

Karin Vach, Teresa Sansour, Frauke Janz, Stefanie Köb & Karin Terfloth

„Das ist doof. Das ist halt Fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“

Bedeutungskonstruktionen von Schüler*innen bei der Rezeption literarischer Texte und Implikationen für Gespräche über Literatur im (inkluisiven) Deutschunterricht

Abstract: Das Forschungsprojekt „Literatur in Einfacher Sprache“ (LiES) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg untersucht den Anregungsgehalt eines literarischen Textes für Jugendliche mit und ohne Förderbedarf. Für die Studie wurde vom Autor Nils Mohl eine Kurzgeschichte verfasst. In der Hauptstudie kommt diese Kurzgeschichte in einem vergleichenden Design in verschiedenen sprachlichen Fassungen (Leichte Sprache, Einfache Sprache und sog. Standardsprache) zum Einsatz. Der vorliegende Beitrag stellt einen Auszug aus den ersten Ergebnissen der Vorstudie 2019 vor und fokussiert die Bedeutungskonstruktionen der Jugendlichen. Im Mittelpunkt stehen dabei die moralischen Urteile der Jugendlichen zu den literarischen Figuren, die im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung zum Vorschein kamen und die daraufhin an ausgewählten Sequenzen mittels line-by-line-Verfahren rekonstruiert und sequenzvergleichend analysiert wurden. Ausschnitte aus den Gesprächssequenzen werden in diesem Beitrag analysiert. Anhand von drei exemplarischen Sequenzen wird deutlich, dass die Jugendlichen auf der Grundlage ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu sehr unterschiedlichen moralischen Urteilen gelangen. Erste didaktische Folgerungen zu Fragen der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen über Literatur schließen den Beitrag ab.

Abstract: The research project "Literature in Simple Language" (LiES) at the University of Education Heidelberg investigates the stimulating content of a literary text for young people with and without special needs. For the study, a short story was written by the author Nils Mohl. In the main study this short story is used in a comparative design in different linguistic versions (plain language, easy language and so-called standard language). This paper presents an excerpt from the first results of the preliminary study in 2019 and focuses on the young people's constructions of meaning. The focus is on the adolescents' moral judgments of the literary characters, which emerged in the course of the content-analytical evaluation and which were then reconstructed on selected sequences by means of line-by-line procedures and analyzed in a sequence-comparative manner. Excerpts from the interview sequences are analyzed in this paper. On the basis of three exemplary sequences it becomes clear that the young people arrive at very different moral judgments on the basis of their individual examination of the literary text. First didactic conclusions on questions concerning the design of classroom discussions about literature conclude the article.

Keywords: Literarische Texte, Bedeutungskonstruktionen, Gespräche über Literatur, Inklusion

1 | Einleitung

Deutschunterricht in der Sekundarstufe I: In einer inklusiven Klasse steht die Lektüre *Tschick* auf dem Programm. Der Lehrer lenkt das Unterrichtsgespräch. Die Schüler*innen sollen Fragen zum Text beantworten. Samed, ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich

Geistige Entwicklung, wird mit einer Frage, die sich exklusiv an ihn richtet, in das Gespräch eingebunden. Er soll den Nachnamen einer Figur sagen, den er mit etwas Verzögerung auf seinem Leseblatt (in vereinfachter Sprachausgabe) findet und dann abliest (Thäle 2020: 210f.). Mit ihrem ethnographischen Ansatz arbeitet Thäle in ihrer Studie anhand von Unterrichtsprotokollen Praktiken des Fragens, Antwortens, Rückmeldens und Abwartens heraus. Die Protokolle zeigen überwiegend Gesprächssituationen, die durch die Lehrperson stark gelenkt werden. Dies spitzt sich hinsichtlich der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu, die mit passgenauen Fragen adressiert werden (ebd.:217). Die Fragen beziehen sich meist auf den Handlungsverlauf einer Geschichte. An „weiterführenden Sinnbildungs- und Deutungsprozessen“ werden Schüler*innen mit Förderbedarf selten beteiligt (ebd.: 246), diesen wird aber auch insgesamt wenig Raum gegeben.

Die aus der Studie herausgegriffene Szene steht beispielhaft für einen Deutschunterricht, in dem es oftmals nicht gelingt, die Schüler*innen subjektiv zu involvieren: Antworten der Literatur auf Grundfragen des Lebens werden nicht aufgedeckt, Weltentwürfe nicht diskutiert und Sprache wird nicht als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel erlebt. Gründe dafür sind sowohl bei der Textauswahl als auch bei dem anspruchsvollen Format des Unterrichtsgesprächs zu suchen.

Schüler*innen im Unterricht für literarische Texte zu interessieren, ihnen zu ermöglichen, eigene Lebensthemen aufzufinden und sich am Austausch über Literatur aktiv zu beteiligen, gehört zu den Kernaufgaben des Literaturunterrichts. Wie dies gelingen kann, ist eines der zentralen literaturdidaktischen Anliegen. Mit diesem Aufsatz möchten wir zur Beantwortung dieser Frage einen Beitrag leisten. Insbesondere untersuchen wir, wie Schüler*innen angeregt werden können, eigene Bedeutungskonstruktionen zu literarischen Texten vorzunehmen und in das Unterrichtsgespräch einzubringen.

In dem Forschungsprojekt „Literatur in Einfacher Sprache“ (LiES) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg untersuchen wir den Anregungsgehalt eines literarischen Textes in sogenannter Standardsprache¹, in Einfacher und Leichter Sprache² für Jugendliche mit und ohne Förderbedarf. Dabei wird den Schüler*innen der literarische Text als Audio-Lesung präsentiert. Der vorliegende Beitrag stellt Daten aus einer Vorstudie (2019) vor und widmet sich der Frage nach den Bedeutungskonstruktionen der Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf, die anhand von Interviews zu dem präsentierten literarischen Text herausgearbeitet wurden. Das aus der Interviewsituation gewonnene Datenmaterial lässt darüber hinaus Implikationen zu Aspekten der Gesprächsführung zu, die zum Teil auf Unterrichtssituationen übertragbar sind. Auf einen Vergleich der Rezeption von unterschiedlichen sprachlichen Fassungen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden, da nur exemplarische Sequenzen herangezogen werden.

2 | Theoretische Überlegungen

Die Rezeption von Texten in unterschiedlichen medialen Darstellungsformen ist grundsätzlich als ein aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion zu verstehen, bei dem die Lesenden die

¹ Der Begriff der „Standardsprache“ ist als Annäherung zu verstehen, die damit bezeichnete Textfassung von Einfacher und Leichter Sprache abzugrenzen, wohl wissend, dass es bei literarischen Texten keine ‚Standards‘ geben kann.

² Die Leichte Sprache grenzt sich von der Einfachen Sprache durch festgelegte Regeln ab, die einer besseren Lesbarkeit dienen sollen. Für die Einfache Sprache existiert kein solches Regelwerk.

Textinhalte „unter Rückgriff auf ihre Erwartungen, Zielsetzungen und Interessen filtern, sie mit dem Vorwissen verbinden und aktiv-konstruktiv aufeinander beziehen sowie in ihre Wissensstruktur einfügen“ (Christmann 2015: 169). Textinhalte werden also nicht bloß reproduziert, wie es Alltagsvorstellungen nahelegen. Vielmehr werden sie durch die Interaktion mit den Vorgaben des Textes (Inhalt, Wörter, Sprache, Struktur, Verständlichkeit, Anregungsgehalt) und den Voraussetzungen und Bedingungen der Lesenden hervorgebracht. Die Lesenden sind in diesem Interaktionsprozess fortwährend gefordert, schlussfolgernd tätig zu sein (ebd.: 170f.). Inferenzen sind somit der Motor für die Bedeutungskonstruktion. Man kann hierbei Inferenzen unterscheiden, die zwingend für das Textverständnis notwendig sind, und elaborativen Inferenzen, die das im Text dargebotene anreichern und somit darüber hinausgehen (ebd.: 174). Für das Verstehen literarischer Texte ist noch mehr als bei pragmatischen Texten die kognitive Konstruktivität gefordert. Dies hat damit zu tun, dass literarische Texte eine große Bedeutungsvielfalt aufweisen (Polyvalenz-Konvention) und dass sie in ihrer Eigenweltlichkeit gelesen werden, die weder als wahr noch als falsch zu bestimmen ist (Ästhetik-Konvention) (Schmidt 1991). So vermitteln literarische Texte nicht nur Informationen über die reale Welt, sondern bieten mitunter alternative Weltmodelle. Um die fiktionalen oder auch fantastischen Welten zu verstehen, ist es nötig, ein Bewusstsein für den fiktionalen Charakter der Texte zu haben. Zudem muss man u.U. über die Strukturen der realen Welt hinausgehen und unterschiedliche Wirklichkeitsentwürfe einbeziehen (Christmann & Schreier 2003: 265). Herausfordernd sind literarische Texte auch deshalb, weil die literarische Sprache mehrdeutig, assoziativ aufgeladen sein und von der konventionellen Syntax abweichen kann (ebd.). Das literarische Verstehen hängt daher sehr davon ab, wie es den Lesenden gelingt, im Zuge ihrer elaborativen Inferenzbildung den kohärenten Textsinn mit ihrem Vorwissen zu verbinden. Hier ist der Umfang des Vorwissens und der sprachlichen Sensibilität mitentscheidend. Auch spielen Rezeptionseinstellungen, themenbezogenes Interesse und Rezeptionsziele eine Rolle (Christmann 2015: 171). Das literarische Lesen ist durch die Suche nach möglicher Eindeutigkeit des Textverstehens bei gleichzeitig nötiger Vorläufigkeit gekennzeichnet. Dies stellt eine große Herausforderung dar (Stark 2017: 126). Dabei sind neben der Fähigkeit der Unsicherheitstoleranz vor allem dann die kognitiven Ressourcen der Rezipierenden gefragt, wenn die gerade gelesenen Informationen nicht eingängig sind und Irritationen hervorrufen. Die Merkmale literarischer Texte legen solche Inkonsistenzen nahe. Es hängt von den Lesenden ab, ob sie diese erkennen, ablehnen oder aktiv bearbeiten (Christmann 2015: 178).

Über die kognitiven Prozesse hinaus sind ebenso emotional-evaluative Prozesse bei der Rezeption relevant. Literarische Texte sollen Gratifikationserwartungen erfüllen, z. B. zur Stimmungsverbesserung beitragen oder so etwas wie Leseglück hervorrufen (ebd.; van Holt & Groeben 2006: 114). Stimmungserfahrungen und literarisches Verstehen können sogar als gleichwertige Rezeptionsziele erachtet werden. Bleibt die Stimmungserfahrung aus, kann es zum Abbruch der Rezeption kommen. Umgekehrt setzt die emotionale Beteiligung literarisches Verstehen voraus (Christmann & Schreier 2003: 276). Die emotionale Beteiligung ist vor allem an die Figuren der fiktionalen Welt gekoppelt. Sie ziehen das Interesse der Lesenden auf sich (Stark 2012: 164). Die literarischen Figuren dienen hierbei als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten, da sie helfen, die Textwelt als eine reale zu imaginieren (Hurrelmann 2003: 6). Die Auseinandersetzung mit den Figuren wird oftmals von Emotionen (Empathie, Sympathie, Identifikation) begleitet, wenngleich die Art und der Grad der emotionalen Beteiligung von der Ausgestaltung

der Figuren und den Vorerfahrungen der Leser*innen abhängt (Nikolajeva 2014: 85). Die beschriebenen Konstruktionsprozesse können sowohl für das Lesen als auch für das Hören von literarischen Texten gelten. Einige Unterschiede in der modalen Verarbeitung sind allerdings festzuhalten. Beispielsweise sind Audiotexte flüchtig, die Verarbeitung ist störungsanfälliger, zugleich erleichtert die prosodische Gestaltung die Bedeutungskonstruktion (Müller 2010; Imhof 2010).

Was für die individuelle Lektüre relevant ist, kommt im ko-konstruktiven Texterschließungsprozess ebenso zum Tragen. Im gemeinsamen Prozess der Bedeutungskonstruktion ist auch die Text-Leser*innen-Interaktion relevant. Dies zeigt Bettina Hurrelmann (1987) sehr anschaulich anhand der von ihr untersuchten Literaturgespräche. Es wird dabei erkennbar, dass die Deutungsprozesse nicht zielgerichtet-linear, sondern sehr dynamisch erfolgen. Hurrelmann beschreibt den Gesprächsverlauf als eine Art Pendelbewegung, die zwischen subjekt- und textbezogenen Beiträgen hin- und herschwingt. Mit Bezugnahme auf Schleiermachers Hermeneutik (1799) bezeichnet Hurrelmann diese beiden grundlegenden Formen von Beiträgen mit den Begriffen „Strukturieren“ und „Elaborieren“ (ebd.: 62). Beim Elaborieren geht es darum, Bezüge zu anderen Texten oder zu eigenen Erfahrungen herzustellen oder den Realitätsbezügen im Text nachzugehen (ebd.). Als Gegenbewegung dazu geht es beim Strukturieren darum, eine Struktur im Text aufzudecken, zentrale Punkte festzuhalten und die Bedeutungsmöglichkeiten zu bündeln (ebd.: 66). Beide Formen sind für das Gelingen des Gesprächs – für die gemeinsame Annäherung an das Verstehen des Textes, das Verstehen der Gesprächsbeiträge der anderen und für die emotionale Beteiligung – wichtig. In literarischen Gesprächen im Unterricht muss daher für diese „Grundoperationen des Verstehens“ (ebd.: 75) Raum gegeben werden. Dies kann laut Hurrelmann methodisch durch eine Anleitung gelingen, die beide Formen der Annäherung fördert (ebd.). Ob und wie Schüler*innen sich zu literarischen Texten äußern, ist folglich von der Gesprächsführung abhängig, aber auch davon, wie lebensweltliche Erfahrungen, Einstellungen und Wertungen mit dem ausgewählten Text in Wechselwirkung gebracht werden. Studien, welche Bedeutungskonstruktionen zum Gegenstand machen bzw. zu rekonstruieren versuchen, sind bislang rar (Stark 2019: 66). Stark (2019) nutzt die Methode des Lauten Denkens, um der Frage nachzugehen, wie Weltwissen von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mit Verstehens- und Wertungsprozessen bei der Rezeption von Kurzprosa zusammenwirken. Die gedanklichen Prozesse der Jugendlichen, die Stark anhand der Lautdenkprotokolle rekonstruiert, deuten darauf hin, dass die Jugendlichen (moralische) Bewertungen vor dem Hintergrund eigener Lebens- und Alltagserfahrungen anstellen und dass diese Einfluss nehmen auf die weitere Textverarbeitung und Kohärenzbildung. Auch van Peer und Pander Maat (2001) kommen in einem experimentellen Design, bei dem Proband*innen zu einer gelesenen Textstelle schriftlich befragt wurden, zu dem Ergebnis, dass Inferenzbildungen davon abhängig sind, wie die Figur in der Geschichte von den Leser*innen bewertet wurde. Stark (2019) plädiert dafür, solchen Wertungen im Unterricht Raum zu geben, gleichzeitig aber auch die Bereitschaft der Jugendlichen zu fördern, spontane Wertungen „flexibel und modifizierbar“ zu halten, um Deutungsprozesse auch korrigieren zu können (ebd.: 81f.). Der Frage nach Bedeutungskonstruktionen von drei Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf wird im Folgenden nachgegangen.

3 | Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsprojekts LiES wurden Schüler*innen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung innerhalb einer Vorstudie³ zu einem literarischen Text befragt.

Folgenden Fragestellungen soll im Rahmen dieses Beitrags nachgegangen werden:

- (1) Welche Bedeutungen konstruieren die Schüler*innen zu dem gewählten Textausschnitt?
- (2) Inwiefern lassen sich aus den Interviews Implikationen für Unterrichtsgespräche ableiten?

3.1 | Zum Text

Der Jugendbuchautor Nils Mohl verfasste für das Forschungsprojekt einen literarischen Text, der als Grundlage für die Studie genutzt wurde. Mit dem Schriftsteller wurde vereinbart, dass der Text Jugendliche im Alter von ca. 13-14 Jahren ansprechen und eine Vorleselänge von ungefähr 20 Minuten umfassen sollte. Anhand dieser Rahmenvorgaben entstand der Ursprungstext „Im magischen Kreis“.

Der Text handelt von Lena und Marie, zwei 14-jährigen, miteinander befreundeten Mädchen, die allein Zeit im Ferienhaus von Maries Eltern verbringen. Als der 18-jährige Noel auftaucht, in den sich beide Mädchen verlieben, kommt es zu Spannungen in der Freundschaftsbeziehung.

3.2 | Sampling

An der Vorstudie nahmen insgesamt 17 Schüler*innen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren teil. Neun Schüler*innen hatten einen Förderbedarf im Bereich der Geistigen Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen, acht Schüler*innen hatten keinen diagnostizierten Förderbedarf. Sie alle besuchten die siebte Klasse einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.

3.3 | Erhebung und Auswertung

Der literarische Text wurde von einer professionellen Sprecherin gelesen, aufgenommen und als Hörtext für die Befragung der Schüler*innen verwendet. Die Befragung der Schüler*innen fand in einer Eins-zu-eins-Situation in einem ruhigen Raum statt. Im Interviewleitfaden wurden sog. Stopps festgelegt, an denen die Hörfassung angehalten wurde. Bei jedem Stopp wurden Fragen an die Schüler*innen gerichtet. Dabei lag der Schwerpunkt dieser Interviews weniger auf einer reinen Wiedergabe der Handlungslogik, sondern vornehmlich auf den Bedeutungskonstruktionen der Schüler*innen. Dies wurde durch Fragen wie z. B. „Was denkst du über Noel?“ realisiert. Darüber hinaus konnten die Schüler*innen per Buzzer jederzeit die Lesung für eigene Überlegungen und Fragen unterbrechen, was als Option jedoch nur von wenigen Schüler*innen genutzt wurde. Merkmalsarme Holzfiguren standen den Schüler*innen zur Verfügung, um Beziehungen zwischen den Figuren in der Geschichte nachzustellen. Die Interviews wurden videographiert.

³ Die Vorstudie fand im Sommer 2019 statt. Das Projekt LiES wird von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gefördert.

Die so erhobenen introspektiven Daten wurden zunächst inhaltsanalytisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Auf dieser Grundlage bot sich eine Methodentriangulierung mit sequenzanalytischen Verfahren an. Ausgehend von Phänomenen (z.B. moralische Urteile oder Formulierung von Unsicherheiten), die im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung zum Vorschein kamen, wurden ausgewählte Sequenzen mit rekonstruktiven Zugängen ausgewertet. Entsprechend der methodologischen Vorschläge von Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013) wurden diese sequenziellen line-by-line-Analysen einzelner Sequenzen durch gedankenexperimentelle Analysen wie Wortlaut- und Kontextvariation angeregt und um formalsprachliche Analysen zur Rekonstruktion des Diskursverlaufs ergänzt. Darüber hinaus wurden in einem nächsten Schritt sequenzvergleichende Analysen vorgenommen. Um bei den Analysen verschiedene Perspektiven auf das Datenmaterial zu berücksichtigen und verschiedene Lesarten zu generieren, kam eine Interpretationsgruppe zum Einsatz.

Die Ergebnisse werden im Folgenden verdichtet auf ein exemplarisches Phänomen. Im Fokus der Analyse stehen Sequenzen, in denen die Schüler*innen moralische Bewertungen vornehmen.

4 | Darstellung der Ergebnisse

In allen drei dargestellten Sequenzen wird auf eine Szene im präsentierten Text Bezug genommen, in der sich die Ich-Erzählerin Lena und Noel in Maries Abwesenheit nähern und beschließen, einen gemeinsamen Ausflug zu unternehmen. Nachfolgend wird jeweils zunächst das Transkript vorgestellt. Die Analyse schließt sich daran an.

4.1 | Transkript 1 (Laura, Schülerin ohne Förderbedarf)

[Laura äußert, dass Lena Marie den geplanten Ausflug als etwas anderes „verkaufen“ möchte, ihr also „etwas anderes erzählen“ möchte. Die Interviewerin reagiert daraufhin mit einem „Ah“.]

L: Aber ich würde ihr einfach die Wahrheit sagen, dass sie sich mit Noel trifft. #00:28:31-2#

I: Du würdest an Lenas Stelle sagen? #00:28:35-3#

L: "Ey, ich treffe mich halt jetzt mit Noel. Sorry." Also ich würde ihr die Wahrheit sagen und sie nicht anlügen. Weil so macht eine beste Freundin nicht. #00:28:42-7#

I: Und wie stellst du dir vor, was dann Marie sagt, wenn du sagst: "Hey Marie, ich mach da einen Ausflug mit dem Noel." #00:28:50-7#

L: Also okay. Ich würde ehrlich finden, wenn ich an Maries Stelle sein würde, würde ich es ehrlich finden, dass sie mir die Wahrheit gesagt hat. Und wenn ICH Marie wäre, würde ich mich für sie freuen, dass sie auch jemanden kennen gelernt hat. Weil es gibt noch so viele Jungs auf der Welt

für Marie. Und ja, aber ich wäre schon auch ein BISSCHEN traurig, weil ich/ Marie hat ihn zuerst kennen gelernt. #00:29:20-1#

I: Ja, das könnte tatsächlich schwierig werden vielleicht. Wir nehmen noch einmal die drei hier. Wie stehen die jetzt zueinander? Also eben hattest du sie/ #00:29:30-7#

L: *(stellt die Holzfiguren erneut in ähnlichen Abständen nebeneinander)* So. Und jetzt. Noel war hier neben *(stellt Noel neben Marie)* und jetzt ist er irgendwie näher. Also nur hier *(stellt Noel näher zu Lena)*. Also nicht ganz so nah an Lena *(zieht Noel wieder etwas mittiger, sodass er nun zwei Handbreit von Lena entfernt steht)*, aber irgendwo da. Näher an Lena. #00:29:44-8#

[Es folgt ein Gespräch darüber, in wen Noel nun eigentlich verliebt sein könnte und für welche der beiden Mädchen er sich wohl schließlich entscheidet.]

I: Okay. Gut, jetzt hat er zu ihr gesagt - der Noel zu Lena: "Komm, lass uns einen Ausflug machen." Und du hast eben gesagt, was würdest du an ihrer Stelle tun? #00:31:11-1#

L: Ich würde Marie die Wahrheit darüber sagen und wenn sie es nicht verstehen würde, wäre es so halt *(eine Entlastung?)* würde ihr den Jungen überlassen. #00:31:25-4#

[Laura expliziert, dass sie erst mit Marie reden würde, bevor sie eine Vereinbarung eingehen würde.]

I: Okay. Und dass er/ Du hast eben gesagt - mit beiden so ein bisschen etwas zu tun hat. Wie findest du das eigentlich? #00:31:43-7#

L: Das finde ich nicht gut *(stellt Lena und Marie wieder in ähnlichen Abständen rechts und links neben Noel)*. Entweder du hast mit einem etwas zu tun und nicht mit zwei Mädels. Weil zum Beispiel ist er jetzt mit Lena zusammen *(stellt Noel neben Lena)*, aber geht jetzt hinter ihrem Rücken mit ihrer besten Freundin auch aus *(stellt Marie hinter Noel)*. Das ist doof. Das ist halt fremdgehen. Und das will man einfach nicht *(stellt die Figuren wieder nebeneinander in ihre Ausgangspositionen)*. #00:32:01-3#

4.2 | „Weil so macht eine beste Freundin nicht.“ – Analyse zu Transkript 1

Für die ausgewählte Sequenz zwischen der Schülerin Laura und der Interviewerin kann unter formalsprachlichen Betrachtungen zunächst konstatiert werden, dass Laura die längeren Redebeiträge hat. Die Interviewerin lenkt das Gespräch nur wenig, sondern folgt Laura inhaltlich und

greift ihre Aussagen auf. Dabei verbindet sie die Aussagen von Laura mit Einladungen zu Perspektivübernahmen oder bringt Laura dazu, eine Außenperspektive einzunehmen, indem sie Laura bittet, die Figurenkonstellation mit den Holzfiguren nachzustellen. Laura wirkt in dieser Phase des Interviews sehr sicher, es finden sich wenige Satzabbrüche und ihre Beiträge erfolgen ohne großes Zögern.

Die Sequenz beginnt mit einer Stellungnahme der Schülerin Laura, in der sie von sich aus mitteilt, dass sie sich anders verhalten würde als die Protagonistin Lena. Die Einleitung mit der Konjunktion „Aber“ unterstreicht, dass Laura sich von Lenas Verhalten distanziert. Denn Laura würde „ihr“ (Marie) „einfach die Wahrheit sagen“. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass Laura der Figur unterstellt, Lena wolle den Sachverhalt / das Treffen verschweigen oder die Freundin anlügen. Auffällig ist auch das Partikel „einfach“ in dem Satz. Dies könnte darauf hindeuten, dass es in Lauras Vorstellung innerhalb einer Mädchenfreundschaft leicht ist, die Wahrheit zu sagen. Das Wort „einfach“ könnte auch synonym für „gerade heraus“ stehen. Die beste Freundin hat nach dieser Auffassung Direktheit und Geradlinigkeit verdient.

Die Interviewerin lädt Laura dazu ein, die Rolle von Lena zu übernehmen, indem sie mit den Worten „Du würdest an Lenas Stelle sagen“ zur wörtlichen Rede animiert. Laura wählt dann auch die wörtliche Rede. Ihre einleitende Formulierung mit „Ey“ und das nachgeschobene „Sorry“ wirken in der jugendsprachlichen Form betont locker und erwecken den Eindruck, als wolle sie die Bedeutung des imaginierten Gesprächs zwischen Marie und Lena herabspielen. Die Ausdrucksweise wirkt damit zugleich wenig empathisch. Dies lässt sich möglicherweise damit begründen, dass es Laura vor allem um die Wahrheit geht. Sie als Lena würde Marie also über den geplanten Ausflug mit Noel in Kenntnis setzen. Dem normativen Anspruch, der Freundin die Wahrheit zu sagen und sie nicht anzulügen, würde damit Genüge getan. Laura untermauert diese normative Setzung mit den Worten „Weil so macht eine beste Freundin nicht.“ Dies könnte darauf hindeuten, dass nach Lauras Auffassung in der Beziehung zur „besten“ Freundin besondere Werte gelten.

Im weiteren Verlauf regt die Interviewerin erneut zur Übernahme der Perspektive an, diesmal von der Figur Marie. Laura gibt auf die Frage, was Marie sagen würde, keine direkte Antwort. Vielmehr bleibt sie mit ihrer Aussage nah an der Figur Lena und somit auch ihrer Logik treu: Lena darf mit Noel ausgehen, wenn sie der Freundin die Wahrheit sagt. Laura gibt vor, in der Rolle als Marie sich sogar für Lena zu freuen. Damit bringt Laura ihr Verständnis von Freundschaft zum Ausdruck, nämlich eines, das sich mit Adjektiven wie altruistisch, solidarisch, loyal beschreiben ließe. Darüber hinaus wird das Vergehen zugunsten Lenas von ihr abgeschwächt: Für Marie gibt es „noch so viele Jungs auf der Welt“. Schließlich räumt Laura aber noch ein, dass sie als Marie auch ein „BISSCHEN traurig“ wäre. Dies begründet sie damit, dass Marie ihn (Noel) zuerst kennengelernt habe. Mit der Betonung des Wortes „BISSCHEN“ schwächt sie diesen Punkt aber sogleich ab. Lenas Äußerung lässt darauf schließen, dass sie nicht wirklich die Perspektive von Marie einnimmt, sondern vielmehr Begründungsfiguren für die Position Lenas liefert, deren Perspektive ihr näher zu sein scheint.

Die Interviewerin greift die von Laura indirekt angesprochene Dreiecksbeziehung auf und bezieht sich auf die Figuren. Noch bevor die Interviewerin ihren Satz beendet hat, greift Laura zu den Figuren. Sie stellt sie in die ursprüngliche Konstellation aus der Anfangsszene der Geschichte und beginnt dann, die Figuren neu auszurichten. Die Neujustierung der Figuren wird

von Laura kommentiert. Noel wird näher an Lena gerückt, aber „nicht ganz so nah“. Möglicherweise möchte Laura damit deutlich machen, dass das Verhältnis der drei Figuren noch nicht eindeutig geklärt ist.

Die Interviewerin lenkt schließlich wieder zurück zu der Szene, in der Lena und Noel den Ausflug planen, und lädt Laura ein, die Perspektive von Lena einzunehmen. Erneut gibt Laura an, dass sie Marie die Wahrheit sagen würde. Und sie formuliert weiter, dass sie anstelle Lenas ihr den „Jungen überlassen“ würde, falls Marie kein Verständnis zeigen würde. Das Verb *überlassen* wird oftmals in Zusammenhang mit Gegenständen verwendet. Man überlässt jemandem etwas. Dies kann auch als gönnerhaft aufgefasst werden. Auch ist das Verb gebräuchlich in der Redewendung ‚jemandem das Feld überlassen‘. Dies kann die folgende Lesart implizieren: Laura ist der Auffassung, dass für Lena der Junge Noel nicht so wichtig sein sollte, als dass sie um ihn kämpfen und damit die Freundschaft zu Marie gefährden sollte.

Die Interviewerin fragt Laura schließlich noch nach einer Bewertung von Noels Verhalten. Hier greift Laura von sich aus zu den Figuren und begleitet ihre Aussage mit dem Figurenhandeln. Die Figuren werden symbolisch verwendet, das bedeutet, das „Fremdgehen“ – „hinter dem Rücken“ der anderen – wird von Laura mit den Figuren ins Bild gesetzt. Noel wird dabei zugeschrieben, bewusst so zu handeln, was durch Laura eindeutig negativ bewertet wird („Das ist doof. Das ist halt fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“).

4.3 | Transkript 2 (Vivien, Schülerin ohne Förderbedarf)

I: [...] Was denkst du eigentlich über den Noel? Was ist das für ein Typ?
#00:22:19-5#

V: Ich glaube, das ist nicht so / Ich glaube, ich mag ihn nicht. #00:22:22-0#

I: Nein? Warum nicht? #00:22:23-1#

V: Also, wenn man sofort zu einem Mädchen, das man erst einen Tag kennt: "Oh, komm mit, komm mit" und sie die ganze Zeit überredet dazu. Also das ist voll komisch. #00:22:32-5#

I: Also findest du es nicht so gut, was der da macht? #00:22:40-1#

V: Hm (bejahend). #00:22:40-4#

I: Und die Lena - so haben wir ja jetzt gehört - heißt die Ich-Erzählerin. Wie findest du denn ihr Verhalten? #00:22:48-3#

V: Ich finde ihr Verhalten zu naiv. #00:22:50-8#

I: Warum? #00:22:51-9#

V: Weil sie sich so leicht überreden lässt mitzukommen. #00:22:57-9#

I: Wäre es bei dir auch so leicht gewesen? #00:22:59-6#

V: (Kopfschütteln) Ich wäre nicht mitgekommen. #00:23:00-6#

I: Nein? Warum nicht? #00:23:03-3#

V: Ich steige nicht in fremde Autos. #00:23:05-1#

I: Okay. Ja. Klare Sache. Würdest du denn da etwas anders machen als die Lena? #00:23:13-9#

V: Ja. Ich würde mich von Noel distanzieren. #00:23:17-6#

I: Okay. Und gegenüber der Marie? #00:23:23-7#

V: Marie würde ich erst einmal klar machen wollen, dass Noel keinen guten Einfluss auf sie hat [...]. #00:23:31-0#

4.4 | „Ich finde ihr Verhalten zu naiv.“ – Analyse zu Transkript 2

In der vorliegenden Sequenz ist die Schülerin Vivien im Gespräch mit der Interviewerin. Unter formalsprachlichen Aspekten lässt sich konstatieren, dass Vivien und die Interviewerin abwechselnd sprechen. Die Rollenverteilung gestaltet sich dabei im Gespräch durchgängig so, dass die Interviewerin die Fragen stellt und Vivien antwortet. Passagen, in denen sich Vivien von sich aus äußert, sind in der Sequenz nicht zu beobachten. Die Fragen der Interviewerin folgen allerdings nicht einem klaren Leitfaden oder Skript, sondern orientieren sich auch an den Antworten Viviens. Die Redeanteile liegen etwas stärker bei Vivien, auch wenn sich diese meist in kurzen Sätzen äußert. Dies könnte auch bedingt sein durch die zum Teil geschlossen formulierten Fragen der Interviewerin. Die Ja-/Nein-Fragen der Interviewerin ließen sich andersherum aber auch als Reaktion auf die knappen Redebeiträge der Schülerin lesen.

Die Sequenz beginnt mit der Frage der Interviewerin „Was denkst du eigentlich über den Noel? Was ist das für ein Typ?“. Auffällig ist an der Formulierung das Partikel „eigentlich“. Eine mögliche Lesart ist, dass quasi ein doppelter Boden impliziert ist. Die Schülerin hat über Noel eventuell vordergründig eine andere Meinung und soll nun ihre wirkliche Meinung zu der Figur zum Ausdruck bringen. Eine andere Lesart ist, dass das Wörtchen „eigentlich“ im Sinne von „beiläufig“, „nebenbei nachgefragt“ verwendet wird. Damit wird Vivien dazu ermuntert, frei zu formulieren, was sie denkt, ohne dass der Frage zu viel Gewicht beigemessen wird. Durch diese Form der Ansprache wird Vertrauen zu der Schülerin aufgebaut. Die von der Interviewerin nachgeschobene Frage nach Noels „Typ“ kann als Einladung zum Typisieren verstanden werden. Es könnte aber auch als jugendsprachliche Formulierung aufgefasst werden, durch welche die Interviewerin Nähe herstellt. Vivien setzt an mit der Formulierung „ich glaube, das ist nicht so“. Damit könnte sie einerseits einer ursprünglichen Vorstellung über Noel widersprechen. Möglich wäre auch, dass Vivien dadurch zum Ausdruck bringt, dass Noel nicht so ein bestimmter Typ ist, jemand, der nicht den Erwartungen und Vorannahmen anderer entspricht. Der Satz

wird von Vivien aber nicht zu Ende gesprochen. Sie setzt erneut an und sagt, dass sie glaube, ihn nicht zu mögen. Damit weicht Vivien der Frage nach dem Typ Noels aus und nimmt stattdessen eine eigene Bewertung vor. Trotz der vorsichtigen Einleitung mit „ich glaube“ klingt der Satz „ich mag ihn nicht“ nach einem sehr absoluten Urteil. Die doppelte Verwendung von „ich glaube“ könnte darauf hindeuten, dass Vivien zu dieser Einschätzung nach einem inneren gedanklichen Prozess gelangt ist. Die Interviewerin greift diese Aussage von Vivien im Weiteren auf und fragt nach einer Begründung. Mit einem sich selbst bekräftigenden „Also“ setzt Vivien zu ihrer Begründung an. Diese ist gleich in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen fallen die zeitlichen Begriffe („sofort“, „erst einen Tag“, „die ganze Zeit“) in Viviens Äußerung auf. Diese markieren ihre Einschätzung, dass die Annäherung zwischen Noel und Lena zu schnell erfolge. In diesem Sinne wird darüber hinaus beschrieben, dass Lena von Noel „überredet“ und bedrängt werde. Zum anderen verwendet Vivien an dieser Stelle die wörtliche Rede. Damit erweckt sie die Figur im Gespräch zum Leben. Sie wählt dabei jedoch eine Formulierung, die so nicht der Textvorlage entstammt. Das „Mädchen“ wird gelockt mit den Worten „komm mit, komm mit“, was nach einer magischen Formel klingt. Die Wiederholung „komm mit“ suggeriert zudem das Drängende. Mit der Formulierung „man“ und „zu einem Mädchen“ distanziert sich Vivien von der eigentlichen Geschichte und bringt den Sachverhalt auf eine abstrakte, allgemeingültige Ebene, die sie abschließend bewertet mit den Worten „Also das ist voll komisch“. Das Adjektiv „komisch“ könnte einerseits darauf hindeuten, dass aus Viviens Sicht Vorsicht geboten ist und es sich um ein ‚falsches Spiel‘ handeln könnte. Andererseits könnte der Begriff auch die Funktion eines ‚Platzhalters‘ haben. Vivien fehlen die Worte, um das Verhalten differenzierter zu beschreiben oder zu bewerten, das Verhalten ist für Vivien möglicherweise auch unverständlich.

Die Reaktion der Interviewerin darauf kann als ein rückversicherndes Spiegeln eingeordnet werden. Mit ihrer Formulierung „Also findest du es nicht so gut, was der da macht?“ wird allerdings kein Spielraum für eine Ausdifferenzierung der eigenen Einschätzung eröffnet, sondern eine Festlegung nahegelegt, der Vivien mit einem „Mmh“ dann auch ohne weitere Erläuterung nachkommt. Die Interviewerin wählt im Folgenden einen neuen Ansatz: Mit ihrer Frage nach der Figur Lenas lenkt sie das Gespräch konkreter auf die Geschichte und fragt nach einer Bewertung des Verhaltens. Die Antwort von Vivien erfolgt prompt und ohne Umschweife in einem Satz: „Ich finde ihr Verhalten zu naiv“. Auffällig ist, dass Vivien hier eine Steigerung wählt. Lena ist „zu“ naiv. Die Interviewerin fragt mit einem schlichten „Warum“ nach einer Begründung. Vivien begründet ihre Einschätzung damit, dass Lena sich so „leicht überreden lässt mitzukommen“. Während in der Passage zuvor Noel als derjenige eingeordnet wird, der Lena lockt und bedrängt, wird nun Lena kritisiert, die sich „leicht überreden“ lässt. Diese Formulierung und die mitschwingende Kritik an Lenas Verhalten lösen beim Lesen auch die Assoziation aus, Lena sei leichtgläubig und unvorsichtig und in der Folge leicht ‚rumzukriegen‘. Die Formulierung von Vivien greift die Interviewerin auf („Wäre es bei dir auch so leicht gewesen?“). Sie schafft damit Nähe und bestärkt Vivien implizit in ihrer Bedeutungskonstruktion. Mit ihrer Formulierung regt die Interviewerin aber nicht zu einer Perspektivübernahme der literarischen Figur an, sondern lädt Vivien dazu ein, aus der eigenen Perspektive auf das Geschehen zu blicken. Vivien antwortet auch hier sehr klar in einem einfachen Satz, den sie durch ein Kopfschütteln bekräftigt: Sie selbst wäre nicht mitgekommen. Auch diesmal fordert die Interviewerin eine Begründung ein. Viviens Antwort „Ich steige nicht in fremde Autos“ wird von ihr wie eine goldene Regel vorge-

tragen. Die aktive Formulierung mit „ich“ deutet darauf hin, dass sich Vivien sicher ist, (im Gegensatz zu Lena) die Kontrolle zu behalten. Indem die Interviewerin nach Vivien als Person fragt, gerät die eigentliche Geschichte an dieser Stelle aus dem Fokus. Vivien nimmt nicht Bezug auf die Figuren, sondern formuliert ihre Haltung auf einer abstrakten, normativen Ebene. Ihre Aussage wird von der Interviewerin stehen gelassen („klare Sache“) und sie fordert mit ihrer Frage nun dazu auf, die Perspektive von Lena einzunehmen und sich damit wieder dem literarischen Text zuzuwenden. Obwohl die Frage geschlossen formuliert ist, nimmt Vivien diesen Impuls auf und führt genauer aus, was sie im Vergleich zu Lena anders machen würde, nämlich sich von Noel „distanzieren“. Wie schon mit dem Adjektiv „naiv“ wählt Vivien mit dem Verb „distanzieren“ einen Begriff, der Reife und Überlegenheit zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig bleibt sie mit dieser Formulierung sehr vage und abstrakt. Sie lässt offen, in welcher Weise genau sie selbst in der Situation agieren würde. Die Interviewerin bringt nun die Figur Marie ins Spiel. Auf die Frage, wie sich Vivien (als Lena) Marie gegenüber verhalten würden, wählt Vivien erneut eine Formulierung, die wenig altersentsprechend erscheint. Sie würde Marie „erst einmal klar machen wollen, dass Noel keinen guten Einfluss auf sie hat“. Vivien bringt damit zum Ausdruck, dass sie – im Gegensatz zu Marie – die Situation und Noel durchschaut. Ihre Aussage wirkt wie ein wohlmeinender, fast elterlicher Rat. Damit wird Noel die Rolle des Gefährlichen zugewiesen.

4.5 | Transkript 3 (Bassam, Schüler im Förderschwerpunkt Lernen)

I: [...] Und weiß Marie, dass sie weggehen? Oder geht Marie mit? #00:29:33-7#

B: Nein, Marie geht nicht mit. (...) Ich glaube, die weiß nichts. #00:29:40-4#

I: Die weiß nichts? Wie findest du das, dass die beiden dann vielleicht heimlich gehen? #00:29:50-7#

B: Heimlich jetzt nicht, aber/ #00:29:54-9#

I: Ach so. #00:29:56-2#

B: Ich meine, die gehen ja einfach nur Marienkäfer / Ich weiß nicht. Ich weiß (nicht?), wo die hingehen, aber/ #00:30:04-7#

I: Für ihren Ausflug einfach. #00:30:06-5#

B: Ja, genau. Für ihren Ausflug einfach. #00:30:05-5#

Ja, halt ein Ausflug. Ich glaube, um so einen Marienkäfer zu sehen - glaube ich. Und dann gibt es ja nichts zu verheimlichen, oder? #00:30:15-7#

4.6 | „Ich meine, die gehen ja einfach nur Marienkäfer“ – Analyse zu Transkript 3

Die vorliegende Gesprächssequenz zwischen dem Schüler Bassam und der Interviewerin bezieht sich ebenfalls auf die Passage in der Geschichte, in der Lena und Noel beschließen, einen Ausflug zu machen. Bassam hat etwas größere Redeanteile als die Interviewerin, spricht aber meist in Halbsätzen. Der häufige Einschub der Formulierungen „ich glaube“ und „ich weiß nicht“ könnte auf eine Unsicherheit hindeuten oder auch auf eine gewisse Vorsicht von Bassam, der dadurch seine Aussagen relativiert.

Die Sequenz beginnt mit der Frage der Interviewerin, ob die Figur Marie wisse, dass sie (gemeint sind Lena und Noel) weggehen. Die Interviewerin fügt hinzu: „Oder geht Marie mit?“ Durch diese Nachfrage, in der eine Lesart angeboten wird, die ganz offensichtlich nicht dem Plot der Geschichte entspricht, überprüft die Interviewerin zunächst, inwieweit Bassam die Handlung der Geschichte verstanden hat. Dies ist dadurch zu erklären, dass Bassam zu Beginn der Geschichte häufig Unsicherheiten in Bezug auf sein Verständnis des Handlungsverlaufs zum Ausdruck gebracht hat. In diesem Fall antwortet Bassam zunächst sehr bestimmt auf die zweite Frage mit „Nein, Marie geht nicht mit.“ Auf die erste Frage hin äußert er schließlich seine Vermutung („ich glaube“), dass Marie „nichts“ wisse. Die Verwendung des Wortes „nichts“ in Bassams Antwort lässt an dieser Stelle die Interviewerin offensichtlich kurz aufhorchen (Weiß Marie möglicherweise noch mehr Dinge nicht?). Denn sie greift Bassams Aussage wortwörtlich auf und wiederholt nachfragend: „Die weiß nichts?“ Ohne eine erläuternde Antwort abzuwarten, fügt sie die Frage an, wie Bassam denn das finde, „dass die beiden dann vielleicht heimlich gehen?“ Mit dieser Nachfrage geht die Interviewerin bereits einen Schritt weiter. Sie stellt eine Deutung in den Raum, nämlich dass Lena und Noel heimlich einen Ausflug machen, sozusagen hinter Maries Rücken. Diese Lesart wird von der Interviewerin durch das Partikel „vielleicht“ abgeschwächt. Interessant ist, dass Bassam diese Deutung nicht einfach aufgreift und auf die Frage antwortet, wie er das Verhalten einordnet. Stattdessen widerspricht er der Interviewerin mit den Worten „Heimlich jetzt nicht, aber /“, bricht seinen Satz dann jedoch ab. Warum der Ausflug aus seiner Sicht nicht als „heimlich“ einzuordnen ist, erklärt Bassam nicht. Es ließen sich hier zwei mögliche Lesarten anführen: Der Ausflug könnte deswegen nicht „heimlich“ sein, weil es ja keine Mühe kostet, diesen vor Marie zu verbergen, die ja sowieso keine Kenntnis davon hat oder etwas ahnt. Der Ausflug könnte von Bassam aber auch als harmlos empfunden werden, weshalb es aus seiner Sicht einfach nichts zu verheimlichen gibt. Möglicherweise ist der Abbruch des Satzes auch dahingehend zu verstehen, dass Bassam nun doch ins Nachdenken darüber kommt, ob die beiden den Ausflug nicht vielleicht doch heimlich unternehmen möchten. Die Interviewerin reagiert mit einem schlichten „Ach so.“ Bassam führt aus, dass Lena und Marie „ja einfach nur Marienkäfer /“. Mit dem Verweis auf Marienkäfer wird die Harmlosigkeit des Vorhabens unterstrichen, der Marienkäfer steht sozusagen für ein ungefährliches, alltägliches kleines Tier. Zusätzlich wird der Ausflug durch die Partikel „einfach nur“ heruntergespielt. Der Satz wird aber nicht fortgesetzt, stattdessen formuliert Bassam „ich weiß nicht. Ich weiß (nicht?), wo die hingehen“. Die hier zum Ausdruck kommende Unsicherheit könnte einerseits dafürsprechen, dass Bassam nicht sicher ist, ob er die Handlung richtig verstanden hat. Es könnte auch als Zweifel von Bassam gelesen werden, ob seine ursprüngliche Bedeutungskonstruktion, dass an Lenas und Noels Verhalten ‚nichts verwerflich‘ ist, aufrechterhalten werden kann. Bassam beendet seine Formulierung mit „aber“. Die Interviewerin überbrückt den Satzabbruch mit den Worten „Für ihren Ausflug einfach“. Die Präposition „für“ ist an dieser Stelle grammatikalisch inkongruent. Mit der Formulierung möchte die Interviewerin den Sachverhalt

für Bassam möglicherweise auf das Wesentliche reduzieren, nach dem Motto: Sie machen einen Ausflug, wohin genau, das ist unerheblich oder musst du dir nicht merken. Diese Lesart wird durch die Verwendung des Partikels „einfach“ unterstützt. Bassam bestätigt mit „ja genau“ und greift die Formulierung der Interviewerin eins zu eins auf. Bassam hält aber an seinem ursprünglichen Gedanken fest und führt weiter aus. „Ja, halt ein Ausflug. Ich glaube, um so einen Marienkäfer zu sehen – glaube ich.“ Bassam führt hier die Begründung für den Ausflug an, indem er den „Marienkäfer“ erneut anspricht. Die doppelte Verwendung von „glaube“ deutet darauf hin, dass Bassam diesen Grund aber in Zweifel zieht: Entweder, weil es vielleicht doch noch einen anderen Grund für den Ausflug geben könnte, oder weil er unsicher ist, ob er das Ausflugsziel richtig verstanden hat. Seinen Zweifel bringt Bassam schließlich mit der Formulierung zum Ausdruck: „Und dann gibt es ja nichts zu verheimlichen, oder?“ Mit der Verwendung von „dann“ formuliert Bassam eine Bedingung: Wenn die beiden wirklich nur Marienkäfer anschauen wollen, dann gibt es nichts zu verheimlichen. Diese Formulierung wirkt zugleich normativ aufgeladen: In diesem Fall muss man es nicht verheimlichen. Das nachgeschobene, fragende „oder?“ lässt aber erkennen, dass Bassam sich seiner Einordnung der Szene abschließend nicht ganz sicher ist. Mit seinem fragenden „oder?“ eröffnet Bassam den Raum für einen Gesprächsanschluss und fordert die Interviewerin zu einer Reaktion heraus.

4.7 | Sequenzvergleichende Perspektiven

Auch wenn sich alle drei Schüler*innen auf die gleiche Szene in der Geschichte beziehen, so lassen sich doch sehr unterschiedliche Bedeutungskonstruktionen und auch unterschiedliche Grade emotionaler Involviertheit erkennen. Beide Mädchen und gleichzeitig Schüler*innen ohne Förderbedarf (Laura und Vivien) verurteilen den gemeinsamen Ausflug zwischen Noel und Lena, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Während Laura kritisiert, dass Lena Marie, ihrer besten Freundin, nicht die Wahrheit sagt, bewertet Vivien das Mitgehen mit einem Fremden als problematisch. Bassam hingegen ordnet den gemeinsamen Ausflug als harmlos ein. Weder sieht er die Mädchenfreundschaft dadurch in Gefahr, noch stuft er Lenas Verhalten als naiv oder gar gefährlich ein. Alle drei Schüler*innen nehmen moralische Bewertungen der Szene vor, die vermutlich von ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen geprägt sind. Anhand der Analysen lassen sich drei unterschiedliche Modi der Moralisierung herausarbeiten: Bei Laura ließe sich von einer Moralisierung im Modus der Transparenzverpflichtung sprechen. Der besten Freundin gegenüber ist man Lauras Auffassung nach dazu verpflichtet, die Wahrheit zu sagen. Bei der Schülerin Vivien lässt sich eine Moralisierung im Modus der Naivität oder „Blauäugigkeit“ ausmachen. Sie kritisiert den gemeinsamen Ausflug vor dem Hintergrund, dass sich Noel und Lena kaum kennen und es leichtsinnig von Lena ist, mit einem Fremden mitzugehen. Bei Bassam kann von einer Entmoralisierung im Modus der Unverfänglichkeit gesprochen werden. Bassam bagatellisiert den gemeinsamen Ausflug, da die beiden Figuren ja lediglich Marienkäfer anschauen. Damit distanziert er sich von der in den Raum gestellten Lesart der Interviewerin, dass die beiden Figuren den Ausflug heimlich unternehmen könnten.

Auch wenn dies anhand der jeweils vorliegenden Ausschnitte nicht darstellbar ist, ist davon auszugehen, dass die vorgenommenen Bewertungen die weitere Rezeption und Inferenzbildung der Geschichte beeinflussen.

Das Interviewerinnen-Verhalten zeichnet sich in allen drei Sequenzen dadurch aus, dass flexibel mit den Schüler*innen mitgegangen wird. Die Interviewerinnen äußern Interesse, indem sie

Äußerungen aufgreifen sowie Nachfragen dazu stellen. Gleichzeitig kommt es in den Gesprächen auch zu lenkenden Eingriffen, insbesondere durch geschlossene Fragen. Die Interviewerinnen verzichten fast vollständig auf eine Prüfung der verstandenen Handlungslogik. Auch werden die Antworten der Schüler*innen nicht bewertet. Allerdings agieren die Interviewerinnen bedingt durch die strukturelle Eigenschaft von Interviews nicht auf Augenhöhe. Weder stellen sie selbst Fragen an den Text, noch richten die Schüler*innen Fragen an die Interviewerinnen. Eine solche Rolle war im Zuge des Forschungsprozesses aber auch nicht angedacht. Schließlich zeigt sich, dass die Fragen bzw. Äußerungen der Interviewerinnen unterschiedlich viel Raum eröffnen. Sie provozieren mal längere Ausführungen (Bsp. Frage an Laura „Wie findest du das eigentlich?“), mal einsilbige Antworten durch geschlossene Fragen. Auch passiert es bei Vivien, dass eine Frage der Interviewerin („Wäre es bei dir auch leicht gewesen?“) von der Geschichte wegführt, weil Vivien damit sehr auf ihre eigene Person bezogen ist.

Zum Einsatz der bereitgestellten Holzfiguren lässt sich feststellen, dass diese in den vorliegenden Ausschnitten nur von Laura genutzt werden, wobei die anderen beiden Schüler*innen auch nicht dazu aufgefordert werden. Die Selbstverständlichkeit, mit der sie zu den Figuren greift, lässt darauf schließen, dass das Angebot der Figuren willkommen ist und für die Schülerin eine Hilfe darstellt, Bedeutungskonstruktionen zum Ausdruck zu bringen. Beziehungen zwischen den drei Figuren werden von Laura nachgestellt und können somit begleitend zur Verbalsprache als Ausdrucksmöglichkeit genutzt werden. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass mit dem Einsatz der Figuren eine Außenperspektive auf das Geschehen unterstützt wird und nicht unbedingt die Übernahme der Perspektive einer Figur.

5 | Didaktische Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen Textfassungen von allen drei Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf so anregend erlebt werden, dass sie darin Anknüpfungspunkte finden. Dies wird besonders bei den beiden Mädchen deutlich, die den Text mit ihren Konzepten von ‚Beste Freundin‘ und ‚Liebesbeziehung‘ anreichern. Dass die eigenen Lebensthemen mit Emotionen und Wertungen verknüpft sind, wird in den Äußerungen deutlich. Vor allem die Mädchen zeigen mit ihren Beiträgen, dass sie sich in Beziehung zu den Figuren setzen, deren Verhalten normativ bewerten und sich von deren Verhalten emotional bewegen lassen. Aber auch Bassam, der Schüler mit Förderbedarf, nimmt eigenständige Bewertungen und Bedeutungskonstruktionen vor. Dies ist möglich, weil er dazu den Raum erhält und nicht wie im Eingangsbeispiel dieses Beitrags mit geschlossenen Fragen adressiert wird. Die Interviewsituation ermöglicht und fordert geradezu die elaborative Ko-Konstruktion heraus. Es ist anzunehmen, dass es den Jugendlichen im kleinen Rahmen leichter fällt, ihre Themen durch den Text zu spiegeln und zur Sprache zu bringen. Die Rahmenbedingungen der Interviewsituation sind deutlich andere als die des institutionellen Unterrichtsgesprächs. Dennoch soll versucht werden, die Erkenntnisse aus der Interviewsituation im Hinblick auf eine Förderung von längeren Redebeiträgen im Unterricht zu reflektieren. Dabei scheint die Reflexion der Textauswahl und der Gestaltung des Gesprächs didaktisch gewinnbringend zu sein.

Dass der in der Studie verwendete Text „Im magischen Kreis“ von Nils Mohl elementare Fragen der Heranwachsenden anzusprechen scheint, hat ihn für die Interviews so wertvoll gemacht. So hängt es wohl von der Qualität des Textes ab, ob er Anlass geben kann, eigene Lebenserfahrungen und Themen zur Sprache zu bringen und zu reflektieren. So kann bestätigt werden, dass

solche Texte im Unterricht aufgenommen werden sollten, die so reichhaltig und offen sind, dass sie vielfältige Lesarten evozieren und auf Identitätsbildungsprozesse herausfordernd und anregend Bezug nehmen.

Aus den Auswertungen des Interviewerinnenverhaltens lassen sich zweitens auch Hinweise auf die methodische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen ableiten. Alle drei Jugendlichen waren bereit, sich ausführlich zu äußern und ihre Eindrücke von den Figuren wiederzugeben. Dass die gleiche Szene durch drei Schüler*innen dreimal unterschiedlich konstruiert und bewertet wird, unterstreicht, wie wichtig und bereichernd der Austausch darüber im Unterricht sein kann. Für die unterschiedlichen Bedeutungskonstruktionen muss im Unterricht Raum gegeben werden. Im Sinne von Hurrelmann sollte ein solches Gespräch sehr nahe an Alltagsgesprächen orientiert sein: „[Es] fordert konfligierende Auslegungsarten und ermöglicht undogmatisch die Anpassung der Interpretationsverfahren an Texte und Leser“ (Hurrelmann 1987: 79). Das literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell versucht dem entgegenzukommen und in einem gesicherten Rahmen, alle Schüler*innen zum Sprechen zu motivieren (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010). Dennoch ist das Gelingen von Unterrichtsgesprächen nicht selbstverständlich. So ist fraglich, ob diese drei Jugendlichen in einer Plenumsituation mit ihren Überlegungen so zum Zuge gekommen wären. Die Inszenierung von Zweier-Gesprächen, wie es die Interviewsituation ermöglichte, könnte daher auch als alternative Form zum Klassengespräch in Betracht gezogen werden. Kritisch einzuwenden ist jedoch, dass ein Zweier-Gespräch von Peers von ihnen mitunter weniger als die ko-konstruktive Herausforderung wahrgenommen wird und schnell zum Ende kommen könnte. Die Interviewsituation in der Studie war vor allem auch deshalb so ergiebig, weil die Interviewerinnen die Jugendlichen immer wieder zur Perspektivenübernahme ermuntert haben. Diese Anregungen müssten auch in institutionellen Zweier-Gesprächen gewährleistet werden. Methodische Vorschläge liegen dazu bereits vor und werden etwa von Tobias Stark mit Blick auf die Stärkung individueller Konstruktionsprozesse im Unterricht empfohlen (Stark 2012: 165). Es handelt sich dabei um die Vorschläge von Harald Frommer zum „Verzögerten Lesen“ (1981, 1988) und die Unterrichtsmethode „Lautes Denken in Partnerarbeit“ von Schoenbach et al. (2006). Im Unterrichtsalltag können auch Kleingruppengespräche mit der Lehrperson als realistisch durchführbar angenommen werden. Sie bieten aufgrund der Gruppengröße einen niedrigschwelligen Zugang zur Gesprächsbeteiligung, zugleich profitieren die Ko-Konstruktionsprozesse von der Moderation durch die Lehrperson. Mehr solche alternativen Gesprächsformen im Literaturunterricht einzubinden, könnte die Beteiligung der Schüler*innen fördern.

Die Transkripte lassen drittens erkennen, dass das Elaborieren im Sinne der Deutung des Figurenhandelns vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen und Normen in den Interviewausschnitten einen großen Raum eingenommen hat. Dies wurde durch das Interviewerinnenverhalten unterstützt. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es die Jugendlichen zur eigenen Positionierung und Wertung herausgefordert hat. Als didaktische Folgerung lässt sich festhalten, dass für die Aktivierung der Schüler*innen die subjektive Involviertheit unerlässlich ist. Durch entsprechende Impulse können eigene Stellungnahmen, Einschätzungen und Wertungen zum Figurenhandeln herausgefordert werden. Im Hinblick auf die eingangs angeführte Pendelbewegung von Elaborieren und Strukturieren im literarischen Gespräch ist jedoch zu überlegen, wie die Rückbindung an den Text gestärkt werden könnte. Im literarischen Unterrichtsgespräch kann es nicht nur um die Elaboration eigener Konzepte gehen, sondern auch darum, zentrale Punkte des Textes festzuhalten und die Bedeutungsmöglichkeiten zu bündeln. Hierfür ist die

lenkende Gesprächsmoderation wichtig, aber auch der Einsatz von Material könnte sich eignen. Das Aufstellen von Holzfiguren in Abhängigkeit von ihrer emotionalen Nähe zueinander wurde oben neben der verbalen Ausdrucksmöglichkeit als weiteres Angebot vorgestellt. Das Material kann in den Gesprächen als eine Form der Visualisierung dienen und kann dazu verhelfen, dass sich die Schüler*innen leichter beteiligen bzw. dem Gespräch besser folgen können. Das Material kann zudem die Rückbindung an den Text erleichtern und die Strukturierung des Textverständnisses unterstützen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass es auf die Auswahl der Texte sowie auf die gleichermaßen sensible wie fordernde Gesprächsführung im Unterricht ankommt, wenn es gelingen soll, die Schüler*innen zu längeren Redebeiträgen zu motivieren. Was im Hinblick auf den Erkenntniswert nahezu trivial erscheint, findet dennoch im Unterricht wenig Berücksichtigung. Hierzu muss man sich nur das Eingangsbeispiel vor Augen führen. Deshalb sind Lehrer*innen nach wie vor aufgefordert, mehr Mut zu zeigen: Mut zur Auswahl von neuen Texten im Unterricht. Gemeint sind literarische Texte mit viel Anregungsgehalt, welche an den Erfahrungshorizont der Jugendlichen anknüpfen und bei denen das Interpretationsergebnis nicht bereits vorliegt. Und Lehrer*innen müssen Mut aufbringen, Gespräche so anzuleiten, dass nicht nur die Wiedergabe des Handlungsverlaufs reproduziert wird, sondern ausreichend Spielraum für die unterschiedlichen Auslegungen bleibt. Mut ist dafür erforderlich, weil das Gelingen der Gespräche offen ist und sie sich auch in gewisser Weise der Kontrolle durch die Lehrperson entziehen. Solche Gespräche erfordern eine geschickte Moderation, damit das Wechselspiel von Text und Leser*in gelingen kann. Doch auch wenn ein Text mit Anregungsgehalt und eine gute Gesprächsführung durch die Lehrperson gegeben sind, bleibt Differenzierung in kommunikativer Hinsicht gerade im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ein Schlüsselproblem. Schüler*innen mit kognitiven Einschränkungen den Anschluss an das Unterrichtsgespräch zu ermöglichen, stellt eine zentrale Herausforderung dar. Die Einbeziehung von Material könnte sie dabei unterstützen, die Redebeiträge der Mitschüler*innen nachzuvollziehen, um dann auch selbst mitreden zu können. Weitere Materialien und Methoden zur Förderung von Verstehen und Verständigung im Gespräch über literarische Texte gilt es zu entwickeln, damit literarische Unterrichtsgespräche – auch im inklusiven Literaturunterricht – zur Bereicherung der Erfahrungen beitragen.

Literatur

- Christmann, U., & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez, & S. Winko (Eds.), *Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie*. (pp. 246-285). Walter de Gruyter.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg, & U. Schneider (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 169-184). Walter de Gruyter.
- Frommer, H. (1981). Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. *Der Deutschunterricht*, 33(2), 10-27.
- Frommer, H. (1988). *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation*. Schroedel.
- Holt, N. v., & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitige Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann, & S. Metzger (Eds.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. (pp. 11-130). mentis.

- Hurrelmann, B. (1987). Textverstehen im Gesprächsprozess. Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über "Geschlechter"-Erzählungen. In B. Hurrelmann, M. Kublitz, & B. Röttger (Eds.), *Man müsste ein Mann sein ...?* (pp. 57-82). Schwann.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(77), 4-12.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: V. Bernius, & M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp.14-30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleemann, U., Krähnke, F., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2nd ed.). Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6th ed.). Beltz.
- Mohl, N. (2019). Im magischen Kreis. Unveröffentlichte Kurzprosa.
- Müller, K. (2010). Literarisches Lernen mit Buch und Hörbuch. In: V. Bernius, & M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp. 135-149). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitives approaches to children's literature*. John Benjamin Publishing Company.
- Peer, W. v., & Pander Maat, H. (2001). Narrative Perspective and the interpretation of characters' motives. *Language and Literature*, 10(3), 229-241.
- Schmidt, S.J. (1991). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Huurwitz, L. (2006). *Lesen macht Spaß. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Cornelsen.
- Stark, T. (2012). Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (pp. 153-169). Peter Lang.
- Stark, T. (2017). Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In D. Scherf (Ed.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (pp. 126-144). Schneider Hohengehren.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65-85.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. (. 1-15). leseforum.ch, Online Plattform für Literalität, 3.
- Thäle, A. (2020): *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS.