche abstrahierte *Interpretations- oder Bedeutungsebene*. In letzterem Fall wird in den einzelnen Kleingruppen unabhängig voneinander sowie später bei der Rezeption auf eine Semiotik der bildenden Künste zurückgegriffen: Gruppe A verwendet die Allegorie der Freiheitsstatue (s. *Datenauszug 1*); Gruppe B lässt zwei Darsteller je eine Emotion der Hauptfigur Daru verkörpern (s. Kap. 4.2.1 & 4.2.2); Schülerin Bianca will statt des Schulgebäudes als ‚dargestellte Gegenständlichkeit‘ einen Heiligenschein erkannt haben (s. *Datenauszug 8*); Gruppe C dekonstruiert die visuelle Semiotik des Standbilds, indem sie die Zuordenbarkeit beider Hauptfiguren komplett verweigert – woraus die Bedeutung hervorgehen soll, dass auch deren Würde ununterscheidbar ist (s. Kap. 4.3.1).

Was das Lehrerhandeln anbelangt, so fällt wieder einmal auf, dass sich der Alltag als weitaus komplexer erweist als es konzeptionelle Kategorien glauben machen. So beobachten wir zwar im ersten Unterrichtsgespräch (s. Kap. 4.1.2) etwas, das sich durchaus als eine ‚fragend-entwickelnde‘ Gesprächsleitung fassen lässt; anders als es der schlechte Ruf dieser sokratischen Fragetechnik (vgl. Olsen 2011: 166) vermuten lässt, werden jedoch nicht nur Relevanzen der Lehrkraft diskutiert, sondern auch Schüler*innen bringen diskussionswürdige Textstellen ins Gespräch ein. Auch in *Datenauszug 6* zeigt sich eine kurze mæutische Gesprächsführung durch die Lehrkraft – allerdings auf Grundlage einer Schülerdeutung. Unter einem fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkt ist schließlich interessant, wie die Lehrkraft ihre normative Rolle als ‚Wächter der sprachlichen Richtigkeit‘ (Tesch 2022: 150) über weite Strecken zugunsten ‚diegetischer Gestaltungsleistungen‘ (vgl. ders.: 2018) der Schüler*innen suspendiert; dies reicht vom häufigen Hinwegsehen über Fehler über diskrete, geflüsterte Korrekturen bis hin zum Abnicken von inkorrekten Vokabeln (s. *Datenauszug 7*). Nichtsdestotrotz scheint die Lehrkraft in Abhängigkeit ihres ‚Spacings‘ (Ströbel 2021: 79) – etwa in kooperativen Phasen – als Instanz wahrgenommen zu werden, die die Norm der Einsprachigkeit geradezu gravitatisch ausübt (s. Kap. 4.2.2).

5. Reflexion der Methode

Was die Passung von Gegenstand und Erhebungsmethode anbelangt, so findet die audiovisuelle Erforschung von Praktiken der (inter-)subjektiven literarischen Bedeutungsaushandlung in der Empirischen Literaturwissenschaft eine solide Verankerung. Diese geht davon aus, dass ‚der Text nur noch als Kommunikat in verbalisierter Form in Erscheinung‘ tritt (1994: 9). Im Sinne eines weiter gefassten Konzepts von Kommunikation müssen dabei unweigerlich auch körperliche Praktiken mitberücksichtigt werden (Ströbel 2021). Die methodisch kontrollierte dokumentarische Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens 2018a; Tesch 2022a) ermöglicht eine analytische Tiefe, wie sie andere empirische Verfahren nicht zu leisten imstande sind. Dabei geht es nicht um das Herausstellen von individuellen Leistungen von Lehrkräften oder Schüler*innen, sondern um die Rekonstruktion vorintentionalen, konjunktiven Wissens (Bohnsack 2017), worin die epistemologische Legitimation dieses Forschungsparadigmas besteht. In den vorliegenden Daten zeigt sich dieses geteilte Wissen besonders prägnant in der Rekonfiguration der literarischen Semiotik in eine der bildenden Kunst vorbehaltene Semiotik, wie sie sich sowohl bei der Produktion der Standbilder in verschiedenen Gruppen unabhängig voneinander vollzieht als auch später bei deren Rezeption in Schülerdeutungen zeigt. Es lassen sich zudem Bezüge zu anderen qualitativ-rekonstruktiven Arbeiten (Asbrand & Martens 2018b; Tesch 2018) herstellen, was die empirische Validität zusätzlich steigert. Nichtsdestotrotz muss hinsichtlich der Limitationen konzediert werden, dass wir – auch wenn wir in einem nicht-experimentellen Setting weitgehend authentischen Unterrichtsalltag abzubilden vermögen – diesen nur ausschnittsweise darstellen, d.h. keine statistische Repräsentativität im Sinne quantitativer Verfahren beanspruchen können. Hinzu kommt jenes methodologische Validitätsproblem, das

William Labov „Beobachterparadoxon“ genannt hat: Ziel sei es, „herausfinden, wie Leute sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können diese Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung finden“ (1971: 135). Goerigk et al. sprechen von der ‚Invasivität‘ von Videographien (2021). Wenngleich das Paradoxon unauflösbar ist – es sei denn, man überschreitet ethisch gebotene Grenzen – so kann im vorliegenden Fall dennoch auf Indizien verwiesen werden, die eine authentische Alltagspraxis nahelegen: So kommt es bspw. zu der Situation, dass zwei Schüler, während die Lehrerin kurz außer Raumes ist, lautstark und auf Deutsch Privatgespräche führen (*min. 00:48:08*). Natürlich sind Forschende hier – wiederum aus ethischen Gründen – angehalten, Privatgespräche, die keinen Bezug zum Unterricht haben, nicht anzuhören, geschweige denn zu transkribieren und auszuwerten.

6. Fazit und Ausblick

Ziel dieses Beitrags ist es, im Sinne des rekonstruktiv-qualitativen Forschungsansatzes ein möglichst holistisches Bild vom Einsatz des Standbildes als handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren des alltäglichen Literaturunterrichts im Fach Französisch wiederzugeben und zu analysieren. Dieses Ansinnen entwickelte sich aus einem übergeordneten Interesse an den Herausforderungen und Potentialen von insbesondere rezeptionsästhetisch geprägtem (fremdsprachlichem) Literaturunterricht im Kontext gesellschaftlichen Wandels. Angeleitet durch in der einschlägigen empirischen Forschung aufgeworfene Desiderate wurde dabei insbesondere drei Fragen nachgegangen, die im Folgenden beantwortet werden:

- (1) Ganz allgemein und praxeologisch gefragt: Wie zeigt sich die Standbild-Methode in der alltäglichen Praxis, wenn sie nicht von den Forschenden vorgegeben wurde? Um auf diese von Schädlich & Surkamp aufgeworfene, letztlich auf die ‚performativen Performanz‘ (Bohnsack 2017) bei der Enaktierung der Methode abzielende Frage einzugehen, wurde zunächst deren „Einbettung“ in die Unterrichtsstunde nachvollzogen. Jene wurde in die zweite Hälfte der Stunde situiert. Die erste Hälfte war v.a. durch eine längere Passage geprägt, die man konzeptionell als ein ‚fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch‘ klassifizieren könnte. Doch zeigt sich, dass diese deduktive Einordnung die empirische Realität verkürzen würde: Wenngleich die meisten Fragen im Modus des ‚klassischen‘ Dreischritts *initiation – response – feedback* (Coulthard & Sinclair 1975) von der Lehrkraft ausgehen, bringen durchaus auch die Schüler*innen Textstellen ins Gespräch ein, die von der Lehrkraft aufgegriffen und anschließend gemeinsam ausgedeutet werden (vgl. Kap. 4.1.2). Der Gruppenarbeit vorangestellt ist ferner ein zweites Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler*innen auf Grundlage ihrer Rezeptionsgewohnheiten ihre Meinung zum Ende der Handlung begründen sollen sowie ein kurzer Lehrervortrag zur formalen Struktur der Novelle. Die Gruppenarbeit zum Standbild selbst wurde durch die Lehrkraft explizit in eine Vorbereitungs- und eine Präsentationsphase unterteilt. Die Vorbereitungsphase wiederum wurde – durch die Schüler*innen selbst – in einen Diskussions- und einen Inszenierungsabschnitt phasiert, wobei das Aufstehen von Gruppe A den Übergang markiert, der von den anderen Gruppen leib- bzw. körperbasiert verstanden und unmittelbar mitvollzogen wird (Ströbel 2012: 88). Die Präsentationsphase schließlich ist durch die drei Aufführungen mit jeweils anschließendem Unterrichtsgespräch gekennzeichnet. Hierbei fällt erneut auf, dass die empirisch oft infrage gestellte Unterscheidung zwischen dem Unterrichtsgespräch als *auswertender* Sozialform und *erarbeitender* Methode kaum zu treffen ist (vgl. Kimes-Link 2013: 368). Somit ist abermals die Grenze zwischen Handlungsorientierung und Nicht-Handlungsorientierung fließend und empirisch schwer haltbar (vgl. Schädlich & Surkamp 2015: 84f.). Nach der Standbildpräsentation gibt die Lehrerin nur eine kreative Textarbeit als Hausaufgabe auf und erläutert die anstehende Klassenarbeit. Dass die

Standbilder nochmals gesichert, aufgegriffen, d.h. in den weiteren Unterricht eingebunden werden, kann also bezweifelt werden. Dem oft geäußerten, teils empirisch belegten Vorwurf, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren dienten als „spielerisches Extra“ (vgl. ebd.: 72; s. Kap. 2.3.2), kann man sich angesichts der Komplexität der Anschlusskommunikation dennoch nicht anschließen.

- (2) Eine zweite wiederkehrende Frage in der empirischen wie konzeptionellen Literaturdidaktik zielt auf die Relationierung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie dem Standbild zum zugrundeliegenden literarästhetischen Gegenstand ab. Wenngleich in der Literatur oft unklar bleibt, welcher Art diese ‚Rückkopplung‘ sein und welchen Grad an Textnähe sie aufweisen soll, lässt sich jedenfalls feststellen, dass in der fokussierten Unterrichtsphase nicht mehr mit dem materiellen Text gearbeitet wird. Praxeologisch könnte man mit Latour bzw. Asbrand & Martens sagen, die Textdeutung wird hier nicht mehr durch das „Ding“ ‚materieller literarischer Text‘ autorisiert, etwa durch „Mensch-Ding-Assoziationen“ oder das Vorlesen von Textstellen (2018: 126). Wenn wir uns die in Kapitel 2.1.1 erläuterte, v.a. in der Rezeptionsästhetischen und empirischen Literaturtheorie getroffene Unterscheidung zwischen der *Immanenz* und *Transzendenz* von ästhetischen Texten vergegenwärtigen, kann man jedoch nicht feststellen, dass die Standbilder durchweg vom Text abstrahieren. Das, was sie darstellen bzw. was in ihnen gesehen wird, referiert stets auf ganz konkrete Textstellen. Die Produktion der *Tableaux* ist also zu einem gewissen Teil schlicht ‚nacherzählend‘ und ihre Rezeption bloß Textstellen bzw. Figuren ‚identifizierend‘. Allerdings besitzen die *images figées* auch – mal mehr, mal weniger – texttranszendente Gehalte, die von der reinen Textoberfläche auf eine Bedeutungsebene abstrahieren; diese Elemente basieren auf einer Semiotik der bildenden Künste (s. Kap. 4.3.4).

Die dritte und letzte Frage hebt darauf ab, ob den Schüler*innen Spielräume eröffnet werden, in denen sie eigene Deutungen einbringen und intersubjektiv aushandeln können. Schädlich & Surkamp (2015) sehen diese in ihrem Sample oft frühzeitig eingeschränkt. In den Kleingruppengesprächen, die in der vorliegenden Studie mitdokumentiert werden konnten, lassen sich große Spielräume beobachten; nicht nur ist hier die „Erwünschtheit der richtigen Antwort“ nicht bestimmend (Zabka 2015: 176), teilweise wird sogar die Norm der Einsprachigkeit bzw. des „diegetischen Sprechens“ (Tesch 2018) suspendiert, um den größtmöglichen sprachlichen Spielraum bei der Aufgabenbearbeitung ausloten und effizienter auf ein Ergebnis hinarbeiten zu können. Und so ist auch zu beobachten, dass die Schüler*innen im Zuge der Gruppenarbeit die Spielräume irgendwann selbst einengen. Interessant ist, dass alle Gruppen unabhängig voneinander auf die Bedeutungsebene des literarischen Textes transzendieren, obwohl die Aufgabenrahmung der Lehrerin lediglich vorgibt, die drei für die jeweilige Gruppe „wichtigsten Situationen“ der Novelle zu inszenieren. D.h. eine reine ‚Verkörperung‘ der Figuren, wie etwa in einem Spielfilm, hätte zur Erfüllung der Aufgabe ausgereicht. Stattdessen kommt es jedoch zu Rekonfigurationen der literarischen Semiotik in eine Zeichen- und Symbolsprache der bildenden Künste. Diese erweisen sich teils als sehr kreativ und reichen bis hin zur Dekonstruktion dieser visuellen Semiotik, zur Nicht-Identifizierbarkeit von Figuren, womit wiederum eine Bedeutung verbunden ist (vgl. Kap. 4.3.4 & 4.3.4). Auf diesem Zeichensystem der bildenden Künste gründet nicht nur die Inszenierung der Standbilder, sondern auch deren Rezeption – was beispielweise auch an den ‚Fehldeutungen‘ ersichtlich wird. Für Fischer-Lichte bildet die „Wahrnehmung“ und damit „der Zuschauer, seine Beobachterfunktion und -perspektive“ einen elementaren Teil ihres Konzepts der *Performativität* (1998: 86). Diese Wahrnehmung wird in der Anschlusskommunikation nach jedem Standbild verbalisiert und – moderiert durch die Lehrkraft – mit dem Ansinnen der jeweils Darstellenden abgeglichen. Mitunter greift die Lehrerin auch eine ‚verkörperte Deutung‘ heraus und vertieft diese im Gespräch mit den Schüler*innen. Es lassen sich also Interpretationsspielräume bei der Produktion, der Rezeption und der Besprechung der Standbilder ausmachen. Von einer frühzeitigen Verengung und Schließung der „Spielräume zur Herstellung

subjektiver, auch vielfältiger Sinnbezüge“, wie sie Schädlich & Surkamp in ihren Daten analysieren (2015: 84), kann im vorliegenden Fall also nicht die Rede sein. Wenngleich auch hier die ‚Selektionshoheit‘ über ‚vertiefenswerte‘ Deutungsangebote der Lehrkraft obliegt.

Hinsichtlich weiterer Arbeiten zur Erforschung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren könnte sich der interdisziplinäre Blick als lohnend erweisen. Erste Publikationen, welche die Relativität und Normativität verschiedener Fachdidaktiken – konzeptionell wie empirisch – untersuchen, liegen bereits vor (Führer et al. 2022). Insbesondere ein Vergleich mit dem Fach Deutsch, wo der Lernertrag von Methoden wie dem Standbild umstritten ist (vgl. Nieweler 2017: 138), wäre interessant.

Bezugnehmend auf das eingangs angeklungene, von der empirischen Unterrichtsforschung aufgeworfene Professionalisierungsproblem bei der Verwendung des Standbilds im Fremdsprachenunterricht lässt sich festhalten: Im Fremdsprachenunterricht ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit ästhetischer Literatur auch und gerade mittels kreativer Verfahren möglich. Das in diesem Fall methodisch klare Unterrichtsetting ermöglichte Freiräume zur sprachlichen wie interpretatorischen Erprobung und mündete in einem ertragreichen Unterrichtsgespräch. Natürlich waren die Beiträge der Schüler*innen weniger umfangreich und von stärkeren sprachlichen Suchbewegungen geprägt, als dies in der Erstsprache der Fall gewesen wäre. Außerdem vermögen kreative Verfahren, wie sich herausstellte, fach- und kunstformübergreifende ästhetische Rezeptions- wie Produktionskompetenzen und Wissensbestände zu aktivieren. Ob dies entscheidend mit dem soziokulturellen Hintergrund der Schüler*innen (vgl. Pieper 2015) zusammenhängt, könnte Gegenstand weiterer Forschung sein. Auch wenn Verdrängungseffekte durch neue Medien mutmaßlich zu weniger Leseaktivität (vgl. Frederking et al. 2018: 91) und nachlassender Lesefreude (vgl. OECD 2021: 80) führen, ist keineswegs ausgemacht, dass ästhetische Kompetenzen im Zeitalter der Demokratisierung von kultureller Teilhabe durch digitale Distributionsplattformen auf der Strecke bleiben. Bereits Cathrin Sprenger konnte herausarbeiten, dass Schüler*innen bei Rollenspielen im Englischunterricht intertextuelle Bezüge zu Filmen und Serien herstellten (vgl. 2021: 50f.). Vielleicht könnten also neue Wege bestritten werden, etwa die Modellierung fächerübergreifender ästhetischer Kompetenzen, die Zusammenhänge zwischen den Semiotiken unterschiedlicher Kunstformen bzw. Medienformaten herausstellt.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2005). Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Heidi Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (S. 13-26). Frankfurt a. M.: Lang.
- Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Aumüller, Matthias (2016). Von der inneren Sprachform zur Literarizität. Zur Geschichte des Poetizitätsbegriffs und seiner Terminologie. In: Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann & Jan Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 29–44). Baltmannsweiler: Schneider.
- Barck, Joanna (2008). *Hin zum Film – Zurück zu den Bildern. Tableaux Vivants: »Lebende Bilder« in Filmen von Antamoro, Korda, Visconti und Pasolini*. Bielefeld: transcript.

- Boal, Augusto (1985). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boelmann, Jan M. & König, Lisa (2021). *Literarische Kompetenzen messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.) (2012). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.
- Bohnsack, Ralf (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: ders., Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Aufl. (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2018). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 10. Auflage. Opladen: Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 219-240.
- Bonnet, Andreas (2012). Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung: Grundlagenbeitrag. In: Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen* (S. 286–305). Tübingen: Narr.
- Bonnet, Andreas & Küppers, Almut (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Almut Küppers, Torben Schmidt & Maik Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32–52). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (2000). *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (1976). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bredella, Lothar (1980). *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.) (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer.
- Burdorf, Dieter (2004). Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus. *Sprache und Literatur*, 93, S. 102–119.
- Butzkamm, Wolfgang (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Caspari, Daniela (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Derrida, Jacques (1967). *De la grammatologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Eckhardt, Juliane (2023). Methoden des Literaturunterrichts. In: Charis Goer & Katharina Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturwissenschaft*, 4. Aufl. (S. 240–273). Paderborn: Fink.

- Eco, Umberto (1995). *Die Grenzen der Interpretation*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Ehrlicher, Hanno & Marzusch, Philipp (2023). *Didaktik in der Literatur und Didaktisierung der Literatur: Überlegungen zum Verhältnis zweier Disziplinen aus Anlass eines Lebrxperiments im Fach Französisch an der Universität Tübingen*. Berlin: Lang.
- Erhardt, Walter (2007). „Mimesis“. In: Georg Braungart, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar, *RLW*, Bd. II (S. 595–600). Berlin: de Gruyter.
- Fäcke, Christiane (2017). *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- Figal, Günter (2007). „Hermeneutik“. In: Georg Braungart, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar, *RLW*, Bd. II (S. 25–31). Berlin: de Gruyter.
- Fingerhut, Karl Heinz (1994). Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden. *Der Deutschunterricht* (5), S. 32–47.
- Fischer-Lichte, Erika (1998): Inszenierung und Theatralität. In: Herbert Willems & Martin Jurga (Hrsg.), *Inszenierungsgesellschaft* (S. 81–90). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel & Maiwald, Klaus (2018). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Fritz, Julia (2020) *Fremdsprachenlernen aus Schülersicht: Eine qualitative Untersuchung zum Unterrichtserleben von Französisch- und Spanischlernenden am Ende der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Fritzsche, Joachim; Krempelmann, Anita; Claudia Tosun & Katrin Zaborowski (2006). *Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Führer, Carolin (2022). Relativität und Bildung. Fachübergreifender Herausforderungen und fachspezifische Grenzen. In: Carolin Führer, Friedrich Schweitzer, Bernd Tesch, Britta Eiben-Zach, Fahimah Ulfat, Philipp Thomas, Wolfgang Polleichtner, Bernd Grewe & Uwe Kuchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifender Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 9-23). Münster: Waxmann.
- Führer, Carolin & Gerjets, Peter (2024). How to understand & write literature with AI? Potentiale und Risiken von KI- Tools für literarisches Lesen und Schreiben. *Medien im Deutschunterricht*, 1, S. 1-18.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7. Aufl. Tübingen: Mohr/Siebeck.
- Garcia, Manuel B. (2024). The Paradox of Artificial Creativity: Challenges and Opportunities of Generative AI Artistry. *Creativity Research Journal*. S. 1–14.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gerlach, David (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr.
- Goerigk, Paul; Weiser-Zurmühlen, Kristin; Erichsen, Göntje & Wild, Kathrin (2021). Zur Einschätzung von Reaktanz und Invasivität in videografischen Daten. Ein kontextsensibler Ansatz zur Beurteilung der Kamerarolle in Aufnahmesituationen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 22(2), Art. 3.
- Goffman, Erving (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday & Company.

- Goffman, Erving (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48, S. 1-17.
- Grein, Matthias; Schädlich, Birgit & Vernal Schmidt, Janina M. (Hrsg.) (2021). *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lebramtsstudierende im Fokus*. Heidelberg/Berlin: Metzler.
- Grein, Matthias & Vernal Schmidt, Janina M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1, S. 19–38.
- Groeben, Norbert (1987). Verstehen, Erklären, Bewerten in einer empirischen Literaturwissenschaft. In: Elrud Ibsch & Dick H. Schram (Hrsg.), *Rezeptionsforschung zwischen Hermeneutik und Empirik*. Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Bd. 23.
- Haas, Gerhard (1971). Interpretation durch Schreibgestaltung. *WPB*, 10, S. 540–548.
- Haas, Gerhard (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 11. Aufl. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang & Spinner Kaspar H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 123, S. 17-25.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2016). *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. 2. Aufl. Stuttgart. Klett.
- Heckmann, Gustav (2018). *Das sokratische Gespräch*. 3. Aufl. Berlin: LIT.
- Heine, Jörg-Henrik; Heinle, Martina; Hahnel, Carolin; Lewalter, Doris & Becker-Mrotzek, Michael (2022). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Doris Lewalter, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller & Kristina Reiss (Hrsg.), *PISA 2022 – Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139-162). Münster: Waxmann.
- Heizmann, Felix; Mayer, Johannes & Steinbrenner, Marcus (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen* (S. 7–28). Baltmannsweiler: Schneider.
- Henning, Klaus (2019). *Smart und digital: Wie künstliche Intelligenz unser Leben verändert*. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Herzog, Walter (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Ingarden, Roman (1969). *Erlebnis, Kunstwerk und Wert. Vorträge zur Ästhetik 1937–1967*. Tübingen: Niemeyer.
- Jahraus, Oliver (1994). Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im strukturaliteraturwissenschaftlichen Theorienkonzept. In: Georg Jäger, Dieter Langewiesche & Alberto Martino (Hrsg.), *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. Bd. 19/2. Tübingen: Niemeyer.
- Jannidis, Foris; Lauer, Gerhard & Winko, Simone (2009). Radikal historisiert: Für einen pragmatischen Literaturbegriff. In: Simone Winko, Fotis Jannidis & Gerhard Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 3–37). Berlin: de Gruyter.
- Kepser, Matthis & Abraham, Ulf (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Schmidt.

- Kimes-Link, Ann (2013). *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Kreft, Annika (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine rekonstruktive Studie zum Einsatz von «fictions of migration» im Fach Englisch*. Berlin: Lang.
- Kügler, Hans (1996). Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Jürgen Belgrad & Hartmut Melenk (Hrsg.), *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Küster, Lutz (2015). Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: ders., Christiane Lütge & Katharina Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 15–32). Frankfurt a. M.: Lang.
- Labov, William (1971). Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Wolfgang Klein & Dieter Wunderlich, Dieter (Hrsg.), *Aspekte der Soziolinguistik* (S. 111–194). Frankfurt a. M.: Fischer Athenäum.
- Lessing, Gotthold Ephraim (2012). *Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie*. Stuttgart: Reclam.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.) (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magirus, Marco; Scherf, Daniel; Steinmetz, Michael (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht: Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*. 8(7), S. 1–21.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens* [Entstehung vermutl. 1922–24]. Hrsg. von David Kettler, Volker Meja & Nico Stehr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, Matthias, Asbrand, Barbara (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, S. 55–73.
- Mead, George H. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University Press.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2020). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. PISA, Paris: OECD Publishing.
- Olsen, Ralph (2011). Mut zur Lenkung: neosokratische Impulse beim Reden über Kunst (nebst Anmerkungen zum Heidelberger Modell). In: Johannes Kirschenmann; Christoph Richter & Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 163–180). München: kopaed.
- Ort, Claus-Michael (2007). „Kulturtheorie“. In: Georg Braungart; Harald Fricke; Klaus Grubmüller; Jan-Dirk Müller; Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar, *RLW*, Bd. II (S. 353–356). Berlin: de Gruyter.

- Parsons, Talcott (1968). Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (englischspr. EV: 1959). In: *ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pasternack, Gerhard (1975). *Theoriebildung in der Literaturwissenschaft. Einführung in Grundfragen des Interpretationsrelativismus*. München: Fink.
- Pfeiffer, Helmut (2007). „Produktionsästhetik“. In: Georg Braungart, Harald Fricke, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. III (S. 159–161). Berlin: de Gruyter.
- Pieper, Irene (2015). Lese- und literarische Sozialisation. In: Michael Kämper-van den Boogaart & Kaspar H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 87-147). Baltmannsweiler: Schneider.
- Piepho, Hans-Eberhard (1976). *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts Sekundarstufe I. Theoretische Begründung und Wege zur praktischen Einlösung eines fachdidaktischen Konzepts*. Limburg: Frankonius.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer.
- Robert, Jörg (2015). Poetologie. In: Rüdiger Zymner (Hrsg.), *Handbuch Literarische Rhetorik* (S. 303–332). Berlin: de Gruyter.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (2015). Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Lutz Küster, Christiane Lütge & Katharina Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 69–89). Frankfurt a. M.: Lang.
- Schäffer, Burkhard; Klinge, Denise & Krämer, Franz (2020). Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung* 21(2), S. 163–183.
- Scheller, Ingo (1989). *Wir machen unsere Inszenierungen selber. Szenische Interpretation von Dramentexten*. Oldenburg: C. v. Ossietzky Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schmidt, Isolde (2004). Shakespeare im Englischunterricht. Ein empirisches Forschungsprojekt als Beitrag zu einem Dialog zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht. In: Lothar Bredella, Werner Delanoy & Carola Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 269–288). Tübingen: Narr.
- Schmidt, Siegfried J. (1991). *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scholz, Lothar (2020). *Methoden-Kiste – Methoden für Schule und Bildungsarbeit. Thema im Unterricht/Extra*. 9. Aufl. Bonn: bpb.
- Schultz-Pernice, Florian (2018). *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektconstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Heidelberg: Springer.
- Schütz, Alfred (Hrsg.) (1971). *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff.

- Spinner, Kaspar H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis*, 126, S. 309–329.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, S. 6–16.
- Sprenger, Cathrin (2021). Rolling over Fitzgerald's *The Great Gatsby*: Von der Rezeptionsästhetik zum Spiel mit dem literarischen Text – eine Videographiestudie. In: Katharina Delius, Carola Surkamp & Andreas Wirag (Hrsg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* (S. 35–55). Göttingen: Universitätsverlag.
- Steckel, Karen (2021). Wie wird handlungsorientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch von Lernenden der Sekundarstufe II wahrgenommen? Eine Fragebogenstudie. In: Katharina Delius, Carola Surkamp & Andreas Wirag (Hrsg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* (S. 57–81). Göttingen: Universitätsverlag.
- Steinbrügge, Liselotte (2016). *Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Ströbel, Lisa M. (2021). Der Körper als Medium der sprachlichen und kulturellen Wissenskonstruktion: Zur Rekonstruktion der formalen Bildkomposition im Französischunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, (2), S. 74–94.
- Tesch, Bernd (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), S. 51-71.
- Tesch, Bernd (2022a). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. 3. Aufl. Berlin: Lang.
- Tesch, Bernd (2022b). Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In: Carolin Führer; Friedrich Schweitzer; Bernd Tesch; Britta Eiben-Zach; Fahimah Ulfat; Philipp Thomas; Wolfgang Polleichtner; Bernd Grewe & Uwe Küchler (Hrsg.), *Relativität und Bildung. Fachübergreifender Herausforderungen und fachspezifische Grenzen* (S. 9-23). Münster: Waxmann.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2023a). *Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers. Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel*. Berlin: Lang.
- Tesch, Bernd & Grein, Matthias (2023b). Une situation très difficile. Der Körper als Medium ästhetischer Rezeption im Französischunterricht. Eine dokumentarische Videoanalyse. In: Marco Magirius, Christel Meier, Silke Kubik & Carolin Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie* (S. 295–313). München: kopaed.
- Thomé, Horst (2007). „Werk“. In: Georg Braungart; Harald Fricke; Klaus Grubmüller; Jan-Dirk Müller; Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. III (S. 832–834). Berlin: de Gruyter.
- Voigts, Dorothee (2021). „And Action!“ – Handlungsorientierter Literaturunterricht in der Fremdsprache Englisch: Eine Interviewstudie zu den subjektiven Theorien von Lehrkräften. In: Katharina Delius,

- Carola Surkamp & Andreas Wirag (Hrsg.), *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten* (S. 83–105). Göttingen: Universitätsverlag.
- Weimar, Klaus (2007). „Literatur“. In: Georg Braungart; Harald Fricke; Klaus Grubmüller; Jan-Dirk Müller; Friedrich Vollhardt & Klaus Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. II (S. 443–448). Berlin: de Gruyter.
- Wermke, Jutta (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd.
- Winko, Simone (2009). Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: Simone Winko; Fotis Jannidis & Gerhard Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 374–396). Berlin: de Gruyter.
- Zabka, Thomas (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 8(2), S. 170–187.
- Zeuch, Ulrike (2004). Einleitung. Der literaturtheoretische Diskurs der Gegenwart und die historischen Bestimmungen des Gegenstandes der Literatur. In: Jörg Schönert & dies. (Hrsg.), *Mimesis - Repräsentation – Imagination. Literaturtheoretische Positionen von Aristoteles bis zum Ende des 18. Jahrhunderts* (S. 9–29). Berlin: de Gruyter.
- Zimmermann, Mirjam & Zimmermann, Ruben (2018). *Handbuch Bibeldidaktik*. 2. Aufl. München. C.H. Beck.

Autorenangaben

Philipp Marzusch, Doktorand am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur von Prof. Dr. Carolin Führer sowie am Lehrstuhl für Romanistische Fachdidaktik (Französisch) von Prof. Dr. Bernd Tesch an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Arbeitsschwerpunkt: Die vergleichende Rekonstruktion der Relativität literarischer Lernprozesse im Deutsch- und Französischunterricht am Gymnasium.