

„Wenn man nicht darüber nachdenkt?“

Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht

Zusammenfassung

Wie lassen sich literarische Anschlusskommunikationen im Unterricht empirisch erforschen und welchen Einblick gewähren sie in die subjektiven Rezeptions- und die interaktiven Lernprozesse der SchülerInnen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag unter einer methodologischen Perspektive. Die Analysen sind Teil meiner interdisziplinär angelegten Dissertation *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext*, in der ich empirisch-qualitativ untersucht habe, wie Mirjam Presslers zeitgeschichtlicher Jugendroman *Malka Mai* von 14-17-jährigen SchülerInnen in drei Klassen in Warschau und Berlin subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird. In dem Roman wird die Geschichte einer Flucht einer polnisch-jüdischen Familie zur Zeit des Zweiten Weltkriegs aus den Perspektiven der Mutter und ihrer siebenjährigen Tochter erzählt. Ausgehend von den Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen des Textes rekonstruiert die Studie historische und anthropologische Lernpotentiale in literarischen Gesprächen. Der folgende Beitrag stellt das methodische Design der Studie vor und analysiert exemplarisch ein Unterrichtsgespräch aus dem deutschen schulischen Kontext, das das Zusammenspiel von subjektiver Rezeption und interaktiver Anschlusskommunikation in den Blick nimmt und somit einen Einblick in die komplexen Prozesse literarischer Interpretation eröffnet.

Schlagwörter: Rezeptionsforschung, literarische Anschlusskommunikation, zeitgeschichtliche Jugendliteratur, Key Incident Analyse

“If you don’t think about it?” – On the Empirical Qualitative Exploration of Interpreting Literary Texts in Classroom Discussions

How can classroom discussions about literature empirically be explored? What insight do they offer into the reading and learning processes of the students? The following contribution is based on these questions and takes a methodological view. These analyses are part of my interdisciplinary doctoral thesis *Discussions about Literature in an Intercultural Context*. In an empirical-qualitative way the study examines how Mirjam Pressler’s historical youth novel *Malka* is individually perceived by pupils and how it is interactively acquired in classroom discussions. To this end, I carried out participant observations in German lessons in three classes in both Warsaw and Berlin and held focused interviews with 14 to 17-year-old pupils. The novel tells the story of a Polish Jewish family who escaped from Poland to Hungary in the autumn of 1943, and is told from the perspective of the mother and her seven-year-old daughter Malka. Given the novel’s shades of meaning and the demands it places upon its readers, and on the basis of *key incidents*, the study reconstructs historical and anthropological learning potentials that were gained in literary discussions. The following contribution presents the study’s methodological design and analyses an example of a classroom discussion in the German context that focuses on the interplay of individual reception and subsequent interactive communication, thus offering insight into the complex processes of literary interpretation.

Keywords: research on literary reception, classroom discussions about literature, key incident analysis, historical literature for young adults

Wie lassen sich literarische Anschlusskommunikationen im Unterricht empirisch erforschen und welchen Einblick gewähren sie in die subjektiven Rezeptions- und die interaktiven Lernprozesse der SchülerInnen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der folgende Beitrag aus einer methodologischen Perspektive. Die Analysen sind Teil meiner Dissertation *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Hoffmann 2011). Die international und interdisziplinär angelegte Studie untersucht, wie Mirjam Presslers zeitgeschichtlicher Jugendroman *Malka Mai* (2001) von 14-17-jährigen Schülerinnen in Deutschland und in Polen vor dem jeweiligen Hintergrund des kommunikativen (Welzer 2005) und kulturellen Gedächtnisses (J. Assmann 1992, A. Assmann 2003) subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird. In dem Roman wird die Geschichte einer Flucht zur Zeit des Zweiten Weltkriegs aus den Perspektiven einer Mutter und ihrer siebenjährigen Tochter erzählt. Ausgehend von den Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen des Textes rekonstruiert die Studie historische und anthropologische Lernpotentiale in literarischen Gesprächen im deutsch-polnischen Kontext. Sie ist anzusiedeln zwischen ethnographischer Rezeptions- und interpretativer Unterrichtsforschung. Mit ihrer empirisch-qualitativen Vorgehensweise tritt sie einem Desiderat der schulischen Rezeptionsforschung entgegen, deren meist textorientierte, wirkungsästhetisch oder kompetenztheoretisch motivierte Ansätze einer empirischen Grundlage weitestgehend entbehren (so auch Eggert/Garbe 2003: 146).

Zunächst werden der theoretische Hintergrund und der Forschungskontext skizziert, anschließend der Roman und das methodische Design vorgestellt. Aus dem Rahmen der Studie wird dann exemplarisch ein Unterrichtsgespräch aus dem deutschen schulischen Kontext analysiert, das das Zusammenspiel von subjektiver Rezeption und interaktiver Anschlusskommunikation in den Blick nimmt und anhand dessen der methodische Ansatz der Studie verdeutlicht und reflektiert werden soll.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungskontext

Lesen als Prozess der Bedeutungskonstruktion schließt sowohl den individuellen Lesakt als auch das daran anschließende Gespräch mit ein (vgl. Sutter 2002). Ulich und Ulich (Ulich/Ulich 1994) zeigen in Anlehnung an Bruner (Bruner 1986) den Beitrag der literarischen Sozialisation zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Selbst- und Fremdverstehen auf. Durch die Fiktionalität literarischer Texte mit ihrer Implizitheit, den Mehrdeutigkeiten und Vielschichtigkeiten werden Lesende zur Imagination und zum ‚Denken in Entwürfen‘ herausgefordert. In diesem ‚Spiel mit Möglichkeiten‘ können Empathievermögen und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme vertieft werden, die für die Identitätsentwicklung von Bedeutung sind (vgl. auch Spinner 1995: 93). Der Fokus meiner Untersuchung ist auf die interaktive Auseinandersetzung mit subjektiven Bedeutungskonstruktionen in (schulischen) Literaturgesprächen ausgerichtet. Denn erst die Anschlusskommunikationen erlauben einen authentischen empirischen Zugang zum Leseprozess. Vor allem aber ist in diesen interaktiven Bedeutungsaushandlungen der

Prozess literarischen Lernens zu verorten (vgl. Wieler 2002). Zum einen liegt dieser in der Versprachlichung eigener Vorstellungen, zum anderen in dem wechselseitigen Aushandeln möglicher Deutungen. Erst eine Ko-Konstruktion von Bedeutung ermöglicht einen Schritt in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ im Sinne Wygotskis (Wygotski 1969), indem nicht nur – ausgehend von dem literarischen Text – tentativ eigene Deutungen entfaltet werden, sondern diese in Verhandlungen mit Deutungen anderer RezipientInnen in Frage gestellt, ergänzt oder weiterentwickelt werden können. Somit bleiben die Lesenden nicht in ihren eigenen Verstehensmöglichkeiten gefangen.

Zur Rekonstruktion von Lernprozessen beziehe ich mich auf ethnomethodologische Arbeiten zur Unterrichtsforschung. Der in Krummheuers (Krummheuer 1992) interaktionistischer Lerntheorie auf die schulische Lehr-Lernsituation angewandte Begriff der Rahmung ist dabei zentral. In Anlehnung an Goffman (Goffman 1977) sind Rahmen interaktiv angeeignete, kulturell konventionalisierte Situationsdefinitionen, mit deren Hilfe Erfahrungen organisiert werden, indem einzelne – an sich sinnlose – Aspekte eines Ereignisses zu etwas Sinnvollem gemacht werden (vgl. ebd.: 31). In dem Prozess der Bedeutungsaushandlung subjektiver Situationsdefinitionen in schulischen Gesprächen ist ein kompetenter Interaktionspartner von besonderer Bedeutung, da insbesondere Rahmungsdifferenzen für Lernprozesse konstitutiv sind:

„Der Lehrer vermag die Situation im Sinne eines kompetenten Mitgliedes der community seines Faches zu rahmen. Die Schüler dagegen können die Situation nur insoweit fachlich bezogen rahmen, als die Konvergenzprozesse in der unterrichtlichen Interaktion vorangeschritten sind.“ (Krummheuer 1992: 37)

Möglichkeiten des Lernens sind gegeben, wenn unter diesen Rahmungsdifferenzen ein Arbeitskonsensus im Sinne eines fortdauernden Prozesses von interaktiven Angleichungen individueller Situationsdefinitionen erfolgt, eine ‚als gemeinsam geteilt geltende Deutung‘ hergestellt wird (vgl. ebd.: 33ff.).

Da schulische Gespräche nicht unabhängig von der institutionellen Kommunikationssituation gedacht werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt, 2001: 27), greife ich auf Erkenntnisse gesprächsanalytischer Untersuchungen aus dem Deutschunterricht zurück.¹ Wieler (1989) untersucht sprachliches Handeln im Literaturunterricht vor dem Hintergrund spezifischer unterrichtlicher Interaktionsstrukturen. Nach Mehan (1979) zeichnet sich der Unterrichtsdiskurs durch eine sequenzielle Strukturierung in „an opening phase, an instructional phase and a closing phase“ (ebd.: 36) aus. Die Instruktionsphase mit ihrem elizitierenden Charakter ist durch einen Dreischritt gekennzeichnet: „initiation-reply-evaluation“ (ebd.: 54). Der dritte Schritt der Evaluation unterscheidet sich von der alltäglichen Kommunikationsstruktur. Streeck zufolge führt er vornehmlich zu einer „Demonstration von Kompetenzen“ (ebd. 1983: 206) auf Seiten der SchülerInnen. Wieler zeigt anhand einer Analyse eines Gesprächs über Literatur, dass dessen Organisation mitunter nicht ein Prozess des Problemlösens ist, sondern als Aufgaben-Stellen/

1 Für einen umfassenden Überblick über aktuelle Forschungsansätze zu schulischen Gesprächen über Literatur verweise ich auf Härle und Steinbrenner (Härle/Steinbrenner 2004).

Aufgabenlösen-Muster (Ehlich/Rehbein: 1986) praktiziert wird. Es gehe den SchülerInnen oft mehr um (durch die Bewertung forcierte) Selbstdarstellung im Unterricht als um die eigentliche persönliche Auseinandersetzung mit dem Text. Dass das literarische Gespräch trotz institutioneller Begrenzungen in der Unterrichtskommunikation überhaupt möglich ist und in ihm die Leseerfahrungen der SchülerInnen ernst genommen werden können, zeigen rekonstruktive Analysen des Frankfurter Forschungsprojekts um Merkelbach (Christ et al., 1995). Allerdings wird in der Anlage des Projekts der Lehrperson insgesamt eine eher zurückhaltendere Position eingeräumt. Aufgrund der interaktiven Konstituierung von Lernprozessen und der Bedeutung des ‚kompetenten Anderen‘ (Wygotski 1969) aber ist für meine Untersuchung insbesondere interessant, wie Lehrende und Lernende gemeinsam literarische Deutungen ko-konstruieren.

Im Folgenden werden zunächst die Sinnangebote und Rezeptionsanforderungen des literarischen Textes herausgearbeitet, die den Kontext für die Analysen der kommunikativen Aneignungen der SchülerInnen bilden.

2. *Malka Mai* von Mirjam Pressler

Der Roman *Malka Mai* von Mirjam Pressler (2001) ragt durch seine Differenziertheit in der Figurenzeichnung und Handlungsstruktur aus der zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Lange 2002) heraus. Die perspektivisch und chronologisch gebrochene Erzählweise stellt hohe Verstehensanforderungen an die jugendlichen RezipientInnen. Grenz weist in ihren didaktischen Überlegungen zu Kinderliteratur und Holocaust auf diese Anforderungen sowohl für die SchülerInnen als auch für die den Unterricht konzipierenden Lehrenden hin, die im Gegensatz zu der Besprechung von „eingängigen“, in der Schule lange tradierten Problembüchern [...] auch Fremdheit, Desorientierung, Ratlosigkeit, Schmerz und Ärger aushalten können“ müssen (ebd. 1999: 121).

Die Geschichte einer Flucht zur Zeit des Zweiten Weltkriegs wird wechselweise aus den Perspektiven einer Mutter und ihrer jüngeren Tochter erzählt. Hanna, eine jüdische Ärztin, muss 1943 unvorbereitet mit ihren Töchtern Minna (16 J.) und Malka (7 J.) vor den deutschen Deportationen aus dem besetzten Polen fliehen. Dabei lässt Hanna ihre kranke Tochter Malka widerstrebend – und nur mit dem Versprechen, dass Malka nachgeschickt wird – an der ungarischen Grenze bei einer jüdischen Familie zurück. Sie selbst schließt sich mit Minna einer organisierten Flüchtlingsgruppe an. Malka wird jedoch aus Furcht vor der Gefahr, entdeckt zu werden, ausgesetzt und entwickelt – nun auf sich allein gestellt – Überlebensstrategien. Neben der literarischen Darstellung der Entfremdung der siebenjährigen Malka bildet die Auseinandersetzung Hannas mit ihrer Identität (als Ärztin, als Jüdin, als Mutter) einen Schwerpunkt des Romans. Die Entscheidung Hannas, Malka zurückzulassen, ist dabei eine Schlüsselstelle der Geschichte. Das moralische Dilemma, in dem sich Hanna befindet, zieht sich durch den gesamten Roman in ihren Gedanken und Gesprächen.

„Findest du es wirklich richtig, sie hier zu lassen?“, fragte Minna nach einer Pause. Ihre zittrige Stimme schwebte durch die Luft, drang durch Malkas Ohren direkt in ihren Bauch und füllte sie ganz aus, so dass sie fast keine Luft mehr bekam. Ihr wurde schwindlig. Die Mutter fing an zu weinen. „Ich weiß doch selbst nicht, was ich tun soll. Wir müssen weiter, wir dürfen hier nicht gefunden werden. Und sie ist krank, mit diesem Fieber muss sie ein paar Tage im Bett bleiben. Du hast doch auch bemerkt, dass sie kaum mehr gehen konnte. Ein Kind fällt nicht auf, ein Kind läuft immer irgendwie mit. Es nützt doch nichts, wenn wir uns alle drei der Gefahr aussetzen, geschnappt zu werden.“ (Pressler 2001: 95)

In dieser ambivalenten Situation ist Hanna verantwortlich für sich und ihre beiden Töchter mit einer Entscheidung, die – egal, wie sie sie trifft – nur falsch sein kann. Diese Entscheidung wird durch die personale Erzählweise aus der Figurenperspektive nicht eindeutig bewertet. Dadurch müssen die SchülerInnen einerseits diese Ambiguität des Textes aushalten, andererseits für sich selbst eine Position finden. Interessant ist nun, inwiefern diese Mehrdeutigkeit die SchülerInnen produktiv irritiert und zu ko-konstruktiven Sinndeutungen herausfordert – inwieweit die Schülerinnen mit dem Roman literarische und anthropologische Erfahrungen machen.

3. Methode und Methodologische Grundlagen

Die Studie ist aufgrund der vermuteten Bedeutungsrelevanz des literarischen Textes im deutsch-polnischen Kontext angesiedelt. Teilgenommen haben jeweils eine Klasse der Jahrgangsstufe 9 oder 10 von insgesamt drei Schulen: einer deutschen Schule und einem polnischen Lyzeum in Warschau sowie einem deutschen Gymnasium in Berlin. Die Lehrerinnen – die alle aus Deutschland stammen – haben den Roman *Malka Mai* in einem Zeitraum von jeweils vier Wochen im mutter- bzw. fremdsprachlichen Deutschunterricht gelesen. In der Unterrichtsgestaltung waren sie frei. In den Klassen waren jeweils sowohl polnische als auch deutsche SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren. Die SchülerInnen befanden sich somit in einer Lebensphase zwischen Pubertät und Adoleszenz, in der die Ich- und Identitätsentwicklung bedeutsam wird (vgl. Krappmann 1997). In dieser Phase wird Literatur eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Eggert/Garbe 2003: 117). Die Trennung von Mutter und Tochter und die ambivalente Darstellung der Entscheidungssituation im Roman dürfte daher eine besondere Herausforderung für die jugendlichen SchülerInnen sein, zumal aufgrund der Altersdifferenz zwischen Figuren und LeserInnen keine direkte Identifikation möglich ist.

Für meine Untersuchung sind die Prinzipien der Ethnographie und der Triangulation leitend. Im Gegensatz zur programmatischen Vorgehensweisen von schulischen Interventionsstudien, die der Erprobung und Prüfung didaktischer Konzepte in der Praxis dienen, fokussiert der ethnographische Ansatz den Unterrichtsalltag mit dem Ziel der

„Rekonstruktion der Arten und Weisen, wie Menschen im Zusammenleben mit anderen ihre jeweilige Welt konstruieren. Der Sinn dieser Rekonstruktion je fremder Welten liegt in dem Anliegen, zu verstehen und zu übersetzen, welchen Sinn Akteure mit ihrem Tun (und Lassen) je verbinden.“ (Hitzler 2003: 51)

Das Prinzip der Triangulation (der Kombination verschiedener Theorien, Daten und Methoden) ermöglicht, den Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können. Hierbei geht es nicht um eine Validierung, sondern um eine – insbesondere durch Divergenzen vorangetriebene – Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Flick 2004).

Den Unterricht habe ich teilnehmend beobachtet, mit Video und Tonband aufgezeichnet und in Feldnotizen skizziert. Dabei versuchte ich, das Untersuchungsgeschehen so wenig wie möglich zu beeinflussen und somit weitestgehend alltagsnah zu halten. Die Feldnotizen dienen vor allem der Gesamtübersicht über das Datenmaterial und der Herausfilterung von *key incidents* – weniger als eigenständige Daten zur Interpretation. Darüber hinaus habe ich lektürebegleitend mit ausgewählten SchülerInnen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, diese auf Tonband festgehalten und Gesprächsprotokolle angefertigt. Die Aufnahmen sind in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) (vgl. Selting et al. 1998, s. Anhang) transkribiert. Kriterien für die Transkriptionsentscheidungen waren die Praktikabilität, die Lesbarkeit sowie die Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung (vgl. Deppermann 1999: 46f.). Da ich sowohl an der subjektiven Bedeutungskonstruktion als auch an der interaktiven Bedeutungsaushandlung interessiert bin, habe ich die linguistische anstelle der pädagogischen Transkriptionsweise gewählt. Zum einen ergeben sich durch eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen Kommunikation zusätzliche Zugänge zu kognitiven Prozessen. Zum anderen wird der interaktive und institutionelle Zusammenhang hier stärker berücksichtigt (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 78).

Die Dateninterpretation ist durch die Prinzipien der (doppelten) Rekonstruktion und der Komparation gekennzeichnet (vgl. Krummheuer/Naujok 1999: 66f.). Zum einen werden die Konstruktionsprozesse der an den literarischen Gesprächen Beteiligten rekonstruiert, zum anderen das eigene methodische Vorgehen, das ebenfalls ein konstruktiver Akt ist (vgl. Bohnsack 2000: 24ff.). Die Komparation zieht sich durch den gesamten Forschungsprozess und schließt sowohl fallinterne als auch fallexterne Vergleiche ein.

Zur Auswertung der Daten werden Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung, insbesondere der ethnographischen Gesprächsforschung und der *key incident* Analyse angewendet. *Key incidents* sind nach Kroon und Sturm Interaktionsprozesse, die eine Schlüsselfunktion in den Gesprächen einnehmen und Aufschluss auf „the working of abstract principles of social organization“ (Wilcox 1980: 9, zit. nach Kroon/Sturm 2002: 98) geben. Die in der Studie angewandten Kriterien für die Auswahl der *key incidents* in literarischen Gesprächen sind zum einen die Verstehensansprüche des literarischen Textes (vgl. Wieler 1997: 136), zum anderen die interaktive und metaphorische Dichte der Gespräche (vgl. Bohnsack 2000: 153f.). Metaphorische Dichte von Gesprächen meint neben dem Gebrauch „begrifflicher Metaphern“ insbesondere die Verwendung „szenischer Metaphern“, worunter „Beschreibungen und Erzählungen von (relativ) hohem Detaillierungsgrad, in denen zentrale Orientierungen ihren meta-

phorischen Ausdruck finden“ (ebd. 2003: 67) zu verstehen sind. Die interaktive Dichte bezieht sich auf die Diskursorganisation und ihre Dramaturgie.

In der Vorgehensweise bei den Analysen beziehe ich mich auf die Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (Krummheuer/Naujok 1999), die ich in folgenden Schritten anwende: 1) Gliederung und Beschreibung von Interaktionseinheiten, 2) Sequenzanalyse (beinhaltet Einzeläußerungs- und Turn-by-turn-Analyse), 3) Zusammenfassende Interpretation (vgl. ebd.: 68ff.). Mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse werden die Daten analysiert. Um die literarischen Deutungen und ihre Konstituierung im schulischen Unterricht zu erfassen, ist dieses Verfahren in besonderem Maße geeignet, da es untersucht,

„nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern konstituiert, d.h. sie benutzen systematische und meist routinisierte Gesprächspraktiken, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf strukturieren“ (Deppermann 1999: 9).

Im Unterschied zur Konversationsanalyse im engeren Sinn erweitere ich die gesprächskonstituierenden Fragestellungen um inhaltliche Interessen (vgl. Deppermann/Spranz-Fogasy 2002). Es geht mir gerade um das Zusammenspiel von Bedeutungskonstruktion und Interaktionsprozess, um sowohl die inhaltliche Ausprägung der Rahmungen als auch ihre strukturelle Hervorbringung zu rekonstruieren. Zur Darstellung der Analysen werden primär die zusammenfassenden Interpretationen genutzt – die sequenzanalytischen Ausdifferenzierungen werden lediglich vereinzelt zur Nachvollziehbarkeit eingeflochten.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Unterrichtsinteraktionen, die neben den Interviewgesprächen die zentrale Datenbasis meiner Studie bilden. Die Ausgangsfragen dieses Beitrags lassen sich nun vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund ausdifferenzieren und in Bezug auf den ausgewählten Roman spezifizieren: Welche Deutungen bezüglich der Entscheidung einer Mutter, ihr siebenjähriges Kind auf der Flucht zurückzulassen, konstruieren die Schülerinnen in ihren subjektiven Rezeptionsprozessen? Wie werden diese Deutungen strukturiert und interaktiv im Gespräch verändert, weiterentwickelt oder verhandelt? Wie rahmen die SchülerInnen ihre Rezeption der fiktionalen Entscheidungssituation und die unterrichtliche Anschlusskommunikation darüber? Worin liegen die lernförderlichen Rahmungsdifferenzen zwischen Lehrerin und SchülerInnen?

4. Analyse eines Unterrichtsgesprächs

Der ausgewählte Gesprächsausschnitt stammt aus dem Unterricht der neunten Klasse der deutschen Schule in Warschau. Diese Klasse besuchen zehn SchülerInnen (sieben Mädchen und drei Jungen). Das Gespräch findet in der Mitte der Unterrichtseinheit statt

und hat die Schuldfrage der Mutterfigur Hanna zum Thema. Diese Passage ist zum einen ein *key incident* wegen der Ambivalenz dieser Entscheidungsfrage, zum anderen wegen der interaktiven Bezugnahme der SchülerInnen und ihren detaillierten Erzählungen.

Im ersten Teil der Stunde wird ein Rollenspiel inszeniert: In einem Streitgespräch stellen die SchülerInnen eine Gerichtsverhandlung dar, in der Argumente zu Hannas Schuldfrage ausgetauscht werden sollen. Im zweiten Teil findet ein literarisches Gespräch im Plenum statt. Zunächst lässt die Lehrerin die Schülerinnen aufgrund ihrer persönlichen Meinung (eindeutig) abstimmen, ob Hanna schuldig oder unschuldig sei. Im Anschluss daran fragt sie nach der Entwicklung ihrer persönlichen Einschätzungen. Im Folgenden sind die Namen der SchülerInnen zum Schutze der Personen pseudonymisiert.

Passage: „hat sich- (--) eure einstellung IRgendwie verÄNdert;“

- | | | |
|----|-----------|---|
| 1 | L | ((...)) meine eh frage, (-) äh ganz kurz noch an der stelle eure persönlichen einschätzungen, (-) ich will das dann nicht unbedingt |
| 2 | | weiter vertiefen, (-) äh überlegt euch mal bitte; wie eure- (-) |
| 3 | | einstellung haltung, (-) reaktion UNmittelbar beim lesen war? |
| 4 | | (2.0) |
| 5 | | hm=hm, |
| 6 | Karolina? | |
| 7 | L | ja? (-) also als ihr das last, (-) sie lässt sie zuRÜCK und geht |
| 8 | | jetzt weiter, (-) wie war da eure einstellung nachdem ihr mit dem |
| 9 | | buch fertig wart, was habt ihr über diese frau gedacht, (-) über |
| 10 | | die mutter; über ihre entscheidung es geht jetzt wirklich nur um |
| 11 | | diese eine entscheidung, (-) ihre, (-) siebenjährige tochter |
| 12 | | zurückzulassen? (1.5) gut? und jetzt möchte ich gern wissen- (-) |
| 13 | | hat sich- (--) eure einstellung IRgendwie verÄN[dert; (--) zum |
| 14 | Isolde | [[((meldet sich)) |
| 15 | L | beispiel jetzt- (--) darüber noch mal [ganz intensiv nachzudenken; |
| 16 | Jessica | [[((meldet sich)) |
| 17 | L | (-) zum beispiel in der gruppe, (-) noch mal durchzugehen, (-) zu |
| 18 | | sagen welche argumente gibts [denn eigentlich, (-) Oder, (-) bei |
| 19 | Karolina | [[((meldet sich)) |
| 20 | L | den andern, (-) in [der auseinandersetzung mit versCHIEdensten |
| 21 | Vanessa | [[((meldet sich)) |
| 22 | L | motiven [hat sich da etwas geändert; das interessiert mich im |
| 23 | Vanessa | [[((zieht Meldung zurück)) |
| 24 | L | moment. |

Zum einen fragt die Lehrerin nach der persönlichen Einstellung zu Hanna im Hinblick auf ihre Entscheidung unmittelbar nach der Lektüre, zum anderen nach möglichen Änderungen dieser Einstellung durch das Unterrichtsgespräch. Sie geht somit von einer subjektiven Bedeutungskonstruktion während des Rezeptionsprozesses aus, der (individuelle) Positionierungen der Lesenden einschließt. Des Weiteren sieht sie in der Anschlusskommunikation die Möglichkeit einer Veränderung subjektiver Deutungen. Mit ihrer Frage spricht die Lehrerin den Lektüre- sowie den Deutungsprozess auf der Metaebene an und macht ihn zum Gesprächsthema. Implizit vollzieht sie einen Rahmenwechsel: Anders als beim Rollenspiel und der Abstimmung zuvor geht es nun nicht mehr um die (fiktive oder persönliche) Beantwortung der Schuldfrage, sondern um die individuelle Entwicklung der Rezeptionsprozesse der SchülerInnen in Bezug auf die Entscheidung der Protagonistin.

Die SchülerInnen scheinen dieser Frage – und damit auch ihren Implikationen – nicht mit Verständnisschwierigkeiten zu begegnen. Denn im Gegensatz zu häufig beobachteten Gesprächseinstiegen, bei denen sie zunächst mit der Lehrerin die Bedeutung der Fragestellung aushandeln, signalisieren sie hier durch ihre Meldungen noch während der Frageformulierung ihre Beitragswünsche, ohne Zwischenfragen zu stellen. Im anschließenden Gespräch jedoch werden Rahmungsdimensionen zwischen Lehrerin und SchülerInnen, aber auch zwischen den SchülerInnen sichtbar. Nachdem Jessica das Gespräch eröffnet hat, erteilt die Lehrerin Vanessa das Wort. (Aus Platzgründen kann hier nur ein – im Hinblick auf die Fragestellung relevanter – Ausschnitt der Gesprächsphase betrachtet werden.)

Passage: „schuldig oder unschuldig“

- 1 L vanessa?
 2 Vanessa ich denk dass(-) man- (-) sie hat ja eigentlich nur versucht das
 3 richtige zu tun und ich glaub nicht dass es- (-) wirklich
 4 schuldig oder unschuldig gibt. (-) weil ich denk dass beides
 5 irgendwo RICHTIG war.
 6 L hm=hm;
 7 Vanessa also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht weil
 8 ich find als mutter hat man ne verantwortung, (-) der man auch
 9 nachgehen sollte. (---) und- (-) aber ich denk es gibt nicht
 10 wirklich richtig oder falsch- (-) in dem fall.
 11 Isolde ja als ich das em- (-) das kapitel zu ende gelesen hab und auch
 12 nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,
 13 (-) aber em jetzt mit den argumenten da ich seh zwar immer noch
 14 dass- (-) ich hätt=s nicht so gemacht also auch wenn ich nicht in
 15 der situation (noch) war- (-) und em ich find im grunde genommen
 16 ist sie- (-) irgendwo schon schuldig; weil man als mutter diese
 17 verantwortung hat; (-) aber nachdem wir eben so diskutiert haben
 18 und diese argumente rausgearbeitet haben FÜR die verteidigung,
 19 (-) bin ich jetzt doch eher auf der seite dass sie- (-)
 20 unschuldig ist oder wie vanessa gesagt hat wollte sie ja nur das
 21 richtige tun. (-) deswegen hab ich mich jetzt auch bei- (-) «p»
 22 unschuldig gemeldet.>
 23 L =also ne verÄnderung tatsächlich äh in der genaueren
 24 auseinandersetzung?
 25 Karolina =bei mir war das umgekehrt wie bei isi also ich hab sie eher als-
 26 (-) em nichtschuldig empfunden, dann aber meine meinung- (-)
 27 em- (-) geändert, [ich meine ich hab mich nicht mehr- (3.0)
 28 [aufnahmegerät pfeift
 29 JH entschuldigung.
 30 Karolina [auf (-) auf die:sen ei:nen punkt em fixiert so- (-) also [()
 31 Sch [((lachen))
 32 L [ja-
 33 das ganze buch hat ja über dreihundert seiten und so,
 34 L ja-
 35 Karolina aber em- (-) wenn man das so nennen kann wär ich genauso
 36 (ähnlich) wie hanna-
 37 L hm=hm-
 38 Karolina =also ich hab den- (-) die argumente der gruppe aufgenommen dass
 39 sie wahrscheinlich geholt wird dass sie essen hat dass sie
 40 sowieso bezahlt worden ist und sobald geld im spiel dann ist es
 41 vielleicht sicherer und so-
 42 L hm=hm-
 43 Karolina und und und das hat mir das das war für mich so EINFACH also sie
 44 BLEIBT da dann wird sie zu ihnen geholt, (-) und nachdem (hab

- 45 ich-) (-) nach den diskusSIONen aber hat sich meine meinung
 46 geändert denn em- (-) für mich sind viele punkte dazugekommen wo
 47 ich nur gedacht hätte, (-) wenn man jetzt in dieser situation ist
 48 [dann denkt man
 49 Kamil [((meldet sich))
 50 Karolina vielleicht intensiver darüber nach konzentriert sich wirklich nur
 51 auf diesen punkt weil das jetzt die situation ist- (-) und dann
 52 würd ich nicht so handeln und (das find ich) dass hanna schuldig
 53 ist.
 54 Kamil also ich hab mir ers::t gestern so richtig überlegt ob sie jetzt
 55 schuldig oder unschuldig ist, (-) und da war meine entscheidung
 56 gleich klar dass sie: schuldig ist.
 57 (2.0)
 58 L und du kannst dich nicht mehr an deine spontane reaktion
 59 erinnern? (-) man HAT ne spontane reaktion; also [ob man
 60 Anna-Lena [((meldet sich))
 61 sympathie oder antipathie- (-) empfindet äh so so
 62 Jacek =wenn man nicht darüber nachdenkt? (--)
 63 L ja deshalb frag ich ja hinterher kann man aber seine spontane
 64 reaktion noch mal- (-) abrufen in der regel- (-) weißte nicht
 65 mehr;
 66 Kamil nee.

Die Lehrerin lässt die SchülerInnen der Reihe nach über ihre Einschätzungen bezüglich Hannas Entscheidung und ihre Leseprozesse berichten, bewertet dabei nicht, sondern lässt unterschiedliche Einstellungen und deren jeweilige Entwicklung nebeneinander stehen. Hierbei ergibt sich ein ausgesprochen heterogenes Bild: Zum einen gibt es SchülerInnen wie Vanessa, die keine eindeutige Einschätzung haben: „ich denk es gibt nicht wirklich richtig oder falsch“ (9f.). Andere wie Isolde und Karolina erzählen von einer Veränderung ihrer Einstellung durch die Diskussion. Interessant dabei ist, dass sowohl die Einstellung bei der Lektüre jeweils eine andere war, als auch die Richtung, in der sie sich (nach demselben Unterrichtsgespräch) entwickelt hat, von schuldig zu unschuldig und von unschuldig zu schuldig: Isolde: „nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,“ (12), „aber nachdem wir eben so diskutiert haben und diese argumente rausgearbeitet haben FÜR die verteidigung, (-) bin ich jetzt doch eher auf der seite dass sie- (-) unschuldig ist“ (17ff.). Karolina: „also ich hab sie eher als- (--) em nichtschuldig empfunden, dann aber meine meinung- (--) em- (-) geändert,“ (25ff.). Wiederum andere wie Kamil positionieren sich erst durch die unterrichtliche Aufforderung: „also ich hab mir ers::t gestern so richtig überlegt ob sie jetzt schuldig oder unschuldig ist, (-) und da war meine entscheidung gleich klar dass sie: schuldig ist.“ (54ff.). Die Vielfalt der Deutungen zeigt auf, wie individuell der Roman gelesen und die Entscheidungssituation der Mutterfigur beurteilt wird.

Obwohl die Lehrerin in ihrer Gesprächsinitiierung die Schuldfrage nicht explizit anspricht, sondern allgemeiner nach der Einstellung Hanna gegenüber fragt: „überlegt euch mal bitte; wie eure- (-) einstellung haltung, (-) reaktion UNmittelbar beim lesen war?“ (3f.), bringen die Schülerinnen den Schuldbegriff in das Gespräch ein und gestalten ihre Beiträge rund um die Frage, ob Hanna schuldig sei oder nicht. Dies könnte zum einen auf die vorherige Abstimmung zurückzuführen sein, in der sie sich eindeutig zur Schuldfrage positionieren mussten. Insofern würde nun das Gespräch über die Deutungsentwicklungen von den SchülerInnen als narrative Begründung ihrer vorherigen

Positionierung gerahmt. Darauf würde auch die argumentative Einbettung der narrativen Beiträge hindeuten. Zum anderen könnte die Rahmung als Schuld diskurs aber auch auf das Bedürfnis der Schülerinnen hinweisen, die Schuldfrage für sich zu klären. Ersichtlich wird in jedem Fall, dass sie den Rahmungswechsel der Lehrerin nicht mitvollzogen haben – die Lehrerin dies aber auch nicht einfordert.

Auffällig ist, dass alle Mädchen Hannas Entscheidung in Bezug zu ihrer eigenen Person setzen. Sie tun dies aber auf unterschiedliche Weise. Vanessa stellt ihr potentiell eigenes Handeln „also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht-“ (7) ihrer eher abstrakten Einstellung, dass es „nicht wirklich richtig oder falsch-“ gebe (9f.), antithetisch gegenüber. Diese antithetische Struktur deutet auf einen inneren Widerspruch hin, der noch nicht aufgelöst zu sein scheint. Dahingegen führt Isolde ihre klare Aussage „ich hätt=s nicht so gemacht“ (14) eher als Begründung für ihre spontane und eindeutige Schuldsprechung an: „nach dem buch, (-) hab ich sie für ganz klar schuldig gefunden,“ (12). Im Gegensatz dazu imaginiert Karolina sich zunächst in die Situation Hannas: „wenn man jetzt in dieser situation ist dann denkt man vielleicht intenSIver darüber nach“ (48ff.). Ihre eigene Entscheidung markiert sie als Folge dieser – durch die Unterrichtsdiskussion forcierte – Perspektivenübernahme: „und dann würd ich nicht so handeln“ (51f.). Lediglich Kamil – der einzige Junge, der in dem Gespräch von seiner Rezeption berichtet – spricht distanziert von der Mutterfigur (54-56). Er begründet seine erst im Zuge der unterrichtlichen Aufgabenstellung entstandene Einstellung auch nicht. Eine Perspektivenübernahme vollzieht er nicht, sondern beurteilt vielmehr die Entscheidung der Protagonistin aus der Außenperspektive eines nicht involvierten Beobachters: „da war meine entscheidung gleich klar dass sie: schuldig ist.“ (55f.)

Zwei der Schülerinnen führen (abstrakte) moralische Begründungen an, um ihre Position zu verdeutlichen. Vanessa begründet mit einer allgemeingültigen Norm „weil ich find als mutter hat man ne verantwortung, (-) der man auch nachgehen sollte.“ (7ff.) ihre eigene Handlungsweise und markiert sie dabei als ihre persönliche, für sie verbindliche Einstellung: „also ich persönlich hätte das wahrscheinlich nicht gemacht“ (7). Isolde greift explizit Vanessas Begründung auf – allerdings für die Anschuldigung Hannas: „ich find im grunde genommen ist sie- (-) irgendwo schon schuldig. weil man als mutter diese verantwortung hat;“ (15ff.). Dadurch verallgemeinert sie den moralischen Anspruch und setzt ihn als für alle verbindlich voraus. Beide sehen sich vom literarischen Text zu einer moralischen Positionierung herausgefordert, lassen sich aber in ihren Vorstellungen hierdurch nicht erschüttern.

Interessant ist die interaktive Zwischensequenz, in der die Lehrerin sich zum ersten Mal nachfragend einschaltet: „und du kannst dich nicht mehr an deine sponTane reaktion erinnern?“ (58f.) – damit die bisherige Struktur des Nacheinander-Erzählens durchbricht – und mit Kamil und Jacek über die (Erinnerbarkeit von) Reaktionen zum literarischen Geschehen verhandelt: „man HAT ne spontane reaktion; also ob man sympathie oder antipathie- (-) empfindet“ (59ff.). Die Selbstverständlichkeit der Lehrerin, durch Lesen zu einer Reaktion herausgefordert zu werden, teilen die Jungen nicht, wie aus Jaceks als Frage formuliertem Einwand deutlich hervorgeht: „wenn man nicht dar-

über nachdenkt?“ (62). Dass sich Kamil nicht mehr an seine spontane Reaktion erinnert, bedeutet allerdings nicht zwingend, dass er keine unmittelbare Einstellung Hanna gegenüber hatte; es ist vielmehr ein Hinweis darauf, dass sie für ihn nicht von Bedeutung ist. Denn Erinnerungen sind Rekonstruktionen – sie können nicht einfach ‚abgerufen‘ werden, wie die Lehrerin es formuliert (64). Der Rekonstruktionsprozess vollzieht sich selektiv und vor dem Hintergrund aktueller Bedürfnisse. Die Verantwortlichkeit einer Mutter ihrer Tochter gegenüber scheint für Kamil also kein aktuelles Thema zu sein. Diese Rekonstruktivität des Gedächtnisses differenzieren aus kulturwissenschaftlicher Perspektive Jan und Aleida Assmann (Assmann/Assmann 1994) vor dem Hintergrund der Theorie des Sozialen Gedächtnisses von Halbwachs (Halbwachs 1985). Auch hier spielt das Konzept des Rahmens eine bedeutende Rolle:

„Erinnern bedeutet Sinngebung für Erfahrungen in einem Rahmen; Vergessen bedeutet Auflösung des Sinn-Rahmens, wobei bestimmte Erinnerungen beziehungslos und also vergessen werden, während andere in neue Rahmen (=Beziehungsmuster) einrücken und also erinnert werden.“ (Assmann/Assmann 1994: 118)

Der Kognitionspsychologe Jerome Bruner weist auf die Bedeutung der narrativen Strukturierung dieser Erfahrungen und Erinnerungen hin:

„Die Schaffung eines Rahmens (framing) dient dazu, eine Welt ‚zu konstruieren‘, ihr Fließen zu kennzeichnen, Ereignisse innerhalb dieser Welt zu segmentieren, usw. [...] Die typische Form dieser Rahmung der Erfahrung (und unserer Erinnerung daran) ist die Form der Erzählung. Jean Mandler hat für uns die Belege dafür zusammengetragen, daß alles, was nicht narrativ strukturiert wird, dem Gedächtnis verloren geht.“ (Bruner 1997: 72)

Bezogen auf die Interaktion zwischen Kamil, Jacek und der Lehrerin bedeutet dies, dass der Lektüreprozess von Hannas Entscheidungsfrage für die Lehrerin eine (persönliche) Erfahrung ist, die erinnert werden kann: „hinterher kann man aber seine spontane reaktion noch mal- (-) abrufen in der regel-“, (63f.) Für die Jungen dagegen wird die (einsame) Lektüre dieser Textpassage hingegen nicht zu einer erinnerbaren Erfahrung. Erst im Unterrichtsgespräch wird die Lektüre in einen für sie sinngebenden Rahmen gestellt – den der Verhandlung der Schuldfrage der erwachsenen Protagonistin in eher unpersönlicher, distanzierter Weise.

Diese semantischen Aspekte müssen vor dem Hintergrund ihrer formalen Gestaltung betrachtet werden. Das Gespräch wird insgesamt von der Lehrerin initiiert und strukturiert und sie ist es auch, die den propositionalen Gehalt mit ihrer Frage prägt. Dennoch entspricht es nicht dem Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs mit seiner typischen Struktur des Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen-Musters. Die Schülerinnen werden nicht kleinschrittig zu einer ‚angemessenen‘ Deutung hingeführt. Vielmehr scheint es auf ein ‚offenes Ende‘ des Gesprächs mit gleichberechtigt nebeneinander stehenden unterschiedlichen Deutungen hinauszulaufen. Dabei bleibt die Komplexität des literarischen Textes mit seinen multiperspektivischen Sinnangeboten im Gespräch nicht nur vorhanden, sondern wird weiter ausgebaut.

Die kommunikative Ordnung des Gesprächs ist eine lehrerzentrierte, die allerdings nach einem von der Lehrerin und den SchülerInnen initiierten Verfahren der turn-Vergabe – die SchülerInnen melden sich oder ergreifen eigenständig das Wort – organisiert ist (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 161ff.). Letztendlich entscheidet aber die Lehrerin über die Verteilung des Rederechts. Dies hat zur Folge, dass die SchülerInnen sich in ihren Beiträgen vornehmlich an die Lehrerin richten, die ja auch diejenige ist, die die Frage gestellt und ihr Interesse an den Einstellungen der SchülerInnen bekundet hat. Trotzdem gehen die SchülerInnen in ihren Beiträgen aufeinander ein: Die Mädchen greifen explizit einzelne Aspekte voneinander auf: „wie vanessa gesagt hat wollte sie ja nur das richtige tun.“ (20f.), stellen sie in einen anderen Zusammenhang: „ich find im grunde genommen ist sie- (-) irgendwo schon schuldig; weil man als mutter *diese* [Hervorhebung JH] verantwortung hat;“ (15ff.) oder stellen sich einander direkt gegenüber: „bei mir war das umgekehrt wie bei isi also ich hab sie eher als- (--) em nichtschuldig empfunden,“ (25f.); die Jungen bringen ihre Perspektiven interaktiv hervor. Es ist somit ein Interesse an den Deutungen der anderen und ihrer Entfaltung im Gespräch zu erkennen.

Allerdings geht es nicht darum, einen Konsens auszuhandeln, vielmehr können die subjektiven Deutungen in all ihrer inneren Widersprüchlichkeit und äußeren Gegensätzlichkeit nebeneinander gestellt werden. Hierfür ist maßgeblich der narrative Modus der Beitragsgestaltung verantwortlich. Die Unterrichtsforscherin Claudia Fuchs (Fuchs 2001) schreibt dem Erzählen von Kindern die Konstruktionsbedingungen des Erzählens in mündlichen Kulturen zu: Bedeutung wird aus der Erinnerung konstruiert und unterliegt personalen Wahrheitsbeschränkungen: „Die Geschichten sind individuell, ihre Wahrheit ist eine Individuelle.“ (ebd.: 107). Diese Selbstreferenzialität zeichnet auch die Rekonstruktionen der jugendlichen RezipientInnen bezüglich ihres literarischen Aneignungsprozesses aus. Bruner spricht hier von der ‚inhärenten Aushandelbarkeit‘ von Erzählungen:

„Wir nehmen eine gewisse, unabdingbare Offenheit von Geschichten hin. Das ist es, was die Erzählungen in kulturellen Aushandlungsprozessen so wertvoll macht. Du erzählst mir deine Version, ich dir meine, und nur selten müssen wir uns streiten, um die Differenz beizulegen.“ (ebd. 1998: 73)

Erzählungen stellen somit auch keine Forderungen an die Zuhörenden, die in ihnen dargestellten Einstellungen und moralischen Beurteilungen anzunehmen – ähnlich wie literarische Texte ihren RezipientInnen auch nur eine mögliche Perspektive auf die Welt anbieten. Darüber hinaus ermöglichen sie den Erzählenden, sich durch die zeitliche Strukturierung im Erinnern von sich selber und eigenen Deutungen in der Vergangenheit abzugrenzen, ohne sich dabei verleugnen zu müssen; eine Kontinuität im Wandel (Benrath 2005) wird gewahrt. Karolina beispielsweise stellt in ihrer ausführlichen Erzählung ihre durch die Unterrichtsgespräche reflektierte und problemorientierte Sichtweise ihrer anfänglichen ‚reibungslosen‘ Lesart gegenüber: „das war für mich so EINFACH also sie BLEIBT da dann wird sie zu ihnen geholt, (-) und nachdem (hab ich-) (-) nach den diskusSIONen aber hat sich meine meinung geändert denn em- (-) für mich

sind viele punkte dazugekommen wo ich nur gedacht hätte, (-) wenn man jetzt in dieser situation ist dann denkt man vielleicht intenSIver darüber nach konzentriert sich wirklich nur auf diesen punkt weil das jetzt die situation ist- (-) und dann würd ich nicht so handeln“ (43ff.).

Literarische Anschlusskommunikation in einem narrativen Modus eröffnet also die Möglichkeit, Erfahrungen zu strukturieren und intersubjektiv weiterzuentwickeln, ohne einen Konsens anstreben zu müssen. Aus dem bisherigen Gesprächsverlauf ergeben sich folgende Antworten auf die Analysefragen:

Lesen als subjektive Bedeutungskonstruktion

Die Geschichte wird individuell und das bedeutet auch unterschiedlich von den SchülerInnen interpretiert. Allerdings verbleiben sie dabei weitestgehend auf der Ebene, mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen den Text zu deuten – die Möglichkeit dagegen, mit dem Text eigene Erfahrungen zu machen und sich selbst imaginierend in Frage zu stellen, nutzt nur Karolina ansatzweise. Alle Mädchen stellen sich explizit in die gleiche Entscheidungssituation, stellen also einen Bezug zu ihrem eigenen Leben her, um ihre Sicht auf die Romanfiguren zu schärfen. Dahingegen verbleiben die Jungen auf einer rationalen, distanzierten Ebene – sowohl bei der unmittelbaren Lektüre selbst als auch in dem Unterrichtsgespräch. Die Aufgabenstellung der Lehrerin, den eigenen Leseprozess zu rekonstruieren, lässt die SchülerInnen ihre Deutungen sprachlich hervorbringen, sich dieser bewusst(er) werden und sie auch in ihrer Veränderbarkeit erfahren. Der narrative Modus hilft dabei der Strukturierung der eigenen Rezeption.

Die Bedeutung von Anschlusskommunikation

Es lässt sich erkennen, dass die Unterrichtsgespräche im Sinne der Anschlusskommunikation nicht spurlos an den SchülerInnen vorbei gegangen sind, sondern sie zu einer Interpretation herausgefordert, in dieser bestärkt oder aber auch irritiert haben und dass sie zu Deutungsänderungen in unterschiedliche Richtungen geführt haben. Dabei nehmen die Mädchen gegenseitig (implizit und explizit) Bezug auf ihre Beiträge und entwickeln ihre Deutungen dadurch weiter, die Jungen entfalten sie interaktiv. Der narrative Modus ermöglicht den SchülerInnen, ihre unterschiedlichen Perspektiven nebeneinander stehen zu lassen. Sie müssen keinen Konsens aushandeln, können aber trotzdem interaktiv Bedeutung konstruieren.

Rahmungen der SchülerInnen

Mit ihrer Frage nach der Einstellung gegenüber Hanna (und ihrer Entscheidung) unmittelbar nach der Lektüre sowie der Einstellungsänderung durch die unterrichtliche Auseinandersetzung initiiert die Lehrerin einen Austausch über Rezeptionsprozesse – die SchülerInnen hingegen beginnen und beenden ihre Deutungen alle mit einer Be-

wertung der Mutterfigur im Sinne von schuldig oder unschuldig. Dabei werden auch allgemeine moralische Begründungen angeführt, die sich auf die Verantwortungsverpflichtungen einer Mutter gegenüber ihrem Kind beziehen. Die SchülerInnen rahmen somit das Gespräch als argumentativ geführten moralischen Bewertungsdiskurs, wobei die Erzählungen über ihre Rezeptionsprozesse als narrative Begründungen dienen. Den Rahmenwechsel der Lehrerin (von der argumentativen Verhandlung der Schuldfrage zum narrativen Austausch über Rezeptionsprozessen) haben sie nicht mitvollzogen.

Die Differenz zu der Rahmung der Lehrerin soll nun differenzierter in Komparation mit dem Abschluss der Gesprächsphase herausgearbeitet werden, in dem sich die Lehrerin – nach vier weiteren SchülerInnenbeiträgen – selbst als Leserin mit ihrem eigenen Rezeptionsprozess ins Gespräch bringt:

Passage: „meine eigenen leseerfahrungen“

- 1 L also- ((räuspert sich)) insofern- (-) äh möchte ich mal gern meine
 2 eigenen leseerfahrungen wiedergeben weil ich ja in einer situation
 3 bin in der ihr nicht seid ich bin mutter. äh [das heißt also äh da
 4 Sch ((lachen))
 5 L hab ich zwar ich ich kann mir zwar auch DIEse situation nicht
 6 unbedingt vorstellen; (-) das sind einfach andere zwänge- (---)
 7 und em- (-) mir ist es so gegangen wie karolina; spontan
 8 verständnis, (1.0) spontan also sagen ja, (-) klar, also das kind
 9 ist ja umsorgt und so weiter, (-) und im nachhinein; (-) eine also
 10 ein ein nichtfassen einer solchen situation dass sie WIRKlich ein
 11 SIEBENjähriges kind in einer solchen unsicherheit wieder- (-)
 12 zurücklässt- (---) torben hat das heute- (-) eigentlich ganz ganz
 13 wundervoll ausgedrückt; dem hätt ich heut am meisten zugestimmt;
 14 (-) e::m (-) ist mir wirklich aufgefallen noch mal in ganzer (-)
 15 tragweite auch meine eigenen- (-) äh wie soll ich sagen; (-) meine
 16 eigene beziehung zu meinen kindern noch mal zu prüfen- (-) ich
 17 GLAube; (-) was auch immer wir können das (-) wir wir können nur
 18 spekulieren nicht wahr, (-) aber ich glaube, (2.0) das hätte ich
 19 nicht gemacht- (1.0) weil also das ist so eine situation zu sagen
 20 wirklich geht man- (-) mit einem kind weiter und lässt das andere
 21 ausgerechnet auch noch das das sieben jahre alt ist zurück- also
 22 [das ist ne entscheidung- (-) kann ich mir gar nicht vorstellen-
 23 Vanessa ((meldet sich))
 24 Vanessa aber andererseits hätte es ja auch sein können dass minna was
 25 passiert wäre;
 26 L richtig.
 27 Vanessa also dass die gruppe sie- (-) praktisch irgendwo gelassen hat oder
 28 so-
 29 L also-
 30 Vanessa =und dann hätte man ja praktisch die gleichen vorwürfe also ich
 31 glaub vielleicht- (---) ist sie in jedem FALL schuldig.
 32 L ja ja wir haben wir haben ja die also wir haben ja ga haben ja
 33 schon ganz viel darüber gelesen und ich glaube automatisch; (-)
 34 kommt man immer an den punkt dass man sich selber mit prüft und
 35 sagt was wäre jetzt mit dir in dieser situation. (-) [und äh für
 36 Jacek (((meldet
 37 sich))
 38 L mich ist in solchen büchern als LEseerfahrung immer dass ich- (-)
 39 dass ich immer das gefühl habe- (-) was auch IMmer geschieht; (-)
 40 ich WÜrde versuchen mit denen die mir lieb sind nämlich mit meiner
 41 familie zuSAMmen zu bleiben; (-) ganz egal- (-) wohin es uns
 42 treibt oder was was geschieht also ich glaube- (-) jedenfalls aus
 43 dem was meine meine eigene auseinandersetzung mit diesen äh texten

44 besagt, (-) e:m ist das so meine schlussfolgerung (sozusagen)-
 45 also DAS wäre das was mir ganz wichtig ist obwohl man jetzt mir
 46 vorwerfen- (-) könnte- (-) dass ich jetzt <p> ohne meine kinder
 47 hier bin.>
 48 Sch [((lachen))
 49 L [aber die situation ist NICHT zu vergleichen-
 50 Jacek ja aber ich plädiere für unschuldig weil- (-) man kann sie
 51 irgendwie- (-) ich bin nicht dafür dass man sie irgendwie verklagt
 52 und äh dass sie-
 53 L =klar.
 54 Jacek =irgendeine strafe bekommt-
 55 L =ja.
 56 Jacek =weil in so einer situation, (-) da schaltet sich der
 57 überlebensinsin [instinkt
 58 Jessica [((meldet sich))
 59 L =klar.
 60 Jacek =ein und da handelt man halt [()
 61 Isolde [((meldet sich))
 62 L [gut ich würd es [e:m ganz gern- (-)
 63 Jessica + [((ziehen Meldung
 64 Isolde zurück))
 65 L also ihr seht es ist wirklich ne ne unentscheidbare frage nicht,
 66 also es ist wirklich unentscheidbar ich- (1.0) stimme dir zu. (-)
 67 es geht nicht darum die mutter zu VERurteilen zu sagen- (-) was
 68 für eine frau; ((...))

Die Lehrerin schließt ihren Beitrag an die der SchülerInnen an. Dabei rahmt sie ihn – anders als diese zuvor – als Leseerfahrung: „insofern- (-) äh möchte ich mal gern meine eigenen leseerfahrungen wiedergeben“ (1f.). Sie ordnet sich allerdings nicht übergangslos ein, sondern setzt sich explizit den SchülerInnen entgegen, indem sie ihre spezifische Situation als Leserin – nicht als Lehrerin – hervorhebt: „weil ich ja in einer situation bin in der ihr nicht seid ich bin mutter.“ (2f.) Diese dient ihr auch als Legitimierung ihres Beitrags: Da sie die Entscheidung Hannas aus einer anderen Position – der einer erwachsenen Frau, die selbst Kinder hat und somit in einer vergleichbaren Rolle wie Hanna ist – betrachten kann, kommt nun eine neue Perspektive in das Gespräch. Interessant hierbei ist, dass sie ihre Rezeption nicht vor dem Hintergrund ihrer Fachkompetenz als Deutschlehrerin, sondern ihrer persönlichen Lebenserfahrung darstellt.

Trotz der einleitenden Kontrastierung knüpft die Lehrerin wie einige der SchülerInnen zuvor ihre eigenen Gedanken an die der SchülerInnen an („mir ist es so gegangen wie karolina“ (7), „torben hat das heute- (-) eigentlich ganz ganz wundervoll ausgedrückt;“ (12f.)), stellt sich also explizit in einen Zusammenhang mit der Gruppe. Allerdings nimmt ihr Redebeitrag einen weitaus größeren Umfang ein. Nach anfänglichem Einverständnis mit der Figurenhandlung („spontan verständnis, (1.0) spontan also sagen ja, (-) klar, also das kind ist ja umsort“ (7ff.)) kommt die Lehrerin im Laufe ihrer Lektüre zu einem „NICHTFASSEN einer solchen Situation dass sie WIRKLICH ein SIEBEN-jähriges kind in einer solchen unsicherheit wieder- (-)zurücklässt-“ (10). Die Veränderungen ihrer – bei der subjektiven Rezeption des Romans entworfenen – Deutungen im Verlauf der unterrichtlichen Anschlusskommunikation, von denen die SchülerInnen in diesem Unterrichtsgespräch erzählen, sind der Lehrerin bereits während ihres individuellen Lektüreprozesses bewusst geworden. In ihrem Unterrichtsarrangement hat sie

die Entscheidungsfrage Hannas ausgedehnt, somit den Leseprozess der SchülerInnen insbesondere an dieser Stelle verlangsamt.

Die Lehrerin spricht fast durchgehend von sich selbst in der ersten Person („meine eigenen leseerfahrungen“, „ich kann mir zwar auch DIEse situation nicht unbedingt vorstellen“, „mir ist es so gegangen“ ...). Dadurch bleiben ihre Deutungen personengebunden, werden nicht verallgemeinerbar und erhalten keine Verbindlichkeit für andere. Sie geht nicht von moralischen Leitvorstellungen aus, vor deren Hintergrund entweder die eigene Entscheidung (wie bei Vanessa) oder die Romanfigur (wie bei Isolde) beurteilt wird. Ihre Erfahrung ist vielmehr eine narrative: Die fiktive Lebensgeschichte einer Mutter mit ihren Kindern auf der Flucht bedeutet für sie eine Möglichkeit, eigene Handlungsentwürfe zu hinterfragen, sich selbst in eine neue Möglichkeit zu setzen. „ist mir wirklich aufgefallen noch mal in ganzer (-) tragweite auch meine eigenen- (-) äh wie soll ich sagen, (-) meine eigene beziehung zu meinen kindern noch mal zu prüfen- (-) ich GLAUbe; (-) was auch immer wir können das (-) wir wir können nur spekulieren nicht wahr, (-) aber ich glaube, (2.0) das hätte ich nicht gemacht.“ (14ff.). Und genau diese aus dem Leseprozess resultierende Hinterfragung der eigenen Person verallgemeinert sie: „ich glaube automatisch; (-) kommt man immer an den punkt dass man sich selber mit prüft und sagt was wäre jetzt mit dir in dieser situation.“ (33ff.) – nicht jedoch ihre persönliche Beantwortung dieser Frage: „für mich ist in solchen büchern als LEEserfahrung immer dass ich- (-) dass ich immer das gefühl habe- (-) was auch IMmer geschieht; (-) ich WÜRde versuchen mit denen die mir lieb sind nämlich mit meiner familie zuSAMmen zu bleiben; (-) ganz egal- (-) wohin es uns treibt oder was was geschieht“ (35ff.).

Auch in diesem Gesprächsausschnitt sind es wieder die interaktiven Zwischensequenzen, die für die Analyse aufschlussreich sind. Trotz der explizit subjektiv markierten Erfahrung der Lehrerin ist durch die Beteiligung der SchülerInnen zu erkennen, dass diese die Position nicht unwidersprochen stehen lassen wollen. Das kann zum einen auf die institutionelle Verortung des Gesprächs zurückzuführen sein. Aufgrund der dreigliedrigen Struktur von Unterrichtsgesprächen (Mehan 1979, s.o.) könnte dieser Gesprächsbeitrag der Lehrerin von den SchülerInnen als – bis dahin fehlender – Schritt der Evaluation aufgefasst werden. Die vehementen Einwände von Vanessa („aber andererseits hätte es ja auch sein können dass minna was passiert wäre“, (24f.)) und Jacek („aber ich plädiere für unschuldig weil- (-) man kann sie irgendwie- (-) ich bin nicht dafür dass man sie irgendwie verklagt“ (50f.)) und der Beteiligungswunsch weiterer SchülerInnen können als Einspruch gegen eine (aus ihrer Perspektive) abschließende, allgemeingültige Deutung (der Lehrerin) verstanden werden. Zum anderen kann aber auch gerade die Offenheit des Gesprächs mit seinen äußerst heterogenen Einschätzungen der Mutterfigur die SchülerInnen irritieren. Sie könnten nach den vielfältigen Erzählungen ihrer individuellen Leseerfahrungen nun die ‚Moral von der Geschichte‘ erwarten im Sinne einer Erklärung der Mehrdeutigkeit oder einer Konsequenz aus dieser. Es könnte aber auch sein, dass sie ihre eigenen Standpunkte (die Hervorhebung der Dilemmasituation bzw. die Nichtangemessenheit der Schuldsprechung) verteidigen, dass sie einen

Konsens mit der Lehrerin aushandeln wollen. Festgehalten werden kann in jedem Fall, dass weiterer Gesprächsbedarf bei den SchülerInnen besteht.

Die Lehrerin bricht den Aushandlungsprozess schließlich ab, indem sie zunächst die Schuldfrage als eine „unentscheidbare frage“ (65) darstellt (sich damit Vanessas Deutung nähert) und schließlich sogar die Berechtigung der Frage bestreitet (sich hier explizit auf Jaceks Einwand bezieht): „ich- (1.0) stimme dir zu. (-) es geht nicht darum die mutter zu VERurteilen“ (67). Trotz der narrativen Anlage des Gesprächs zu Beginn und ihrer eigenen Rahmung als Austausch subjektiver Leseerfahrungen lässt sich die Lehrerin zum Schluss auf die von den SchülerInnen vollzogene Rahmung des Gesprächs als Aushandlung der Schuldfrage ein (sie spricht implizit von der „frage“ (65)). Eine als gemeinsam geteilt geltende Deutung wird von der Lehrerin selbst resümierend erbracht (von den SchülerInnen aber nicht mehr ratifiziert). Der Konsens bezieht sich dabei aber nicht auf die Bewertung der Figurenentscheidung, sondern vielmehr auf die Unentscheidbarkeit der Schuldfrage und die Unangemessenheit einer Verurteilung.

Rahmungsdifferenzen

Zusammenfassend ergeben sich Rahmungsdifferenzen zwischen Lehrerin und SchülerInnen auf verschiedenen Ebenen: Die Lehrerin rahmt ihre subjektive Rezeption als persönliche Auseinandersetzung mit einer fiktiven Wirklichkeit, als eine Erfahrung, mit der sie eigene Handlungsentwürfe bilden kann – die SchülerInnen rahmen ihre Lektüre insgesamt eher als Interpretation einer Geschichte vor dem Hintergrund ihrer bisherigen lebensweltlichen Erfahrungen oder moralischen Grundsätze, ein Denken in Entwürfen findet erst ansatzweise statt. Das literarische Gespräch rahmen die SchülerInnen als moralischen Bewertungsdiskurs in einem argumentativen Modus – die Lehrerin rahmt das Gespräch als subjektiven Erfahrungsaustausch über potenzielle Rezeptionsveränderungen in einem narrativen Modus. Die SchülerInnen lassen sich nicht auf diese Rahmung als subjektiven Erfahrungsaustausch ein. So ist es die Lehrerin, die – innerhalb der Rahmung der SchülerInnen als Schulddiskurs – den Konflikt löst und einen Konsens herstellt, indem sie die Schuldfrage als nicht entscheidbar und unzulässig darstellt.

5. Resümee

Die Analysen zeigen, dass eine erzählende Reflexion des eigenen Lektüreprozesses von besonderer Bedeutung ist, da hier Erfahrungen narrativ strukturiert und somit in sinngebende Rahmen gestellt werden können, in denen die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes sowie die Vielfältigkeit subjektiver Bedeutungskonstruktionen aufscheinen. Auch in diesem Nebeneinander, bzw. Nacheinander der Deutungen bleiben die SchülerInnen nicht in ihren eigenen Perspektiven gefangen, sondern entfalten ihre Deutungen in gegenseitiger Bezugnahme. Es wird aber gleichzeitig deutlich, dass die interaktiven Zwischensequenzen zentral sind, da hier Rahmungsdifferenzen auf der Meta-Ebene

erkennbar und somit Bedeutungen ausgehandelt werden können. Die Bedeutung der Anschlusskommunikation und die dabei nicht zu unterschätzende Rolle der Lehrerin können als wichtige Faktoren für die Literaturrezeption der SchülerInnen festgehalten werden. Diese in den Analysen gewonnen Erkenntnisse sind nur möglich aufgrund der methodischen Vorgehensweise einer sequentiellen Analyse, die semantische und strukturelle Aspekte in ihrer wechselseitigen Konstituierung erfasst.

Allerdings müssen auch die Grenzen der hier dargestellten Analysen aufgezeigt werden, die erst durch Datentriangulation und -komparation überwunden werden können. Etwa die hier aufscheinende geschlechtsspezifische Rahmung von Leseprozessen (involviert – distanziert) bedarf einer erweiterten Datengrundlage, wie sie in der Anlage der Studie durch die Interviews zur subjektiven Rezeption der SchülerInnen gegeben ist. So stößt man beispielsweise bei der Triangulation mit den Daten aus den Schülerinterviews auf Divergenzen: Kamil erzählt hier von Empathieempfindungen der Figur Malka gegenüber und macht die emotionale Einbindung während des Lektüreprozesses zum Thema. Erst vor dem Hintergrund dieser Divergenzen können Erklärungsmöglichkeiten in geschlechts- oder kulturspezifischer Hinsicht ausdifferenziert werden (vgl. Hoffmann 2011).

Für den schulischen Literaturunterricht lässt sich anhand der hier exemplarisch dargestellten Analysen der Unterrichtsinteraktionen folgender Ausblick formulieren: SchülerInnen kennen narrative Begründungszusammenhänge innerhalb von Argumentationen im Unterricht (Krummheuer 1997) – diese Narrationen haben aber immer die Lösung eines Problems zum Ziel. In dem hier analysierten Gespräch wird die Geschichte der unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen zwar gemeinsam erzählt, doch die Differenz zwischen den Erfahrungen wird nur ansatzweise aufgelöst. An dieser Stelle ist die Lehrerin in besonderem Maße gefordert, mit den SchülerInnen nicht die Widersprüchlichkeiten zwischen den Deutungen in eine gemeinsame Deutung zu überführen, sondern die Differenz der ihnen zugrunde liegenden Rahmungen aufscheinen zu lassen. Auf der anderen Seite müssen die SchülerInnen lernen, mit ‚offenen Enden‘ von Rezeptionsgeschichten umzugehen, die gerade nicht eine Auflösung zum Ziel haben. Für die Aushandlung eines Arbeitskonsenses können insbesondere produktiv irritierende Dissense genutzt werden. Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur Literatur als fiktive Narration in der Rezeption für die Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung ist, sondern insbesondere auch die narrative Konstruktion von Identität (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002) im literarischen Gespräch.

Autorenangaben

Dr. Jeanette Hoffmann
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
Lernbereich Deutsch & Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
jeanette.hoffmann@fu-berlin.de

Literatur

- Assmann, A. (2003): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.
- Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 114-140.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck.
- Becker-Mrotzek, M./Vogt, R. (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Benrath, R. J. (2005): Kontinuität im Wandel. Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Transformation des didaktischen Handelns von Geschichtslehrkräften aus der DDR. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bohnsack, R. (2003): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 67.
- Bohnsack, R. (2000⁴): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Bruner, J. S. (1986): Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl Auer.
- Bruner, J. S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. Was ist gewonnen und was verloren, wenn Menschen auf narrative Weise Sinn bilden? In Straub, J. (Hrsg.): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 46-80.
- Christ, H. et al. (1995): „Ja aber es kann doch sein ...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deppermann, A. (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden. Opladen: Leske und Budrich.
- Deppermann, A./Spranz-Fogasy, T. (Hrsg.) (2002): be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht. Tübingen: Niemeyer.
- Eggert, H./Garbe, C. (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, C. (2001): Barbie trifft He-man. Kinder erzählen über Spielwelten und ihre Alltagswelt. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grenz, D. (1999): Kinder- und Jugendliteratur und Holocaust. Theoretische und didaktische Überlegungen im Anschluß an die Analyse von zwei erfolgreichen Jugendbüchern. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 51, 10, S. 111-123.
- Härle, G./Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hitzler, R. (2003): Ethnographie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 48-51.
- Hoffmann, J. (2011): Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster: Waxmann.

- Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66-92.
- Kroon, S./Sturm, J. (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 96-114.
- Krummheuer, G./Naujok, N. (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Krummheuer, G. (1992): Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Krummheuer, G. (1997): Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lange, G. (2002): Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange, G. (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 462-494.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske und Budrich.
- Mehan, H. (1979): Learning Lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- Pressler, M. (2001): Malka Mai. Basel: Beltz und Gelberg.
- Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 29, 173, S. 91-122.
- Spinner, K. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim, München: Juventa, S. 81-95.
- Streeck, J. (1983): Lernerwelten. Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In: Ehlich, K./Rehbein, J. (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Niemeyer.
- Sutter, T. (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 80-105.
- Ulich, M./Ulich, D. (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 821-834.
- Welzer, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck.
- Wieler, P. (2002): Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Konzeption. In: Kammler, C./Knapp, W. (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 128-140.
- Wieler, P. (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern: Peter Lang.
- Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. München: Juventa.
- Wilcox, K. (1980): The Ethnography of Schooling. Implications for Educational Policy Making. Stanford CA: IREFG.
- Wygotski, L. S. (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Anhang: Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen orientieren sich an dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT (Selting et al. 1998: 31f.).

[	Überlappungen
=	schnelle Anschlüsse
(-) /(--) /(--)	kürzere Pausen bis zu einer Sekunde
(1.0)	Pausen in Sekunden
so=n	Verschleifungen
: /:: /:::	Dehnungen
,	Abbruch durch Glottalverschluss
MUTter	Akzentsetzungen
? /, /- /; /. fallend	Tonhöhe hoch steigend, steigend, gleichbleibend, fallend, stark fallend
((meldet sich))	(außersprachliche) Handlungen
<<lachend>>	sprachbegleitende Handlungen, interpretierende Kommentare
(doch)	vermuteter Wortlaut
()	Unverständliches
((...))	Auslassungen
<<p>>	(piano) leiser sprechend
<<f>>	(forte) lauter sprechend