

Literarische Gespräche anstoßen, führen, festhalten: Ziele und Verfahren

Cornelia Rosebrock

Abstract

Im Beitrag wird zunächst das Potential literarischer Texte für die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion skizziert. Im Anschluss werden verschiedene Typen von Gruppengesprächen zu literarischen Texten vorgestellt und es wird von literaturdidaktischen sowie sozialpädagogischen Erfahrungen damit berichtet. Der Hauptteil stellt Möglichkeiten des praktischen Vorgehens mit Gruppen Jugendlicher detailliert, anschaulich und erfahrungsgesättigt vor. Dabei wird unter anderem auf Leseschwierigkeiten, Textauswahl und Gesprächsführung eingegangen. Insgesamt plädiert der Beitrag dafür, den personalen Gehalt literarischer Texte zu fokussieren, und liefert Hinweise zur Realisierung dieses Ziels.

1. Warum Literatur lesen?

Literatur ist ein hoch geschätztes Kulturgut, dem persönlichkeitsbildender Gehalt zugesprochen wird: Dieser Gedanke steht im Horizont, wenn straffällig gewordene Jugendliche zur Lektüre literarischer Texte verpflichtet werden. Vielleicht spielt auch die Hoffnung, die allgemeinen literalen Fähigkeiten der Jugendlichen zu fördern, dabei eine Rolle – jedoch eine untergeordnete, sonst wäre nicht dezidiert von literarischen Texten die Rede. Warum wird gerade Literatur diese bildende Kraft zugesprochen?

Thema in literarischen Texten ist im weitesten Sinn „the human situation“, also die Frage, wie und warum wir in dieser Welt sind. Mit ihrer Lektüre setzen sich Leserinnen und Leser dieser Frage aus, auf welcher Ebene und mit welcher Direktheit auch immer der literarische Text sie inszeniert. „Sich aussetzen“ meint hier: Im Prozess ihrer Lektüre stehen sie dem Text nicht gegenüber wie einem Objekt. Ganz im Gegenteil: Sie bewegen sich als wandernder Blickpunkt durch die textseitigen Ansichten, Landschaften, Ereignisse hindurch, meist in enger Gemeinschaft mit fiktionalen Figuren. Dabei entfalten sie die Perspektiven, die der Text an-

legt, als jeweils eigene, auch die Gestimmtheiten, Atmosphären, ja sogar sinnliche Momente wie z. B. Ekel oder Spannung. Insofern ist das literarische Lesen eine eigene Form des In-der-Welt-Seins. Es vollzieht sich als kommunikative Interaktion: Das Gelesene bewirkt nicht nur angeleitete innere Vorstellungen, sondern auch Resonanzen und Reaktionen in den Lesenden. Sie sind als Personen verstrickt in die textseitig gebotenen Ansichten, die sie selbst hervorbringen.

Dieses Ausmaß an leserseitiger Beteiligung macht literarisches Lesen zu einer privilegierten Form des Miterlebens: Es gewährt tatsächliche, eigene, das ganze Subjekt umfassende Erfahrungen. Im Unterschied zum Handeln in der Realität bleiben diese Erfahrungen vergleichsweise risikolos. Das erlaubt, die Ich-Grenzen weiter zu öffnen als beim realen Agieren und auch solche Figuren und Situationen intim zu verlebendigen, die im Alltag unerwünscht, abgedrängt oder auch unerreichbar wären.

Literarisches Lesen ist für die, die es sich als Medium des Weltzugangs angeeignet haben, belohnend. Da gibt es auf der einen Seite Unterhaltungsliteratur, die spannend oder amüsant ist und uns sozusagen einen „Mini-Urlaub“ vom Alltag erlaubt, ohne unsere Reflexionsfähigkeit bedeutend herauszufordern. Sie gewährt hedonistische Gratifikationen, beispielsweise wenn das Liebespaar am Ende doch zusammenkommt oder der Ermittler schließlich Licht ins Dunkel des Kriminalfalls bringen kann. Am anderen Ende des literarischen Spektrums steht Literatur, die etwas zu existenziellen Aspekten des Daseins zu sagen hat. Sie nimmt die oben genannte Frage nach dem In-der-Welt-Sein auf und verhandelt sie mit der oder dem Lesenden. Solche Texte sind auf der sprachlichen Oberfläche nicht notwendig schwieriger als Unterhaltungsliteratur, und auch sie können amüsant bzw. spannend sein. Aber sie sind ambitionierter, gehaltvoller, wenn man so will: ernster. Auch solche Texte sind belohnend: Sie ziehen in die kalte Willkür des Realen eine Sinnspur ein, indem sie einen Zusammenhang von Ich und Welt zur Erfahrung werden lassen. Damit reagieren sie auf ein elementares menschliches Bedürfnis: dem nach Sinnhaftigkeit ihres Daseins.

Freilich sind die Grenzen zwischen Unterhaltungsliteratur und literarischen Texten im engeren Sinn kaum scharf zu ziehen. Und auch Lesende lesen nicht alle gleich: Es überrascht immer wieder, dass sich manche Leser:innen tief von einem Text bewegen lassen, der anderen oberflächlich erscheint. Traurig ist allerdings das Gegenteil, das oft im schulischen Unterricht zu beobachten ist: dass nämlich auf der Basis von Texten, die ein reiches Erfahrungspotenzial aufweisen, nur ihr Informationsgehalt,

ihre Stilmittel und ihr Aufbau besprochen werden, als handele es sich um Sachtexte.

Mit diesen Überlegungen sind die Ziele von literarischen Gesprächen mit straffällig gewordenen Jugendlichen formuliert: Es geht bei ihnen nicht um literarisches Lernen wie in der Schule, und es kann auch nicht um das kontrollierende Abrufen des Plots gehen. Im Zentrum solcher Gespräche muss vielmehr der Erfahrungsgehalt des Textes stehen, der sich für die Jugendlichen und im Gespräch mit ihnen entfaltet und zur Sprache kommt. Es muss darum gehen, gemeinsam eine dialogische Haltung zum Text zu verwirklichen, die durch leserseitiges Engagement, lebendiges Vorstellen und innere Beteiligung gekennzeichnet ist, durch Interaktionen mit dem Text und miteinander über den Text.

2. Sprechen über Literatur – Formen, Möglichkeiten

„Alles Reden über Kunst ist abhängig von der komplexen Rede der Kunst“, so der Philosoph Martin Seel (2011, S. 15) – in unseren Worten: Literatur ist selbst ein Sprechen. Sie zu lesen, ist folglich ein dialogisches Geschehen, und entsprechend ist literarische Geselligkeit gewissermaßen eine Fortsetzung dieses Dialogs, bei dem Lektüreerfahrungen zur Sprache kommen, miteinander abgeglichen werden und voneinander profitieren, sodass die Textbedeutungen formuliert und präzisiert werden.

Allerdings können Gespräche über Literatur sehr unterschiedliche Formen annehmen. Um eine noch immer häufige Form im Schulunterricht zu skizzieren: Das Gespräch ist asymmetrisch angelegt. Denn wer „das Sagen hat“, nämlich die Lehrperson, wird rhetorische Fragen stellen – das sind solche, deren richtige Antwort sie oder er kennt –, und die Situation bekommt überprüfenden Charakter. Alle Beiträge richten sich sternförmig auf die Leitung aus, was dazu führt, dass die Teilnehmenden kaum von den Texterfahrungen anderer profitieren können. Im schlimmsten Fall fokussieren sie sich nicht auf den Text, sondern darauf, herauszufinden, was die Lehrperson hören will. In der Literaturdidaktik wissen wir seit Langem, dass der persönliche Erfahrungsgehalt und damit der bildende Charakter literarischen Lesens durch solchermaßen eng geführte Gespräche weitgehend verfehlt wird (zu Literaturgesprächen im Unterricht vgl. Magirius et al., 2024).

In der Literaturdidaktik wurden Alternativen zu dieser Form des Sprechens über Literatur entwickelt und erprobt, sogenannte *Literarische*

Gespräche (Härle, 2014). Solche Literarischen Gespräche habe ich über viele Jahre im Rahmen der Deutschlehrkräfte-Ausbildung mit Studierenden in einer Übung erprobt. Wir sprachen wöchentlich über ein Buch für Kinder, für Jugendliche oder für junge Erwachsene. Ich bin als Moderatorin und Protokollantin¹, ansonsten aber als gleichberechtigte Teilnehmerin aufgetreten. Um das Gespräch zu Beginn in Gang zu bringen, stellte ich eine authentische Frage, z. B. zu einer einzelnen Stelle, die ich schlecht einordnen konnte, oder berichtete von einer Beobachtung während meiner Lektüre, oder ich steuerte eine eigene Leseerfahrung bei, z. B., woran mich eine Szene, eine Figur erinnerte. Die schulisch geprägten Studierenden konnten – jedes Semester aufs Neue – zunächst kaum glauben, dass ich keine fertige Textinterpretation zu vermitteln versuchte. Sie sprachen primär zu mir und erwarteten, dass ich ihre Beiträge steuern und bewerten würde. Aber mit meiner konsequenten Verweigerung dieser Rolle entstanden nach zwei bis drei Sitzungen lebhaftere Gespräche untereinander. Unten sollen dieses Vorgehen und mögliche Abläufe für solche offenen literarischen Gespräche genauer beschrieben werden. Hier will ich lediglich Reaktionen wiedergeben: Wenn ich ehemalige Studierende treffe, dann heben sie die Prägnanz ihrer Erinnerung an diese Übung hervor. Sie selbst sei mit einem anderen Bewusstsein aus den Sitzungen herausgegangen als hineingekommen, so beschrieb es eine Ehemalige, gestärkt in ihrem Gefühl von Selbstwirksamkeit und bereichert in ihrem literarischen Verstehen.

Der hohe Grad an personaler Involviertheit wird in Literarischen Gesprächen möglich, indem im Gespräch über Figuren und Ereignisse zwar zutiefst Persönliches verhandelt wird, das aber im Rahmen des literarischen Textes bleibt, sodass sich niemand unmittelbar selbst präsentiert. Die Verweigerung der Lehrerrolle durch die Gesprächsleitung ist von zentraler Wichtigkeit für die Ermächtigung der Teilnehmenden, ihre eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Verstehensbemühungen zu machen.

In der Sozialen Arbeit ist diese Wirkung von literarischen Lesekreisen durchaus bekannt und wird in Anspruch genommen. Deutliche öffentliche Wirkung hat z. B. das Liverpooler Projekt *The Reader Organisation*, das, in den 1990er-Jahren ins Leben gerufen, mittlerweile eine große An-

¹ Etwa 170 Protokolle solcher Sitzungen sind verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/156631256/Prof__Dr__Cornelia_Rosebrock

zahl von *Shared Reading*-Gruppen außerhalb der Bildungsinstitutionen eingerichtet und evaluiert hat (vgl. z. B. Liebling, 2022, deutschsprachig und zusammenfassend s. Brune 2018). Bis zu 12 Teilnehmende treffen sich in *Shared Reading*-Gruppen in der Regel wöchentlich über einen längeren Zeitraum und beschäftigen sich mit anspruchsvollen Erzählungen oder lyrischen Texten, jedenfalls mit literarischen Kunstwerken. Während der etwa anderthalb Stunden des Treffens wird der Text – ggf. in Abschnitten – vorgelesen, dazwischen finden Gespräche statt. Die Gesprächsleitung liest vor, moderiert und setzt Impulse. Die Projekte in unterprivilegierten Stadtteilen, auch in Gefängnissen, Krankenhäusern, Psychiatrien und weiteren Institutionen, unterstützen die Selbstreflexion, die Ausdrucksfähigkeit und Empathie der Teilnehmenden, so zahlreiche Berichte auf der Homepage von *The Reader Organisation*. Sie stärken ihr Selbstbewusstsein und ihr Gefühl der Zugehörigkeit, sie fördern die soziale Integration und am Rande auch die Sprachfähigkeiten, wie Evaluationen belegen (vgl. z. B. Billington et al., 2016 zu *Shared Reading* im Gefängnis). Wer zu schwache literale Fähigkeiten und/oder keine Zeit und Energie für vorbereitendes Lesen hat, dem wird in *Shared Reading*-Gruppen durch das Vorlesen darüber hinweggeholfen. Die verbreitete Scheu vor „Hochliteratur“ verflüchtigt sich, wenn in den Gesprächen die Texterfahrungen der Gruppe formuliert werden und gemeinsam Bedeutungen entstehen.

3. Literarische Geselligkeit schaffen – auch unter erschwerten Bedingungen

Nach dem Muster der *Shared Reading*-Gruppen und auf der Basis der Konzeption von Literarischen Gesprächen in der Literaturdidaktik lassen sich praktische Hinweise für die erfolgreiche Einrichtung von Gesprächskreisen für straffällig gewordene Jugendliche entwerfen:

Noch vor der Auswahl der Literatur muss gesichert sein, dass die lesetechnischen Fertigkeiten der Teilnehmenden ausreichen, um einen längeren Text zu bewältigen. Das lässt sich im Zweifelsfall einfach erkennen, wenn man sich von dem oder der Jugendlichen vorlesen lässt. Dabei sollte er oder sie einen allgemein verständlichen Text mit mindestens 100 Wörtern pro Minute intoniert lesen können und dabei nicht mehr als fünf Lesefehler machen. (Selbstkorrigierte Lesefehler gelten nicht als Fehler.) Auf diesem Level liest die Mehrheit der Kinder in der dritten Klasse, und er ist erforderlich, um ein sprachlich einfaches Buch von etwa 100 locker

bedruckten Seiten eigenständig und verstehend lesen zu können. Jugendliche, die das nicht schaffen – ausweislich der Schulleistungstudien sind das nicht wenige! – können faktisch keine Bücher selbstständig lesen, ihnen fehlt es an Leseflüssigkeit. Diese Einschränkung muss ernst genommen werden, um die Gespräche nicht von vorneherein zu einer Fake-Veranstaltung zu degradieren. Solche Jugendliche brauchen Gesprächskreise, in denen sie durch vorgelesene kurze Texte entlastet werden, die sie still mitlesen oder auch geübt selber vortragen können.

Wichtig ist natürlich die Auswahl passender Lektüre. Ein direkter Lebensweltbezug zum Thema Jugendkriminalität kann motivierend sein, muss es aber nicht. Beispielsweise fantastische Welten können auf einer anderen Ebene als der des Plots den Befindlichkeiten der Jugendlichen näher sein, als es scheinen will. Sinnvoll ist ein textseitig niedrigschwelliger Einstieg: Wenn die „W-Aspekte“ (wer – was – wo – wie – warum) textseitig klar expliziert sind, fällt die Orientierung in der Textwelt leichter. Auch hier gilt eine Einschränkung: Leserseitige Irritationen durch Ungeklärtes oder Rätselhaftes sollten nicht einfach ausgeschlossen werden, oft bieten sie fruchtbare Anknüpfungspunkte. Die Textlänge ist ein schwierigkeitsgenerierender Aspekt! Wer noch nie ein ganzes Buch selbständig gelesen hat, sollte mit einem kurzen, ev. illustrierten anfangen. Wunderbar geeignet ist beispielsweise die Reihe *Weltliteratur für Kinder* des Kindermann-Verlags, in der Shakespeares *Hamlet*, Schillers *Räuber*, Kafkas *Bericht für eine Akademie* und viele weitere Klassiker jeweils zusammengefasst und reich illustriert verfügbar sind. Zentral bleibt, dass der Text einen existenziellen Aspekt des Daseins berührt, dass er die Art und Weise, wie wir in der Welt sind oder sein wollen, ernsthaft verhandelt. In Stadtbüchereien gibt es oft kompetente Beratung für die Buchauswahl, auch Empfehlungslisten aus dem schulischen Kontext für Erzählungen oder Lyrik können weiterhelfen, oder die Auswahllisten des Jugendliteraturpreises bzw. die informative Datenbank des Aleki an der Uni Köln. Die Beteiligung der Teilnehmenden an der Buchauswahl kann sich motivierend auswirken.

Die Gestaltung des Gesprächs soll möglichst drei universellen menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung tragen: dem Bedürfnis nach *Kompetenzerleben*, nach *sozialer Eingebundenheit* und nach *Autonomie*. Die Teilnehmenden müssen sich mit ihren jeweiligen Gesprächsbeiträgen als kompetente Mitglieder in der Gruppe erleben können: Ihre Beiträge sind von Belang und drücken ihre Kompetenz, Literatur zu verstehen, aus. Sie werden entsprechend von anderen gehört und aufgegriffen. Die Teilnehmenden sollen weiterhin Verbundenheit einerseits mit den

fiktiven Figuren, andererseits mit der Gruppe erfahren können. Eine Gesprächsatmosphäre, in der diese Verbundenheit erfahren wird, verlangt eine nicht-hierarchische Gesprächsleitung – davon war oben bereits die Rede. Dann kann die ursprünglich von außen gestellte Leseanforderung psychisch integriert und subjektiv mit Zustimmung und Freiwilligkeit versehen werden. Damit ist schließlich auch der Aspekt der Autonomie aufgegriffen. Nach der Selbstbestimmungstheorie in der Motivationsforschung (vgl. Deci & Ryan, 1993) ist es die Berücksichtigung dieser drei basalen Bedürfnisse, die dazu führt, dass Menschen Projekte engagiert anpacken und sich Erfolg zutrauen.

Folgendes praktische Vorgehen hat sich bewährt:

1. Zum Ankommen und Einstieg in das gemeinsame Gespräch empfiehlt es sich, kurze Passagen vorzulesen. Bei Gesprächsgruppen über bereits gelesene Bücher werden die Teilnehmenden zuvor gebeten, einzelne Stellen im Text zu markieren, die für sie in irgendeiner Weise herausstachen; diese werden in zwangloser Folge kommentarlos vorgelesen. Damit wird die Erinnerung an den Text für alle „angewärmt“, eventuell werden schon Passagen genannt, zu denen ein Diskussionsbedarf besteht. Diese Phase braucht etwa 5–10 Minuten.
2. Anschließend wird ein „Blitzlicht“ folgendermaßen inszeniert: Reihum berichten die Teilnehmenden jeweils in wenigen Sätzen von ihren Leseerfahrungen. Das heißt: Sie berichten, in welcher Art und Weise sie selbst das Buch gelesen haben (z. B. „In der Mitte wurde mir mal langweilig“, „Dies und das hat mich genervt/gefreut/beängstigt ...“, „Ich bin kaum reingekommen, aber dann ...“). Es sind „Ich“-Aussagen darüber, wie sich das Lesen vollzogen hat, nicht distanzierte Aussagen über Textgeschehen aus der Vogelperspektive. Nach dieser Runde hat jeder Teilnehmende schon einmal zu der Gruppe gesprochen. Damit ist die Hemmschwelle für die Beteiligung am folgenden Gespräch herabgesetzt.
3. Im folgenden Hauptteil findet ein offenes literarisches Gespräch zum Text statt. Teilnehmende können z. B. einsteigen, indem sie berichten, warum sie eine bestimmte Stelle zum Vorlesen ausgesucht haben, oder sie stellen eine Frage an den Text, die andere aufgreifen. Die Leitung kann inhaltliche Impulse setzen, sollte aber authentische Beiträge liefern und keine Belehrungen. Generell sollte sie sich zurücknehmen, was schon deshalb naheliegt, weil sie das Gespräch in Stichwörtern mitnotiert, um anschließend ein Kurzprotokoll verfassen

zu können. Gesprächspausen muss sie aushalten können. Im Übrigen moderiert sie, wenn notwendig: Sie muss ggf. daran erinnern, dass sich Teilnehmende nicht gegenseitig unterbrechen dürfen und einander grundsätzlich mit Respekt begegnen. Beiträge, die verloren zu gehen drohen, sollte sie im Gespräch halten („Stefan hat gesagt, dass ... ich finde, das erklärt ...“). Wenn einzelne Gesprächsteilnehmende gar nicht einsteigen, kann sie dazu ermuntern, und wenn viele zugleich das Wort ergreifen, ist ihre Moderation gefragt.

Manchmal fahren sich literarische Gespräche auch gewissermaßen fest, das Gespräch dreht sich im Kreis. Meist geschieht das bei kontroversen Sichtweisen. Hier kann die Gesprächsleitung einen Impuls setzen, indem sie zusagt, die unterschiedlichen Auffassungen ins Protokoll aufzunehmen, dann jedoch einen anderen thematischen Aspekt ins Spiel bringt oder dazu motiviert, die Ebene zu wechseln (z. B.: „Wir sprechen schon eine Weile über Figur X. Mir scheint, Figur Z ist gegenteilig beschrieben ...“).

4. Wenn sich das Gespräch erschöpft hat (oder die Zeit drängt), folgt ein abschließendes „Blitzlicht“: Welche Aspekte und Erfahrungen wurden hinzugewonnen? Was hat sich relativiert, in neuem Licht gezeigt, die eigene Perspektive verändert? Jede und jeder Teilnehmende äußert sich dazu reihum mit wenigen Sätzen. Auch diese Aussagen finden summarisch Aufnahme ins Protokoll, das in der folgenden Sitzung eingangs verteilt und gelesen wird. Wenn Teilnehmende Korrekturen am Protokoll für notwendig halten, wird dem stattgegeben.

Falls die literalen Fähigkeiten der Jugendlichen für eine vorgängige Buchlektüre nicht ausreichen, muss die Lektüre von kürzeren Erzählungen oder Gedichten gemeinsam stattfinden. In diesem Fall kann die Häufigkeit der Gespräche erhöht werden, um den gerichtlichen Auflagen gerecht zu werden. Auch hier gilt für die Textauswahl, dass es Texte von Belang sein müssen; in der Gruppe kann bewältigt werden, was allein viel zu anspruchsvoll wäre! Generell sollte jedes Vorlesen geübt werden, um den Text ansprechend verlebendigen zu können; besser lesende Jugendliche können ggf. dafür gewonnen werden. Lyrische Texte sollten prinzipiell mehrfach und variiert vorgetragen werden. Mit Gedichten bietet sich im Rahmen der Gesprächsrunde auch das eigene Schreiben von Paralleltexten an, etwa unter Beibehaltung der Versformen oder des Themas. Wenn es um Stimmungslyrik geht, kann das erste „Blitzlicht“ statt der Leseerfahrungen z. B. die Bilder abrufen, die sich beim Hören und Mitlesen inner-

lich eingestellt haben. Bei abschnittsweise präsentierten Kurzgeschichten können „Blitzlichter“ nicht nur Reaktionen, sondern auch Vermutungen zum Fortgang des Geschehens einholen.

Abschließen will ich mit einer Bemerkung zur Bedeutung der Protokolle: Gespräche sind flüchtig. Es sollte mehr von ihnen bleiben als die Erinnerung an das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Erkenntnisgewinn. Sie inhaltlich festzuhalten, auch in kurzer Form, zeigt auch die Wertschätzung für literarische Erfahrung und für die Fähigkeit aller Menschen, sie zu erlangen.

Literatur

- Billington, J., Lodgen, E. & Robinson, J. (2016). A literature-based intervention for women prisoners: Preliminary findings. *University of Liverpool. International Journal of Prisoner Health* 12, 230–243.
- Brune, C. (2018). Shared Reading. Literaturvermittlung in Kontexten Sozialer Arbeit und außerschulischen Bildungsprozessen am Beispiel der Liverpooler The Reader Organisation. In C. Ott & D. Wrobel (Hrsg.), *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 65–78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Härle, G. (2014). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank & G. Härle (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, S. 29–65.
- Liebling, A., Auty, K., Gardom, J. & Lieber, E. (2022). An Evaluation of the Experience and Meaning of Shared Reading in Psychologically Informed Planned Environments in Prisons. Ministry of Justice Analytical Series. <http://www.justice.gov.uk/publications/research-and-analysis/moj> [2. 4. 2025].
- Magirus, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2024). Unterrichtsgespräche über Literatur. Reihe „Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik“. Stuttgart: wbv/utb.
- Seel, M. (2011). Dialoge über Kunst. In J. Kirschenmann, C. Richter & K.H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst*. München: kopaed, S. 15–27.

