

Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Benjamin Nagengast & Ulrich Trautwein

# Die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur im Deutschunterricht (SEGEL)

## Praxisbezüge im Fokus anwendungsorientierter literaturdidaktischer Grundlagenforschung

### Abstract

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Bereich der Literaturdidaktik basiert auf Praxisbezügen unterschiedlicher Art und muss höchsten methodischen Standards Rechnung tragen, wie sie in der empirischen Bildungsforschung etabliert sind. Wie das fachspezifisch gelingen kann, wird im Rahmen dieses Beitrags am Beispiel des von der DFG geförderten ‚SEGEL‘-Projekts gezeigt. In dem Projekt wird mit der „Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur“ im Deutschunterricht ein für die Literaturdidaktik zentrales Problemfeld untersucht, zu dem gesicherte Erkenntnisse noch fehlen, weil die bisherigen empirischen Untersuchungen Schwächen im Bereich der theoretischen Modellierung bzw. im Erhebungsdesign aufwiesen. Zur Beseitigung dieses Desiderats werden in SEGEL zwei Grundtypen von Gesprächen über Literatur theoretisch modelliert und auf Basis eines randomisierten kontrollierten Feldexperiments mit ca. N=2400 Schüler\*innen untersucht: 1. ‚Subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht‘ (SEKOKIL) und 2. ‚Kognitiv-analytisch ausgerichtete Kommunikation im Literaturunterricht‘ (KOKIL). In einem zweifaktoriellen Erhebungsdesign, in dem Aktivierungstyp (personal vs. funktional) und Interaktionsform (schüler\*innen- vs. lehrer\*innenzentriert) als separate Faktoren (SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S) erfasst werden, wird geprüft, ob die Ergebnisse der ÄSKIL-Vorgängerstudie unter randomisierten Bedingungen repliziert werden können und sich die Wirkungen der Treatments durch Wiederholung in einem Zeitraum von mehreren Wochen verändern. Dabei wird der Beitrag zeigen, dass neben der erkenntnisförderlichen theoretischen Modellierung, dem Anschluss an Vorstudien und der Beachtung methodischer Standards auch unterschiedliche Formen von Praxisbezügen als „Qualitätsmerkmale“ eines „Wissenschaft-Praxis-Austausch[s]“ (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4) realisiert werden müssen.

### Keywords

Empirische Unterrichtsforschung, Literarisches Gespräch, subjektive, emotionale und kognitive Aktivierung, Funktionale und personale Bildung

### Abstract

Application-oriented basic research in the field of literary didactics is based on practical references of various kinds and must take into account the highest methodological standards as established in empirical educational research. This article uses the example of the DFG-funded ‘SEGEL’ project to show how this can be achieved in a subject-specific way. The project investigates the "significance of subjectivity and emotionality in conversations about literature" in German lessons, a central problem area for literature didactics, for which there is still a lack of reliable findings because previous empirical studies have shown weaknesses in the area of theoretical modeling or in the survey design. To remedy this desideratum, two basic types of conversations about literature are theoretically modeled in SEGEL and investigated on the basis of a randomized controlled field experiment with approx. N=2400 students: 1. 'Subjectively, emotionally and cognitively self-reflectively oriented communication in literature lessons' (SEKOKIL) and 2. 'Cognitive- analytically oriented communication in literature lessons' (KOKIL). In a two-factor

survey design, in which activation type (personal vs. functional) and interaction form (student-centered vs. teacher-centered) are recorded as separate factors (SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S), it will be examined whether the results of the ÄSKIL predecessor study can be replicated under randomized conditions and whether the effects of the treatments change through repetition over a period of several weeks. The article will show that, in addition to theoretical modeling that promotes knowledge, the connection to previous studies and the observance of methodological standards, different forms of practical references are also "quality characteristics" of a "science-practice exchange" (Hartmann & Kunter, 20). (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4) must be realized.

### Keywords

Empirical Teaching Research, Literary Talks, Subjective, Emotional and Cognitive Activation, Functional and Personal Education

## 1 | Einleitung

Dass literaturdidaktische Forschung (auch) praxisrelevante Erkenntnisse hervorbringen soll, die sich in Veränderungen des Deutschunterrichts manifestieren, ist eine ebenso berechtigte wie aktuelle Forderung (vgl. Meier & Emmersberger in diesem Band). Deshalb gelten Praxisbezüge nicht nur in der Deutschdidaktik als „Qualitätsmerkmale“, „durch die sich ein erfolgreicher Wissenschaft-Praxis-Austausch auszeichnet“ (Hartmann & Kunter, 2022, S. 4). Allerdings kursieren sowohl in der Deutschdidaktik (vgl. Hesse & Witte, 2023) als auch in den Bildungswissenschaften (vgl. Brühwiler & Leutwyler, 2020; Farley-Ripple et al., 2018) divergierende Vorstellungen darüber, welche Formen von Praxisbezügen in welchem Ausmaß die Qualität praxisbezogener Forschung indizieren. In der Literaturdidaktik sind Qualitätsstandards praxisbezogener Forschung in den letzten Jahren allerdings selten thematisiert und diskutiert worden (vgl. dazu Brüggemann et al., 2017). Angesichts der in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gestiegenen Anzahl empirischer Forschungsarbeiten in der Literaturdidaktik ist eine Auseinandersetzung über die Ausgestaltung von Praxisbezügen als „Qualitätsmerkmale“ literaturdidaktischer Forschung allerdings überfällig (vgl. Carl & Scherf, 2022; Hesse & Witte, 2023). Um einen Beitrag zu diesem Diskurs in der Literaturdidaktik zu leisten, wird im Folgenden am Beispiel des SEGEL-Projekts gezeigt, wie eine an strengsten psychometrischen Kriterien orientierte literaturdidaktische Forschung vorgehen muss und durch qualitative Analysen ergänzt werden kann, wenn sie Fragen der Lehrkräfteprofessionalität und des Literaturunterrichts mit seinem Anregungspotenzial für Lernende differenziert untersuchen will. Wie bei der Anlage der Studie nicht nur die Qualität der theoretischen Modellierung und der methodischen Durchführung in den Blick der Forschung genommen wird, sondern auch Fragen der professionellen Kompetenz von Deutschlehrkräften (professionelle Überzeugungen und motivationale Orientierungen), soll im Folgenden gezeigt werden. Dies schließt die Berücksichtigung situationsspezifischer Kompetenzen und kognitiver, emotionaler und subjektiver Aktivierungsangebote ebenso mit ein wie die Nutzung dieser Angebote durch Schüler\*innen. Auch die Effekte der Treatments auf Lehrkräfte und Schüler\*innen werden erfasst. Dabei wird deutlich werden, dass die Deutschdidaktik als „transdisziplinäre Wissenschaft“ (Frederking, 2014) auch auf große quantitative (Vor-)Studien angewiesen ist, um die vielschichtigen Aspekte und Faktoren des Literaturunterrichts, wie sie z. B. im „Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung“ (Krauss et al., 2020) systematisiert worden sind, aussagekräftig zu untersuchen.

## 2 | Stand der Forschung

Die Frage, wer in welchem Ausmaß vom Fachunterricht an deutschen Schulen profitiert, ist spätestens seit der Teilnahme Deutschlands an der PISA-Studie, aber auch mit jeder neuen Veröffentlichung des IQB-Bildungstrends von besonderer bildungspolitischer, aber auch fachdidaktischer Relevanz. Brisant sind die Befunde, weil erst auf der Basis dieser Studien offenkundig wird, wie viele Schüler\*innen in unterschiedlichen Lernbereichen des Deutschunterrichts nicht (genug) vom Fachunterricht profitieren. Vor diesem Hintergrund sind lernbereichsspezifische Studien zur Wirkung des Deutschunterrichts eine wichtige Basis für die Entwicklung bedarfsge-rechter Förderangebote. Das gilt auch für Gespräche über Literatur im Fach Deutsch, die ein Forschungsfeld darstellen, in dem das Spektrum publizierter Meinungen sehr groß und der Stand gesicherter Erkenntnisse sehr klein ist. Der Blick auf den Forschungsstand verdeutlicht die besonderen theoretischen wie empirischen Herausforderungen des SEGEL-Projekts. Auf dieser Basis lässt sich der Forschungsansatz detaillierter erläutern.

### 2.1 | Theoretische Verortung von SEGEL im literaturdidaktischen Diskurs

Verbreitet ist in der Literaturdidaktik die Überzeugung, dass Gespräche über Literatur eine Sonderform der Kommunikation darstellen. Zur Begründung wird oft die spezifische Beschaffenheit des Gegenstandes angeführt, d. h. die Mehrdeutigkeit und Verknüpfungsdichte literarischer Texte (vgl. Zabka, 2004) und das Zusammenspiel aus semantischer Pluralität und ästhetischer Komplexität (vgl. Frederking et al., 2012). Als Besonderheit gelten überdies emotionale und wertende Reaktionen, die durch Literatur evoziert (Spinner, 2006; Anz & Huber, 2007) bzw. intendiert werden können (Frederking et al., 2017). Dissens herrscht allerdings über die Konsequenzen aus diesen Annahmen bzw. Befunden. Zumeist werden zwei kommunikative Grundtypen unterschieden und einander nicht selten polemisch gegenübergestellt:

**Gesprächstyp A**, der in der Literaturdidaktik gegenwärtig deutlich favorisiert wird, ist auf *ästhetische Erfahrung* ausgerichtet und zielt darauf ab, *Lernenden vor allem subjektive und emotionale Zugänge zu einem literarischen Text zu ermöglichen*. Dabei stehen zumeist *offene, schüler\*innenorientierte, selbstgesteuerte Gesprächsformen* im Fokus. Im ‚Heidelberger Modell‘ des literarischen Gespräches ist die Annahme leitend, dass allein ein offenes, als „literarisch qualifiziertes Unterrichtsgespräch“ (Härle, 2004, S. 16) in der Lage sei, das Besondere literarischer Texte zu erschließen. Allerdings wird diese Einschätzung theoretisch nicht hinreichend fundiert. Ein möglicher Begründungszusammenhang ergibt sich jedoch im Horizont der ästhetischen Semiotik Ecos, insofern die von Eco betonte „Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (1962, S. 11) plausibel macht, dass offene kommunikative Prozesse zur Erschließung der „Offenheit“ und Mehrdeutigkeit des Kunstwerks besser geeignet sein könnten. Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte (vgl. Frederking et al., 2017) wiederum liefert Begründungen, warum sich Literatur von anderen Gesprächsgegenständen unterscheidet, sich nicht rein kognitiv erschließen lässt (vgl. Spinner, 2006) und die Artikulation subjektiven ästhetischen Erlebens so wichtig ist (vgl. Frederking & Albrecht, 2016; Albrecht, 2022). Strittig ist, inwiefern Gespräche des Typus A tatsächlich kognitive Verstehensleistungen fördern können und sollen.

**Gesprächstypus B** ist auf die *kognitiv-analytische Auseinandersetzung mit einem literarischen Text ausgerichtet und* fokussiert in der Regel *geschlossene, lehrer\*innenzentrierte und fragend-*

*entwickelnde Formen*. Verbreitet ist die Annahme, dass dieser Typus im realen Unterrichtsgeschehen dominiert (vgl. dazu Brüggemann et al., 2015, S. 223). Im literaturdidaktischen Diskurs wird er hingegen nur selten offen vertreten (z. B. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008; Zabka, 2004). Zumeist dient er nur als Negativfolie für Typus A. So wird vermutet, dass die lehrkraftzentrierte Ausrichtung von Gesprächen des Typus B die Entwicklung einer literaturaffinen Einstellung, eine aktive individuelle Textarbeit und ein selbstständiges Bemühen um Verständigung erschwere (vgl. Abraham, 2012, S. 115). Allerdings ist nach Zabka (2004) zu bezweifeln, dass alle Lernenden ohne Instruktionen zu einer entdeckend-selbstbestimmten Erschließung literarischer Texte fähig sind. Vielmehr führen oft erst Impulse von Lehrenden zur Suche nach potenziellen kontextuellen Bezügen und zum „Fällen [...] argumentativ begründeter Interpretationsentscheidungen“ (Zabka, 2004, S. 79). Auch Kämper-van den Boogaart (2006, S. 168f.) warnt davor, „eine schulische Praxis der kleinen Schritte“ ungeprüft der „Überstrukturierung“ zu verdächtigen. Oft seien externe Impulse erforderlich, damit Schüler\*innen einen literarischen Text präzise lesen und Deutungshypothesen überprüfen (vgl. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008). Nichols (2006, S. 11) sieht in einem „purposeful talk“ zu literarischen Texten sogar die Grundlage für die Anbahnung von „comprehension through conversation“. Kurzum: auch lehrerzentrierte Impulse könnten verstehens- und erlebnisfördernd wirken (vgl. Brüggemann et al., 2017, S. 62-66).

In diesen Diskurslinien wird ein Grundproblem bisheriger literaturdidaktischer Herangehensweisen erkennbar: das Verharren in erkenntnishemmenden Dichotomien und die Vermischung von Einflussfaktoren (Brüggemann et al., 2017, S. 62). In SEGEL ist deshalb die unvoreingenommene empirische Untersuchung von zwei Einflussfaktoren angestrebt: *Aktivierungstyp* und *Interaktionsform*.

## 2.2 | Erkenntnisse und Desiderate bisheriger empirischer Studien

Ein Blick auf die bislang vorliegenden empirischen Studien verdeutlicht, dass in SEGEL auch in empirischer Hinsicht weitestgehend Neuland betreten wird.

Konzeptuelle und empirische Probleme werden schon in den *nicht-experimentellen Arbeiten* erkennbar. So haben Grzesik et al. (1982) im Rahmen eines *quantitativen* Erhebungsdesigns Unterrichtsstunden und Kurzaufsätze erfasst und die Interaktionen im Unterricht, den Inhalt der Äußerungen und ihre kognitiven Verarbeitungen untersucht, ohne allerdings Gesprächstypen, Interaktionsformen und Störvariablen hinreichend zu berücksichtigen (vgl. Wieser, 2019, S. 364f.). Die Studie von Kuhlemeier et al. (2002, S. 467) über „effects of situational, task and school effects on speaking and writing apprehension“ setzt mit einer Mehrebenen-Faktorenanalyse von Daten zu 1448 Schüler\*innen zwar im Erhebungsdesign Maßstäbe, differenziert aber nicht zwischen faktualen und literarischen Texten. Interessante Befunde zeigt auch die Feldstudie von Magirius, Scherf und Steinmetz (2022), die anhand von vier Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Klassen über denselben Kurzprosatext verschiedene Dimensionen lernunterstützenden Lehrer\*innenhandelns inhaltsanalytisch rekonstruieren. Allerdings bleibt leider unklar, wie groß die Probandenzahl war, worauf die Effekte im Detail zurückgehen, welchen Einfluss die Lehrimpulse, die Systematik der Aufgaben und das Klassenklima hatten und welche Instrumente zur Erhebung literarischen Textverstehens und Erlebens genutzt wurden.

Auch die bislang vorliegenden nicht-experimentellen *qualitativen* Studien weisen methodische Schwächen auf. Überdies beschränken sie sich fast alle auf Typus A. So haben Eggert et al. (1975) auf Basis teilnehmender Beobachtungen den Literaturunterricht einer zehnten Gymnasialklasse beschrieben. Die unzureichende Explikation des methodischen Vorgehens, die geringe Stichprobengröße und die Nicht-Veröffentlichung der transkribierten Tonbanddokumente beeinträchtigen allerdings die Aussagekraft der Studie. Auch die qualitative Untersuchung von Willenberg (1987), in der Unterrichtstranskripte zu Hacks *Der Bär auf dem Försterball* analysiert wurden und mit der sicherlich Pionierarbeit geleistet worden ist, besitzt aufgrund geringer methodischer Reflexion, unterbliebener Kontrolle von Störvariablen, relativ schmaler Datenbasis und fehlender Unterscheidung von Gesprächstyp und Interaktionsform prinzipielle Schwächen (vgl. Wieser, 2019, S. 369f.). Dieses Problem kennzeichnet auch die Studie von Christ et al. (1995). Hier ist zudem der Einfluss der Lehrkräfte und der Instruktionen unberücksichtigt geblieben (vgl. Nutz, 1997). Überdies scheinen die Unterrichtsgespräche primär der „Handlungsmaxime, nicht einzugreifen“ zu folgen (Ivo, 1994, S. 24), wodurch wesentliche Elemente schulischer Unterrichtsgespräche ausgeklammert bleiben – wie in vielen Studien zu offenen Lernformen (vgl. Kirschner et al., 2006). Zum Konzept der ‚Themenzentrierten Interaktion‘ (Härle & Steinbrenner, 2004) liegen mit der qualitativ-rekonstruktiven Studie zu literarischen Lernprozessen mit Studierenden bzw. in der Grund- und Förderschule erste empirische Annäherungen vor (vgl. Mayer, 2017; Heizmann, 2018; Wieprächtiger-Geppert, 2009). Aber auch hier ist nicht hinreichend zwischen Aktivierungstyp und Interaktionsform differenziert worden. Überdies wurden Leistungserwartungen nur in Ansätzen operationalisiert. Systematisch empirisch erforscht wurden hingegen metakommunikative Strategien im Zusammenhang mit „Literature Circles“ durch Mills und Jennings (2011). Ihre Studie lieferte Hinweise, dass sich die metakommunikative Reflexion von Gesprächen über literarische Texte positiv auf den Gesprächsertrag auswirkt. Allerdings wurden kognitive, emotionale und subjektive Effekte nicht systematisch erfasst. Auch zwischen Gesprächstyp und Interaktionsform wurde nicht klar differenziert.

Ähnliche Probleme zeigen sich auch bei *experimentell angelegter Forschung*. Eine quasi-experimentelle Studie von Levine (2014; 2015) zeigt, dass Schüler\*innen (12. Klassenstufe) von Instruktionen in Kombination mit einer affektbasierten Interpretationsheuristik im Sinne von Typus A profitieren. Allerdings wurden weder die textseitige Angemessenheit der Verstehensleistungen noch das Verhältnis von text- und leserseitigen Emotionen und die Interaktionsformen untersucht. Die Studie von Sedova et al. (2019) mit  $N = 639$  Neuntklässler\*innen aus tschechischen *Middle Schools* bestätigte eine Korrelation zwischen der Schüler\*innen-Beteiligung in Gesprächen über Literatur und individuellen Leseverstehensleistungen. Allerdings wurden Art und Ziele der Gesprächsführung nicht kontrolliert. Stärken und Schwächen weist auch die einzige quasi-experimentelle Studie auf, die sowohl Gespräche des Typus A als auch des Typus B fokussiert hat: ÄSKIL = *Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht* (vgl. Brüggemann et al., 2015; 2017; Frederking & Albrecht, 2016; Frederking et al., 2020; Albrecht, 2022). Hier sind erstmals systematisch Gespräche über Literatur im Deutschunterricht mit  $N = 699$  Schüler\*innen und  $N = 34$  Lehrkräften an 17 Gymnasien in Bayern empirisch erforscht worden. Im Mixed-Method-Design wurden *quantitativ* (mit Fragebögen und einem Test zur literarischen Textverstehenskompetenz) und *qualitativ* (mit Video-Analysen und Interviews) Gespräche in zwei Grundtypen untersucht: Typus A (*personal*, offen, schüler\*innenzentriert, selbstreguliert sowie

subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientiert) und Typus B (*funktional*, geschlossen, lehr\*innenzentriert, fragend-entwickelnd, rein kognitiv-analytisch). Während die Gespräche des Typus B leichte Vorteile beim Verstehen von Formaspekten aufwiesen (Effekstärke Cohens  $d = 0,39$ ), zeigten sich bei Gesprächen des Typus A leichte Vorteile (*kleinere Effekte*) im Umgang mit Mehrdeutigkeit ( $d = 0,38$ ) und bei ästhetischen Geschmacksurteilen ( $d = 0,48$ ), deutliche Vorteile (mittlere Effekte) in Bezug auf subjektive Involviertheit ( $d = 0,61$ ), thematische Relevanz ( $d = 0,60$ ) sowie persönliche Bedeutsamkeit ( $d = 0,61$ ) und sehr große Effekte bei der Empathie gegenüber Figuren ( $d = 0,85$ ) und der subjektiven und emotionalen Aktivierung ( $d = 1,11$ ). Allerdings besitzt die ÄSKIL-Studie unter Zugrundelegung ‚strenger‘ empirischer Kriterien, wie sie in der psychologischen Forschung Standard sind, drei methodische Schwächen: (1) Die Zuordnung zu den beiden Gesprächstypen erfolgte nicht randomisiert. (2) Der Einfluss der Sitzordnung wurde nicht empirisch kontrolliert. (3) Aktivierungstyp und Interaktionsform konfundierten, weil Gespräche des Typus B nur lehrerzentriert und Gespräche des Typus A nur schülerzentriert durchgeführt wurden. (4) Überdies bleibt offen, ob sich die in ÄSKIL erkennbar werdenden Vorteile des Typus A auch im Längsschnitt zeigen oder ob es sich lediglich um einen einmaligen Effekt handelt, der auf die Begegnung mit einem ungewohnten Verfahren zurückzuführen ist.

### 3 | Ziele und Leitfragen der SEGEL-Studie

Im SEGEL-Projekt sollen die im Forschungsüberblick aufgezeigten Schwächen beseitigt werden – bei gleichzeitiger Nutzung bewährter Elemente und Ansätze. So ist in SEGEL – wie in ÄSKIL – die Annahme leitend, dass sich *zwei gegenstandsspezifische kommunikative Grundtypen* im Umgang mit literarischen Texten unterscheiden und empirisch erheben lassen, die durch unterschiedliche Aktivierungsschwerpunkte gekennzeichnet sind (vgl. Frederking et al., 2020):

**(1) SEKOKIL** = ‚*Subjektiv, emotional und kognitiv-selbstreflexiv orientierte Kommunikation im Literaturunterricht*‘. Dieser Gesprächstypus ist primär auf personale fachliche Bildungsziele ausgerichtet (Frederking & Bayrhuber, 2020; Frederking, 2022; Bayrhuber & Frederking, 2024; Brüggemann & Göllitz, 2024), insofern neben *literarischer Textverstehenskompetenz* die Subjektivität der Lernenden und ihre *ästhetischen Erfahrungen* zum Gesprächsgegenstand werden. Dementsprechend zielt dieser Gesprächstypus auf kognitiv-selbstreflexive, emotionale und subjektive Aktivierung.

**(2) KOKIL** = ‚*Kognitiv-analytisch orientierte Kommunikation im Literaturunterricht*‘. Dieser Gesprächstypus ist primär auf funktionale fachliche Bildungsziele (Frederking & Bayrhuber, 2020; Frederking, 2022; Bayrhuber & Frederking, 2024; Brüggemann & Göllitz, 2024) ausgerichtet, insofern Literatur nur als Lerngegenstand fokussiert wird und sich die Gespräche auf die Anbahnung und Förderung darauf bezogener *literarischer Textverstehenskompetenz* beschränken. Dementsprechend zielt dieser Gesprächstypus ausschließlich auf die kognitiv-analytische Aktivierung und Erweiterung von literarischer Verstehenskompetenz.

In der SEGEL-Studie sollen diese beiden Grundtypen von Gesprächen über Literatur auf Basis eines randomisierten Erhebungsdesigns in einer kontrollierten Interventionsstudie theoretisch modelliert und empirisch untersucht werden. Ziel ist es, durch die klare Trennung der beiden

Faktoren ‚Aktivierungstyp‘ (Faktor 1) und ‚Interaktionsform‘ (Faktor 2) die vielfach in der Literaturdidaktik angenommene Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur systematisch zu überprüfen und empirische Evidenz in dieser zentralen Frage der Literaturdidaktik zu generieren.

### **Faktor 1: Aktivierungstyp**

Die Gesprächstypen KOKIL und SEKOKIL werden in SEGEL als idealtypische Konstrukte mit klar definierten Merkmalen modelliert. Dies gilt für Gemeinsamkeiten wie Unterschiede.

**Gemeinsamkeiten:** Während in Teilen der Literaturdidaktik (vgl. Härle, 2004; 2011; Kepser & Abraham, 2018) die Annahme verbreitet ist, dass literarische Gespräche nicht auf analytisches Verstehen ausgerichtet sein und Schüler\*innen den „Prozess des Verstehens nur als einen stets sein Ziel verfehlenden Prozess“ (Härle, 2011, S. 42) erfahren sollten, liegt den theoretischen Modellierungen von SEGEL die Prämisse zugrunde, dass sowohl SEKOKIL als auch KOKIL *kognitiv-analytische Aktivierung* im Sinne einer funktionalen Anbahnung *literarischer Textverstehenskompetenz* zum Ziel haben. Denn Gespräche über Literatur ohne den Anspruch ihres zumindest ansatzweisen Verstehens werden weder dem Text noch dem schulischen Bildungsauftrag gerecht. Empirisch zu prüfen ist mithin, inwiefern beide Gesprächstypen die Fähigkeit fördern, Literatur als (Zusammen-)Spiel oftmals mehrdeutiger Sinnstrukturen und komplexer Wirkungsabsichten zu erfassen und unter Einbeziehung habituellem Muster und außertextueller Bezüge kohärente Interpretationsansätze entwickeln, begründen und überprüfen zu können. Das empirisch bestätigte Modell literarischer Textverstehenskompetenz aus dem von der DFG geförderten Projekt zur ‚Literarästhetischen Urteils- und Verstehenskompetenz‘ (LUK) (Frederking et al., 2012; Frederking, Brüggemann & Hirsch, 2016; Meier et al., 2017) ermöglicht eine klare theoretische Modellierung und eine verlässliche empirische Untersuchung, weil der Lernerfolg über LUK-Testaufgaben erhoben werden kann.

**Unterschiede:** In SEKOKIL wird kognitiv-analytische Aktivierung – anders als in KOKIL – durch Formen subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Aktivierung ergänzt. Denn SEKOKIL hat nicht nur literarisches Textverstehen zum Ziel, sondern auch die Ermöglichung und reflexiv-kommunikative Verarbeitung ästhetischer Erfahrung. Diese kann die kognitive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text beeinflussen, indem durch subjektive, emotionale und kognitiv-selbstreflexive Aktivierungen Prozesse literarischen Verstehens mit der reflexiven Verarbeitung evozierter Emotionen und der Verortung im eigenen Selbst- und Weltverhältnis verbunden werden (vgl. Brüggemann & Göllitz, 2024). Kognitive Aktivierung erfolgt in SEKOKIL mithin sowohl funktional-textbezogen (wie in KOKIL) als auch personal-rezipierendenorientiert (anders als in KOKIL). Die empirische Überprüfung der subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierungen und der personal-kognitiven Outcomes erfolgt über Fragebögen im Anschluss an die Treatments.

### **Faktor 2: Interaktionsform**

Beim Faktor ‚Interaktionsform‘ werden in SEGEL schüler- und lehrer\*innenzentrierte Formen unterschieden. So stellt die literaturdidaktisch verbreitete Prämisse, Gespräche des SEKOKIL-Typus gelängen am besten in offenen und schülerzentrierten Formen, eine plausible, aber keinesfalls gesicherte Annahme dar. Schließlich könnten Formen subjektiver, emotionaler und

kognitiv-selbstreflexiver Aktivierung auch in lehrergelenkten geschlossenen Arrangements gelingen. Auch die Annahme, leistungsschwächere Schüler\*innen profitierten von einer mit dem KOKIL-Typus verbundenen verstärkten Gesprächslenkung und darin enthaltenen Angeboten zur konstruktiven Unterstützung (vgl. Zabka, 2004), ist zwar plausibel, aber nicht zwingend (vgl. Brüggemann & Gölitz, 2024). Um den Effekt von Interaktionstyp und Interaktionsform im Sinne eines zweifaktoriellen Designs erfassen zu können, werden deshalb in SEGEL – anders als in ÄSKIL – sowohl *lehrer- als auch schüler\*innenzentrierte Interaktionsformen (L und S) in allen Gesprächstypen* klar getrennt und als SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S untersucht. Die randomisierte Zuweisung sichert interne Validität.

Da alle vier in SEGEL untersuchten Gesprächstypen kooperativ zwischen Fachdidaktiker\*innen (mit abgeschlossenem 2. Staatsexamen und mehrjähriger Erfahrung im schulischen Lehrberuf) und für das Projekt abgeordneten verbeamteten Lehrkräften entwickelt wurden, ist erkennbar, dass schon vor den Pilotierungen durch kontinuierliche Rückmeldungen von Praxisvertreter\*innen die Basis für eine ökologisch valide Entwicklungsarbeit gelegt wurde.

#### 4 | Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

In SEGEL sind zwei übergeordnete Erkenntnisinteressen leitend: 1. die Replikation der ÄSKIL-Studie in einem randomisierten zweifaktoriellen Design; 2. Die Erforschung der Wirkung von Aktivierungstyp und Interaktionsform über einen Zeitraum von mehreren Wochen. Die Umsetzung erfolgt entsprechend in zwei Schritten.

##### Schritt 1: Replikation der ÄSKIL-Studie im randomisierten zweifaktoriellen Design

Geprüft werden soll, ob sich in SEGEL die Ergebnisse der ÄSKIL-Studie replizieren lassen, nun aber unter *randomisierter Zuweisung der Lehrkräfte zu den Untersuchungsbedingungen* und in einem *zweifaktoriellen* Design mit Gesprächstyp und Interaktionsform als separaten Faktoren in vier Grundformen: SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S.

Ein inhaltlicher Gegenstand der Gespräche wird deshalb erneut das in ÄSKIL erfolgreich eingesetzte Gedicht ‚Aus‘ (1929) von Tucholsky sein, um mit Bezug auf den textuellen Stimulus Vergleichbarkeit sicherzustellen. Anders als in der ÄSKIL-Studie erfolgt die Zuweisung zu den beiden Gesprächsformen randomisiert. Zusätzlich werden *Lehrstilpräferenzen* der beteiligten Lehrkräfte per Fragebogen erhoben. Um zu prüfen, welche Gruppen von Lernenden von den beiden Gesprächstypen am meisten profitieren, sind auch Analysen zu möglichen *Aptitude-Treatment-Interaktionen* (Cronbach, 1957) zwischen Vorkenntnissen, motivationalen Ausgangslagen und den jeweiligen Unterrichtstypen geplant. Außerdem erfolgt im Sinne des Max-Kon-Min-Prinzips (Kerlinger & Pehazur, 1973) in den Erhebungen *keine Variation der Sozialform*. SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S werden folglich alle *im Stuhlkreis* durchgeführt, um Einflüsse der Sozialform auszuschließen.

Folgende Forschungsfragen sollen untersucht werden:

**Forschungsfrage 1:** Lässt sich die differenzielle Wirksamkeit des SEKOKIL-Gesprächstyps bei *randomisierter Zuweisung* der Lehrkräfte bzw. Klassen replizieren?

**Forschungsfrage 2:** Zeigen sich insgesamt Vorteile für die schüler\*innen- bzw. lehrer\*innen-zentrierte Interaktionsform in Bezug auf eine oder mehrere der abhängigen Variablen?

**Forschungsfrage 3:** Bestätigt sich die verbreitete Annahme, dass positive Effekte des SEKOKIL-Typus besonders stark bei der schüler\*innenzentrierten Interaktionsform auftreten?

**Forschungsfrage 4:** Welche Merkmale von Schüler\*innen und Lehrkräften beeinflussen die Wirksamkeit der Treatments?

### **Schritt 2: Untersuchung von Treatmenteffekten im Längsschnitt**

Während die Intervention in ÄSKIL nur eine Schulstunde umfasste, schließen sich in SEGEL an die 45minütige Intervention aus Erhebungsschritt 1 in den folgenden sieben Wochen zwei weitere Interventionen mit denselben Schüler\*innen zu zwei weiteren literarischen Texten im Umfang von je 45 Minuten an. Auf dieser Basis soll geklärt werden, ob es sich bei den in ÄSKIL beobachteten positiven Effekten des SEKOKIL-S-Arrangements nur um einmalige Effekte handelt, die sich aus dem Reiz eines neuen bzw. noch wenig bekannten Verfahrens ergeben. Untersucht werden soll zugleich, ob sich im Sinne der ‚Catch‘- und ‚Hold‘-Komponente (Mitchell, 1993) bei Wiederholung des Treatments nicht nur die in ÄSKIL beobachtete Überlegenheit des SEKOKIL-S-Typus auf subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbstreflexiver Ebene bestätigt, sondern sich auch ein Vorteil auf der Ebene kognitiv-analytischer Leistungen zeigt. Plausibel ist diese Annahme, weil eine gelungene subjektive, emotionale und kognitiv-selbstreflexive Aktivierung im Umgang mit Text 1 verstärktes Interesse im Umgang mit Text 2 und 3 auslösen und zu höheren Leistungen im Bereich idiolektalen literarischen Verstehens führen könnte.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei weitere Forschungsfragen:

**Forschungsfrage 5:** Bestätigt sich im Längsschnitt das Befundmuster nach dem ersten Einsatz des Treatments bzw. lassen sich sogar stärkere Effekte beobachten?

**Forschungsfrage 6:** Finden sich Hinweise auf Wirkungsketten im Sinne einer statistischen Mediation?

**Forschungsfrage 7:** Verändern sich bei Schüler\*innen und Lehrkräften Präferenzen für Lehrstile bzw. Arbeitsformen?

## **5 | Experimentelles Design der SEGEL-Studie**

Der SEGEL-Hauptuntersuchung, die zwischen Frühjahr 2023 und 2024 in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg durchgeführt wurde, liegen Prä- und Posttest-Fragebögen, Testinstrumente, Gesprächsimpulse und Gesprächsleitfäden zugrunde, die im Frühjahr 2022 im Cognitive Lab und in einer Pilotierungsstudie mit Schüler\*innen bzw. Lehrkräften empirisch überprüft und anschließend optimiert wurden. Die Interventionen in der Hauptuntersuchung sind angelehnt an die CONSORT Standards für Randomized Controlled Field Trials (vgl. Schulz et al., 2010) und deren Erweiterungen für Studien mit Randomisierung auf Clusterebene (Campbell et al., 2012) sowie für soziale und psychologische Interventionen (Montgomery et al., 2018). Dabei werden die Schulen randomisiert einem Aktivierungstyp (KOKIL oder SEKOKIL) bzw. der Kontrollgruppe (ohne Treatment) zugewiesen. Dadurch sollen Spillover-Effekte zwischen den Gesprächstypen in den Schulen vermieden werden. In den KOKIL- und SEKOKIL-Schulen erfolgt dann randomisiert die Zuweisung von Lehrkräften und Klassen zu den jeweiligen Interaktionsformen (schüler- vs. lehrer\*innenzentriert).

Zur Planung der Stichprobengröße waren folgende Annahmen leitend: Bei der Effektstärke wurde von der kleinsten in ÄSKIL beobachteten Effektstärke ( $d = 0,39$  für Formaspekte des literarischen Verstehens) ausgegangen. Da diese Effektstärke aufgrund der Selbstselektion der Lehrkräfte in die Untersuchungsbedingungen möglicherweise den Effekt der Intervention überschätzt, wurde zur Planung der Stichprobengröße eine Effektstärke von  $d = 0,35$  für den Vergleich von SEKOKIL und KOKIL veranschlagt. Weiterhin wurde im Mittel von 3 Klassen pro Schule und einer durchschnittlichen Klassengröße von 25 Lernenden ausgegangen. Für den Intra-Klassen-Korrelationskoeffizienten der abhängigen Variablen wurden Werte von 0,2 auf der Ebene der Klassen und 0,05 auf der Ebene der Schulen angenommen. Auf der Klassenebene wurde eine Varianzaufklärung von  $R^2 = 0,6$  für die Vorhersage der abhängigen Variablen durch eine Kovariate, der jeweiligen Vortestvariablen, angenommen. Auf der Individualebene wurde von einer Varianzaufklärung von  $R^2 = 0,2$  durch vier Kovariaten (z. B. Vortest, Lesekompetenz) ausgegangen (siehe auch Spybrook et al., 2016). Auf der Schulebene wurde ebenfalls von einer Kovariaten ausgegangen, bei einer Varianzaufklärung von  $R^2 = 0,7$ . Mittels dieser Parameter wurde in *PowerUpR* (Bulus et al., 2019) die erforderliche Stichprobengröße ermittelt, bei der sich Haupteffekte der Bedingungen mit einer Effektstärke von  $d = 0,35$  (KOKIL vs. SEKOKIL bzw. lehrer- vs. schülerzentrierte Interaktionsform) und einer statistischen Power von 0,8 identifizieren lassen. Daraus resultierte eine benötigte Stichprobengröße von  $K = 15$  Schulen mit  $J = 45$  Klassen. Mit diesen Parametern sind für die Haupteffekte des Gesprächstypus (KOKIL vs. SEKOKIL) eine minimale erkennbare Effektstärke (MDES) von 0,351 und für die Haupteffekte der Interaktionsform von  $MDES = 0,292$  verbunden. Neben den Haupteffekten der beiden experimentellen Faktoren sind auch deren Interaktion bzw. die Interaktionen der Treatmentvariablen mit lehrer\*innen- und schüler\*innenspezifischen Kovariaten (z. B. Lehrstilpräferenz, Vorkenntnisse) von Interesse. Für das angestrebte Design ergeben sich die folgenden mittleren erkennbaren Effektstärkedifferenzen (MDES): Interaktion der Treatmentvariablen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und Interaktionsform  $MDES = 0,623$ ; Interaktion zwischen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und kontinuierlicher Lehrkraftvariable  $MDES = 0,366$ ; Interaktion zwischen Interaktionsform und kontinuierlicher Lehrkraftvariable  $MDES = 0,304$ ; Interaktion zwischen Aktivierungstyp (KOKIL vs. SEKOKIL) und kontinuierlicher Schüler\*innenvariable  $MDES = 0,266$ ; Interaktion zwischen Interaktionsform und kontinuierlicher Schüler\*innenvariable  $MDES = 0,205$ . Als Kontrollgruppe dienen vier Schulen, hier werden nur Prä- und Posttest bearbeitet.

Vor diesem Hintergrund wurde für die Hauptstudie zwischen Frühjahr 2023 und 2024 die Rekrutierung von ca. 2250 Schüler\*innen mit ca. 90 Lehrkräften aus ca. 90 Klassen (Jahrgangsstufe 10/11 mit je ca. 25 Schüler\*innen) aus 26 Gymnasien in Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg angezielt.

Um zuverlässige Standardfehlerschätzungen und Signifikanztests zu erhalten, wird bei der Auswertung der Daten auf Verfahren zurückgegriffen, die die Besonderheiten der Stichprobenziehung (Schachtelung der Daten) berücksichtigen (vgl. McNeish et al., 2017). Im Einklang mit den CONSORT-Standards werden das Protokoll der Studie, der genaue Analyseplan und erwartete primary outcomes präregistriert. Um die Forschungsqualität zu erhöhen und die internationale Sichtbarkeit der Studie sicherzustellen, ist dafür das Registry of Efficacy and Effectiveness Studies (REES) (<https://sreereg.icpsr.umich.edu>) der Society for Research on Educational Effectiveness (vgl. Anderson et al., 2019) vorgesehen.

## 6 | Durchführung der Studie

Die Hauptuntersuchung erstreckt sich an den Schulen in der Regel über einen Zeitraum von ca. sieben Wochen (siehe Tab. 1). In Schritt 1 wird das Treatment der ÄSKIL-Studie zu Tucholskys Gedicht ‚Aus‘ unter randomisierten Bedingungen übernommen. Überdies werden die KOKIL- und die SEKOKIL-Treatments bei identischer Sozialform (Stuhlkreis) in schüler\*innen- und lehrer\*innenzentrierter Form durchgeführt, d. h. als SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L, KOKIL-S. Unter Beibehaltung der experimentellen Bedingungen wird in Schritt 2 der Hauptstudie die Intervention anhand zweier weiterer Stimulustexte zweimal wiederholt. Die Interventionen umfassen jeweils 45 Minuten.

Analog zu der in ÄSKIL gewählten Konfiguration bildet in allen vier Treatmentgruppen ein dreiphasiger Aufbau mit identischer medialer Gestaltung die Basis der Interventionen: Auf ein individuelles schriftliches Einstiegsarrangement (1) folgt jeweils eine Phase der mündlichen Anschlusskommunikation im Klassenplenum (2). Mit einer erneuten individuellen schriftlichen Verarbeitungsphase (3) enden die Interventionen. Konzeptionell unterscheiden sich die drei Phasen in beiden Treatment-Grundtypen allerdings grundlegend. Der SEKOKIL-Typus orientiert sich am 3-Phasen-Modell identitätsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Frederking, 2013; 2024; Frederking & Albrecht, 2016). Ausgangspunkt ist in Phase 1 die subjektive Annäherung an den Text durch das Notieren einer ausgelösten Emotion, einer interessanten Textstelle und eines persönlichen Rezeptionseindrucks auf DIN-A4-Blättern. In Phase 2 folgt die Vorstellung und Diskussion der individuellen Zugänge aus Phase 1 – in SEKOKIL-S im gemeinsamen, selbstgesteuerten Gespräch, in SEKOKIL-L durch die Lehrkraft gelenkt. In Phase 3 werden entstandene Verstehensansätze diskutiert und umfassendere persönliche Deutungshypothesen zum literarischen Text formuliert (in SEKOKIL-L fragend-entwickelnd und lehrer\*innenzentriert, in SEKOKIL-S schüler\*innenzentriert und selbstreguliert).

Der KOKIL-Typus ist hingegen rein funktional-textbezogen ausgerichtet. Die analytische Auseinandersetzung mit dem Text wird in Phase 1 durch das Notieren eines auffälligen Wortes, einer schwer verständlichen Textstelle und eines Kerngedankens des Textes eingeleitet. In Phase 2 erfolgt die gemeinsame Erarbeitung des Textes im Gespräch, in Phase 3 werden entstandene Verstehensansätze diskutiert und umfassendere Deutungshypothesen formuliert (in KOKIL-L fragend-entwickelnd und lehrer\*innenzentriert, in KOKIL-S schüler\*innenzentriert und selbstreguliert).

Die SEKOKIL-L, SEKOKIL-S, KOKIL-L und KOKIL-S-Interventionen werden von den Lehrkräften der Klassen mit vorgegebenen Materialien auf Basis eines treatmentspezifischen Gesprächsleitfadens durchgeführt, der vorab pilotiert wurde. Diese Leitfäden strukturieren den Ablauf der Intervention und die zu verwendenden Impulse. Überdies erläutern sie den theoretischen Hintergrund und die Stundenziele. Um ein vertieftes Verständnis der jeweiligen Treatments sicherzustellen, werden die Lehrkräfte in Fortbildungen vor der Durchführung der Treatments in der Anwendung des ihnen randomisiert zugeordneten Gesprächstypus geschult.

Nach jeder der drei Interventionen bearbeiten die Schüler\*innen der Treatmentgruppen zur Leistungsüberprüfung jeweils LUK-Testaufgaben zu den drei literarischen Texten sowie Items des Treatment-Fragebogens, um die Ausprägung subjektiver, emotionaler und kognitiv-selbst-

reflexiver Aktivierung zu erfassen. Zusätzlich ist vor der ersten und nach der letzten Interventionsitzung ein Prä- bzw. Posttest von 45 Minuten vorgesehen, den auch Schüler\*innen der Kontrollgruppe bearbeiten.

Auch die Genauigkeit, mit der die Intervention in den Klassen erfolgt, d.h. die Manualtreue (bzw. *adherence*, *compliance* oder *fidelity*; vgl. O’Donnell, 2008), wird erfasst, da davon der Erfolg der Intervention und die interne und externe Validität der Studie abhängen (z. B. Reed & Coddington, 2014). Außerdem wird in jeder Klasse eine Doppelstunde durch externe, geschulte Rater mit einem längeren Beobachtungsbogen erfasst (vgl. Bertram et al., 2017; Gaspard et al., 2020; Herbein et al., 2018).

	<b>SEKOKIL-Treatment</b> N = ca. 950 SuS 38 Klassen (GYM) in N, O und T		<b>KOKIL-Treatment</b> N = ca. 950 SuS 38 Klassen (GYM) in N, O und T		<b>Kontrollgruppe</b> N = 350 SuS; 14 Kl. (GYM) in N/O	
<b>Hauptstudie: Untersuchungsschritt 1</b>						
	SEKOKIL-L Lehrer*innen- zent. UG im SK. N= 475 SuS, ca.19 Kl.	SEKOKIL-S Schüler*innen- zent. UG im SK. N = 475 SuS, ca. 19 Kl.	KOKIL-S Schüler*innen- zent. UG im SK. N = 475 SuS, ca. 19 Kl.	KOKIL-L Lehrer*innen- zent. UG im SK. N =475 SuS, ca. 19 Kl.	Nicht- kontrollierte Bedingung	
<b>Einzelstunde</b> <i>Test (45 min)</i>	Prätest mit 1 LUK-Unit und Items zur Lesemotivation, zur Sprachkompetenz, zu literarischen Dispositionen, zur Bildungsbiografie etc.					
<b>Doppelstunde 1</b> <i>UG<sup>i</sup> zu ‚Aus‘ (45 min)</i>	P1	Subjektive, emotionale und kognitive Akti- vierung	P1	Kognitive Aktivierung	Üblicher Unterricht	
	P2		P2			
P3	P3					
<i>20+25 min</i>	Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text					
<b>Hauptstudie: Untersuchungsschritt 2</b>						
<b>Doppelstunde 2</b> <i>UG<sup>i</sup> Text 2 (45 min)</i>	P1	Subjektive, emotionale und kognitive Akti- vierung	P1	Kognitive Aktivierung		
	P2		P2			
P3	P3					
<i>20+25 min</i>	Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text					
<b>Doppelstunde 3</b> <i>Text 3 (45 min)</i>	P1	Subjektive, emotionale kognitive Aktivierung	P1	Kognitive Aktivierung		
	P2		P2			
P3	P3					
<i>20+25 min</i>	Fragen zum Treatment und LUK-Aufgaben zum Text					
<b>Einzelstunde</b> <i>Test (45 min)</i>	Posttest mit 2 weiteren LUK-Units und einigen Items des Prätests für die Schüler*innen bzw. die Lehrkräfte.					

Abb. 1: Treatments, Messzeitpunkte, Erhebungsinstrumente  
(UG = Unterrichtsgespräch; P=Phase; SuS=Schülerinnen und Schüler; Kl=Klassen)

## 7 | Ausblick

Auf Basis dieser mehrstufigen Erhebungen hoffen wir im Verlauf des Jahres 2024 erste verlässliche Daten gewonnen und ausgewertet zu haben, die die Bedeutung von Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über literarische Texte empirisch erfassen und einen Beitrag leisten, literaturdidaktisches Wissen in einem empirisch schwer zugänglichen Forschungsgebiet zu generieren. Die erwarteten empirischen Befunde dürften wichtige Bezugspunkte für die Beantwortung der Frage liefern, welche Gruppen von Schüler\*innen mit welchen Leistungsprofilen, Herkunft und Dispositionen in welchem Umfang von welchen Gesprächstypen über Literatur profitieren.

Überdies können die SEGEL-Befunde eine wichtige Basis für die Entwicklung (binnen-)differenzierter Förderangebote als Gegenstand einer evidenzgestützten Lehrkräftebildung darstellen. Denn durch die Berücksichtigung vielfältiger Praxisperspektiven (vgl. Hartmann & Kunter, 2022) wurden in die SEGEL-Erhebungen zentrale Aspekte des Kaskadenmodells von Krauss et al. (2020) integriert:

- die kollaborative Entwicklung und Realisierung von Lehrkräftefortbildungen zur Vor- und Nachbereitung der Durchführung der Treatments (Säule 1);
- die Untersuchung des Lehrkräfteverhaltens während der Durchführung der Treatments durch qualitative Inhaltsanalysen des video- und audiographierten Literaturunterrichts (Säule 2);
- die kollaborativ von Vertreter\*innen aus Wissenschaft und Praxis durchgeführte Entwicklung von Angeboten zur subjektiven, emotionalen, kognitiv-selbstreflexiven Aktivierung auf der einen Seite und zur kognitiv-analytischen Aktivierung auf der anderen Seite (Säule 3);
- die Untersuchung der Nutzung der subjektiven, emotionalen und kognitiv-selbstreflexiven Aktivierungsangebote auf der einen Seite sowie der kognitiv-analytischen Aktivierungsangebote durch Lernende auf der anderen Seite (Säule 4);
- die Untersuchung der Nutzung der Gesprächsleitfäden durch die Lehrkräfte im Rahmen qualitativer und quantitativer Erhebungen und die Untersuchung der Effekte der Treatments auf Lernende wie Lehrende (Säule 5).

Darüber hinaus ergeben sich wichtige Anknüpfungspunkte für die forschungsgestützte Entwicklung und Implementierung binnendifferenzierender Modelle für literarische Gespräche bzw. Gesprächsphasen in der Zukunft. Grundlage sind qualitative Inhaltsanalysen von fokussierten Leitfadeninterviews, die mit ca. N=50 an der Studie beteiligten Deutschlehrkräften im Anschluss an die 2. und 3. Intervention geführt wurden. In diesen Interviews reflektieren die Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer individuellen Überzeugungen von gutem Literaturunterricht das Bildungspotenzial der eingesetzten Texte, der Gesprächsleitfäden, der durchgeführten Gespräche und erprobten Gesprächstypen – auch mit Blick auf Alternativen oder Optimierungsvorschläge. Damit ist dem gesamten SEGEL-Projekt die Möglichkeit eines Transfers der Ergebnisse in die unterrichtliche Praxis als Zielperspektive inhärent. In einem Folgeprojekt soll diese Option im Rahmen eines empirisch geprüften Fortbildungs- und Implementationsansatzes evidenzorientiert realisiert werden.

Fazit: Aus dem vorliegenden Beitrag zur SEGEL-Studie lassen sich über die Auswertung der konkreten Befunde zwei grundsätzliche Erkenntnisse gewinnen. 1. Es bestätigt sich eine Grundthese fachdidaktischer Bildungsforschung: Grundlagen- und Anwendungsforschung gehen in den Fachdidaktiken zumeist miteinander einher (vgl. Frederking, 2017). 2. Will die Literaturdidaktik die Forderung nach „mehr Praxis in der Bildungsforschung“ unter Einhaltung empirischer Standards einlösen, setzt dies bei der Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Optimierung von Studien einen längeren Atem voraus, als dies bislang in unserer Disziplin mehrheitlich für erforderlich gehalten wurde.

## 8 | Literatur

- Abraham, U. (2012). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Klett.
- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler.
- Anderson, D., Spybrook, J. & Maynard, R. (2019). REES: A Registry of Efficacy and Effectiveness Studies in Education. *Educational Researcher*, 48, 45–50. <https://doi.org/10.3102/0013189X18810513>
- Anz, T./Huber, M. (2007). Literatur und Emotion. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 54(3), 283–388.
- Bayrhuber, H. & Frederking, V. (2024). Subject didactic knowledge (SDK). A heuristic model based on a theory of functional and personal facets of subject-matter education (SME) and its empirical implications. *Journal of Curriculum Studies*, 56, 246–265. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2318736>
- Becker-Mrotzek, M. (2012). Mündliche Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (S. 66–83). Schneider.
- Bertram, C., Wagner, W. & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews. A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54, 444–484. <https://dx.doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Brüggemann, J., Frederking, V., Albrecht, C., Drewes, J., Henschel, S. & Göllitz, D. (2015). Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In D. Wieser, M. Lessing-Sattari, M. Löhden & A. Meißner (Hrsg.), *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. (S. 219–242). Peter Lang.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Göllitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (S. 61–79). Peter Lang.
- Brüggemann, J. & Göllitz, D. (2024). Personale Effekte funktionaler Bildung. Befunde zur differenziellen Wirksamkeit von kognitiv-funktionalen und ästhetisch-personalen Gesprächen über Literatur. In C. Albrecht, J. Brüggemann, T. Kretschmann, & C. Meier (Hrsg.), *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Metzler (im Druck).
- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 21–36.
- Bulus, M., Dong, N., Kelcey, B. & Spybrook, J. (2019). *PowerUpR: Power Analysis Tool for Multilevel Randomized Experiments*. R package version 1.0.4. <https://cran.r-project.org/web/packages/PowerUpR/index.html>
- Campbell, M., Piaggio, G., Elbourne, D. R. & Altman, D. G. (2012). Consort 2010 statement: Extension to cluster randomised trials. *BMJ*, 345:e5661. <https://doi.org/10.1136/bmj.e5661>
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>

- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V. & Reuschling, G. (1995). „Ja aber es kann doch sein ...“ *In der Schule literarische Gespräche führen*. Peter Lang.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12(11), 671–684. <https://doi.org/10.1037/h0043943>
- Eco, U. (1962). *Das offene Kunstwerk*. Suhrkamp.
- Eggert, H., Berg, H. C. & Rutschky, M. (1975). *Schüler im Literaturunterricht*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fahrley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. & McDonough, K. (2018). Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. *Educational Researcher*, 47 (4), 235–245.
- Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Literatur- und Mediendidaktik*. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 (2. aktual. Aufl.) (S. 427-470). Schneider.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61 (2), 109–119.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1, (= Fachdidaktische Forschungen, Band 9) (S.179-203). Waxmann.
- Frederking, V. (2022). Allgemeine Fachdidaktik. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 550-566). Waxmann.
- Frederking, V. (2024). Identitätsorientierter Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Befunde im Horizont funktionaler und personaler literarischer Bildung. *Leseforum.ch*, 2 (Themenheft ‚Identität und Literalität‘), 1-22. <https://doi.org/10.58098/lffl/2024/2/818>
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P. & Dickhäuser, O. (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Frederking, V. & Albrecht, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch*. (S. 57–81). Fillibach.
- Frederking, V. & Bayrhuber, H. (2020). Fachdidaktisches Wissen und fachliche Bildung. In D. Scholl, S. Wernke, D. Behrens (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2019*. (S. 10–29). Schneider.
- Frederking, V., Brüggemann, J. & Hirsch, M. (2016). Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft*. (S. 211–234). LIT.
- Frederking, V., Brüggemann, J., Henschel, S., Burgschweiger, C., Stark, T., Roick, T., Gölitz, D. & Hasenstab, S. (2017). Erleben und Verstehen. Das emotionale Potenzial literarischer Texte. In Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.), *Studien zu Wirkungen kultureller Bildung*. (S. 42–53). Mercator.

- Frederking, V., Brüggemann, J. & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In F. Heizmann, J. Mayer & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch*. (S. 295–314). Schneider.
- Gaspard, H., Parrisius, C., Piesch, H., Wille, E., Nagengast, B., Trautwein, U. & Hulleman, C. S. (2020). The potential of relevance interventions for scale: A cluster-randomized trial testing the effectiveness of a relevance intervention in math classrooms. *Journal of educational psychology*, 113(8), 1507–1528. <https://doi.org/10.1037/edu0000663>
- Grzesik, J., Fleischhauer, P. & Meder, N. (1982). *Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität*. Westdeutscher Verlag.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I. & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176–188.
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literatur- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 3. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (S. 107–139). Schneider.
- Härle, G. (2011). „und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs.“ In F. M. Steinbrenner, J. Mayer, Bernhard Rank & F. Heizmann (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören von einander. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis“* (S. 29–65). Schneider.
- Hartmann, U. & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in den Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 2, 1–24.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider.
- Ivo, H. (1994). Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In H. Ivo (Hrsg.), *Muttersprache, Identität, Nation*. (S. 222–271). Westdeutscher Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch Sonderheft Nr. 2*, 46–65.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2006). Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. In C. Kammler (Hrsg.), *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. (S. 158–175). Kallmeyer.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2018). *Literaturdidaktik Deutsch* (3. Aufl.). Erich Schmidt.
- Kerlinger, F. N. & Pehazur, E. J. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kirschenmann, J., Richter, C. & Spinner, K. H. (2010). Einleitung. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (S. 11-14). kopaed.

- Kirschner, P., Sweller, J. & Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuhlemeier, H., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2002). The dimensionality of speaking and writing: A multilevel factor analysis of situational, task and school effects. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 467–482. <https://doi.org/10.1348/00070990260377479>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers’ occupational well-being and the quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283–303. <https://doi.org/10.1002/rrq.71>
- Levine, S. & Horton, W. (2015). Helping High School students read like experts: Affective evaluation salience, and literary interpretation. *Cognition And Instruction*, 33(2), 125–153. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsformigen Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- McNeish, D., Stapleton, L. M. & Silverman, R. D. (2017). On the unnecessary ubiquity of hierarchical linear modelling. *Psychological Methods*, 22(1), 114–140. <https://doi.org/10.1037/met0000078>
- Mayer, J. (2017). Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Schneider Verlag Hohengehren
- Meier, C., & Emmersberger, S. (2024). Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik. In Emmersberger, S. & Meier, C. (Hrsg.), *Literar- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken*. (S. 3-17). SLLD-B.
- Meier, C., Roick, T., Henschel, S., Brüggemann, J., Frederking, V., Rieder, A., Gerner, V. & Stanat, P. (2017). An extended model of literary literacy. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Competence assessment in education*. (S. 55–74). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_5)
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking About Talk: Reclaiming the Value and Power of Literature Circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590–598. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.4>
- Mitchell, M. (1993). Situational interest. Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.424>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user’s guide (7th ed.)*. Muthén & Muthén.
- Nichols, M. (2006). *Comprehension Through Conversation. Power of Purposeful Talk in Reading Workshops*. Heinemann.
- Nutz, M. (1997). Schülerzentrierte Literatur-Gespräche? *Didaktik Deutsch*, 2, 86–92.

- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78 (1), 33–84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Reed, D. & Coddling, R. S. (2014). Advancements in procedural fidelity assessment and intervention: Introduction to the special issue. *Journal of Behavioral Education*, 23, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9191-3>
- Schulz, K. F., Altman, D. G. & Moher, D. (2010). CONSORT 2010 Statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMJ*, 340:c332. <https://doi.org/10.1136/bmj.c332>
- Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drelerova, A., Kychler, J. & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction* 63, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spybrook, J., Kelcey, B. & Dong, N. (2016). Power for Detecting Treatment by Moderator Effects in Two- and Three-Level Cluster Randomized Trials. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 41(6), 605–627. <https://doi.org/10.3102/1076998616655442>
- Tucholsky, K. ([1930] 1995). AUS! In Kurt Tucholsky. *Gesammelte Werke in 10 Bänden. (Bd. 8.)*. (S. 35). Rowohlt.
- Werner, J. (1996). *Literatur im Unterrichtsgespräch*. Vögel.
- Wieser, D. (2010). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. (S. 329–360). Schneider.
- Wieser, D. (2019). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2*. (S. 353–384.). Schneider.
- Willenberg, H. (Hrsg.) (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Diesterweg.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.
- Zabka, T. (2004). Was bedeutet „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch? In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (S. 75–96). Schneider.