

Elisabeth Bracker

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Plädoyer für die Realisierung bildender
Erfahrungsräume im Unterricht



Springer VS

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Elisabeth Bracker

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Plädoyer für die Realisierung bilden-
der Erfahrungsräume im Unterricht

Elisabeth Bracker
Hamburg, Deutschland

Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg, 2014

Originaltitel der Dissertation: Anschlusskommunikation über einen literarischen Text
im Englischunterricht.

Eine rekonstruktive Fallstudie von Schülergesprächen in der Sekundarstufe II

ISBN 978-3-658-09633-5

ISBN 978-3-658-09634-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-09634-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
(www.springer.com)

Dank

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langen und intensiven Forschungsprozesses, der eng mit meinem persönlichen Bildungsprozess verknüpft ist. Ohne das Zutun von einer Anzahl Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet, gestärkt und inspiriert haben, wäre die Arbeit nicht möglich gewesen. Diesen Menschen möchte ich an dieser Stelle meinen tiefsten Dank aussprechen.

An erster Stelle gilt dieser Dank den Schülerinnen und Schülern zusammen mit ihren Lehrkräften, die mir und meinem Forschungsinteresse Zugang zu ihren Klassenzimmern ermöglicht haben. In diesen Klassenzimmern haben sie den von mir bereitgestellten literarischen Raum auf solch unterschiedliche und kreative Art und Weise ausgestaltet, dass die forschende Auseinandersetzung mit den Schülergesprächen zu einer bereichernden und nicht selten beglückenden Erfahrung geworden ist.

Mein tiefer Dank gilt meiner Doktormutter, Helene Decke-Cornill. Ihre Klugheit, kritisches Denken und ihre konstante Unterstützung haben nicht nur diese Arbeit, sondern so viel mehr ermöglicht. Die vielen zum Nach- und Weiterdenken anregenden Gespräche mit ihr haben den Prozess entscheidend begleitet und mitgestaltet. Ebenso danke ich meinem Doktorvater, Andreas Bonnet, dessen Scharfsinn und präziser Forschungsblick mich so manche Hürde haben sehen und überwinden lassen.

Viktoria Bauer, Kerrin Kamzela und Inga Löding möchte ich für die vielen konstruktiven formellen und informellen Fachgespräche danken. Als kritische Denkerinnen und kluge Fragestellerinnen haben sie meinen eigenen Blick auf meine Daten stets erweitert und mir nicht zuletzt die bereichernde Erfahrung gemeinsamen Forschens ermöglicht. Für diese Erfahrung möchte ich auch allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums der Englischdidaktik an der Universität Hamburg danken.

Ein großer Dank gilt meinen Freundinnen, Neele Peters und Johanna von Blanc. Mit ihrem Interesse und ihrer Geduld haben sie mir über die intensive Zeit hinweg den Rücken gestärkt – zugehört, gefragt und manchmal einfach nur Spaghetti gekocht.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen Eltern, Dagmar und Klaus Bracker, die mir von Beginn an den unschätzbaren Wert von freiem Denken und Bildung mit auf den Weg gegeben haben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	9
Einleitung.....	11
I Theoretische Überlegungen	19
1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik.....	21
1.1. Fiktionale Texte und Fiktionalitätskompetenz – eine kritische Annäherung an das didaktische Potenzial literarischer Texte.....	22
1.2. Literarisches Lernen und Fremdverstehen – eine vielsprechende Synergie	25
1.2.1 Literatur – Kultur – Fremdsprache: Fremdsprachenunterricht auf allen Ebenen	29
1.2.2 Kultur als Text – der erweiterte Textbegriff und seine Implikationen für den Literaturunterricht.....	31
1.2.3 Literaturunterricht als hybrider Diskursraum	33
1.2.4 Transkulturalität und Fremdsprachenunterricht – ein gewinnbringendes Zusammenspiel?	38
2. Sinnkonstruktions- und Interaktionsprozesse im Literaturunterricht.....	43
2.1. Der Symbolische Interaktionismus: konzeptionelles Fundament für Interaktion im Unterricht.....	44
2.2. Der schulische Fremdsprachenunterricht: ein Ort zwischen Routine und Irritation	51
2.2.1 Unterricht und Irritation – wie passt das zusammen?.....	52
2.2.2 Gebhards und Combes „Sinnorientierte Didaktik“: Antworten auf das Bild der ‚bildungslosen Schule‘?	61
2.3. Der fremdsprachliche Literaturunterricht: Dritter Raum - Erfahrungsraum.....	66
3. An der Gelenkstelle zwischen Theorie und Empirie: Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage.....	75

II	Methodologischer und methodischer Zugang	81
4.	Empirischer Zugang zur Forschungsfrage	83
4.1.	Das Erhebungssetting.....	83
4.2.	Der literarische Text „Girl“ von Jamaica Kincaid	85
4.3.	Die Auswahl der Lerngruppen	89
5.	Methodologie: Die Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung	93
6.	Methode: die dokumentarische Methode zur Rekonstruktion der Schülergespräche	101
6.1.	Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode	101
6.2.	Transfer der dokumentarischen Methode in mein Untersuchungssetting.....	105
III	Ergebnisse der Untersuchung	113
7.	Einzelfalldarstellungen	115
7.1.	„Every child of a rich family has a government“: ausführliche Rekonstruktion des Schülergesprächs <i>Goethe 1</i>	115
7.2.	Vier Porträts von Schülergesprächen	154
7.2.1	„I think it could be everywhere. I wouldn't be so certain about it“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Lessing 1</i>	154
7.2.2	„Hitchhiker's guide to the galaxy“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Heine B1</i>	158
7.2.3	„She is like a robot“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Lessing 3</i>	163
7.2.4	„I don't really understand the task“: Kurzvorstellung des Schülergesprächs <i>Celan 1</i>	167
8.	Fallübergreifende Ergebnisdarstellung	173
8.1.	Die Gesprächseinstiege: sich in der Schule Offenheit zueigen machen.....	174
8.2.	Die Beschreibung zweier Reaktionen und Umgangsformen mit dem literarischen Text	178
8.3.	„what does benna mean?“ Die Bearbeitung von sprachlichen, textstrukturellen und kulturellen Leerstellen und ihr Zusammenwirken im Diskurs	187
8.3.1	Fremdsprachliche Unsicherheiten als potenzieller Anlass für Bedeutungsaushandlungen.....	187

8.3.2	Die Verbindung von Sprache und kulturellen Konzepten als Anlass zur Verhandlung von Eigenem und Fremdem – am Beispiel des Begriffs „slut“	191
8.3.3	„Yeah, but in Africa they don’t have medicine“ – Verhandlung kultureller Stereotype als sinnstiftende Strategien?	198
8.4.	Schülerselbstgesteuerte Interaktion im schulischen Rahmen – die Grenzen der Offenheit	206
8.4.1	Der Imperativ der Fremdsprachlichkeit als Moment der inszenierten Kommunikation	207
8.4.2	Strategien der Sabotage des fachlich-schulischen Szenarios	209
8.4.3	Die Anknüpfung der Schülergruppen an den fachlichen Gegenstand – eine Bilanzierung	214
8.4.4	Zusammenfassung: literarische Anschlusskommunikation unter den Bedingungen von Schule	218
IV	Resümee und Ausblick	221
9.	Diskussion der Ergebnisse – Möglichkeiten und Grenzen der schülerselbstgesteuerten Anschlusskommunikation	223
9.1.	(Fremd-)Sprachliche und thematische Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte	224
9.1.1	„Stolpern“ über eine fremdsprachliche Leerstelle	226
9.1.2	Thematische Auseinandersetzung: Verhandlung von Eigenem und Fremdem zwischen empathischer Perspektivenübernahme und dichotom-stereotyper Distanzierung	230
9.2.	Anschlusskommunikation – Dritter Raum? Möglichkeiten und Grenzen eines schulisch-inszenierten Erfahrungsraumes	234
	Literaturverzeichnis	243
	Anhang	253
	Vollständige Legende der transkribierten Schülergespräche zu Jamaica Kincaids „Girl“ (1978)	253
	Richtlinien der Transkription: <i>Talk in Qualitative Research</i>	255
	Zusammenfassung	257
	Abstract	259
	Liste der aus der Dissertation hervorgegangen Publikationen	261

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse des Bildungssystems nach Fend (2008: 54).....	53
<i>Abbildung 2:</i>	Inszenierung des Erhebungssettings.....	83
<i>Abbildung 3:</i>	Schema des Ablaufs der wichtigsten Analyseschritte der dokumentarischen Methode nach Bonnet (2012: 259).....	102
<i>Abbildung 4:</i>	Vorgehen der empirischen Datendiskussion.....	114
<i>Abbildung 5:</i>	Grafische Darstellung des Orientierungsrahmens des Schülergesprächs <i>Celan 1</i>	171
<i>Abbildung 6:</i>	Wechselverhältnis der unterschiedlichen Ebenen der Bedeutungsaushandlung.....	225
<i>Tabelle 1:</i>	Darstellung des Auswertungsprozesses.....	110
<i>Tabelle 2:</i>	Thematischer Verlauf des Schülergesprächs <i>Goethe 1</i>	115
<i>Tabelle 3:</i>	Tabelle der Gesprächsanfänge.....	175

Einleitung

Was spielt sich eigentlich ab, wenn sich Englischlernende, die sich beinahe am Ende ihrer Schullaufbahn befinden, mit einem literarischen Text auseinandersetzen? Diese Frage – in all ihrer Offenheit – bildet den Ausgang und gleichermaßen den Kern dieser Arbeit. In mir – als Studentin und Lehrende der Literaturdidaktik und -wissenschaft, als neugierige Forscherin, als angehende Englisch- und Deutschlehrerin und nicht zuletzt als leidenschaftliche Leserin – wuchs in den vergangenen Jahren immer mehr das Interesse, einen empirischen Blick auf einen Gegenstand zu werfen, der einen Forschungsbereich darstellt, der bislang noch nicht systematisch erschlossen wurde: Auf interaktive Aushandlungsprozesse, die sich an einem deutungsoffenen, ästhetischen Gegenstand entzünden.

Die Notwendigkeit, mich diesem Bereich zuzuwenden, zeigte sich mir nicht zuletzt angesichts bildungspolitischer Entwicklungen in der Bundesrepublik, die sich seit etwa dem Jahr 2000 unter den Schlagworten Kompetenz- und *Output*-Orientierung zusammenfassen lassen. Diese Entwicklungen lesen sich in den Verlautbarungen der Bildungspolitik wie der *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* der BMBF geradezu programmatisch: „Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und zur Verbesserung und Weiterentwicklung“ (2003: 12). Mitunter haben auch diese Entwicklungen dazu geführt, dass der fremdsprachliche Literaturunterricht – gemeinhin als ‚weicher Bereich‘ bezeichnet – einen prekären Stellenwert im schulischen Curriculum einnimmt. Diese Tendenz bestätigt sich mit Blick auf die offiziellen Dokumente wie den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) und die *Nationalen Bildungsstandards* (KMK 2003 und 2004), die diese Entwicklung maßgeblich repräsentieren und beeinflussen. Literatur bzw. die Auseinandersetzung mit literar-ästhetischen Gegenständen finden dort nur eine marginale Erwähnung, was Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktikern Grund für die besorgte Annahme gibt, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik „Gefahr läuft, als traditioneller Bildungsinhalt an den Rand der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts gedrängt zu werden.“ (Burwitz-Melzer 2008: 3). Es scheint, als gelte heute die folgende Faustregel: „Je ‚weicher‘ ein Fach, eine Fragestellung, ein methodischer Zugang, desto geringer das öffentliche Ansehen und ungesicherter der Status“ (Decke-Cornill/Gebhard 2007: 11). Auf diesen attestierten Missstand der ‚weichen‘ Bereiche im

Fremdsprachenunterricht, in Schule allgemein, in welche literar-ästhetische Gegenstände fallen, wird mit der Forderung nach empirischer Forschung reagiert. So fordert Wolfgang Zydariß etwa:

Die Fremdsprachendidaktik ist aufgerufen, die Leistungsfähigkeit und die Grenzen des real existierenden Fremdsprachenunterrichts empirisch aufzuzeigen: für die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, für das interkulturelle Lernen und die ästhetisch-imaginative Zielkategorie dieser Fächer. Wenn Fragen dazu kommen, sollten wir (empirisch gesehen) nicht nackt dastehen. (Zydariß 2005: 279).

Auch Burwitz-Melzer betont mit besonderem Blick auf die Literaturdidaktik, dass diese „ihre große Bedeutung nur nachweisen [kann], indem sie auch empirische Belege für ihre Funktion in Schule [...] erbringt“ (Burwitz-Melzer 2008: 4). Indem im Rahmen von Fallstudien Lernenden – und Lehrkräften – die Möglichkeit gegeben wird, selbst zur Sprache zu kommen, ermöglicht dies „Aufschlüsse über Rezeptions- und Vermittlungsprozesse, die in Zukunft das unterrichtliche Geschehen maßgeblich beeinflussen können“ (ebd.). Geht man davon aus, dass es sich bei diesen Prozessen um Auseinandersetzungen mit ‚weichen‘ Gegenständen handelt, die sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie sich individuell und jenseits der Logik der Operationalisierbarkeit vollziehen (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007: 14), so lassen sich dazu über entsprechend gewählte empirische Zugänge Aussagen treffen. Und zwar Aussagen darüber, welchen genuinen Stellenwert diese Art von Verstehens- und Auseinandersetzungsprozessen als Gegenbewegung innerhalb des heutigen Schul- und Bildungswesens einnehmen können, in dem der Unterricht häufig für „wenig ‚verständnisvoll‘ bzw. ‚verständnisintensiv‘“ erachtet wird (Combe/Gebhard 2012: 7; Baumert/Köller 2000 und Fauser et al. 2003 referierend) und das immer mehr von organisationsförmigen, abstrakten Routinisierungen diktiert wird, in denen die Lerngegenstände und -abläufe mehr und mehr homogenisiert und damit vereindeutigt werden (vgl. Helsper 2001: 65).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dem offenen, ‚weichen‘ Charakter des fremdsprachlichen Literaturunterrichts über das Setting der Anschlusskommunikation eine mögliche, empirisch zugängliche Inszenierung zu bieten und über die Rekonstruktion dieser mithilfe der Dokumentarischen Methode Einblicke zu erhalten und Aufschlüsse darüber zu geben, was für sprachliche, inhaltliche und interaktional-soziale (Sinnstiftungs-)Prozesse sich in einem solchen schulisch-inszenierten ‚literarischen Erfahrungsraum‘ abspielen. Die Rekonstruktion dieses Raumes erfolgt dabei in einem ersten Schritt nicht mit dem Anspruch auf die rationale Verwertbarkeit der Ergebnisse. Ziel ist es also nicht, zu einer – normativen – Bewertung der empirischen Befunde zu kommen, sondern eine Analyse der Prozesse vorzunehmen, die sich innerhalb dieses ‚Möglichkeitsraums‘ zeigen. Hierbei zeigen sich, so viel sei bereits vorausgeschickt, im Hinblick auf einen

interaktiven fremdsprachlichen Literaturunterricht erstaunliche Möglichkeiten, aber auch deutliche Grenzen in der Gestaltung des Settings durch die Schülerinnen und Schüler.

Theoretischer Rahmen der Arbeit

Der vorliegenden Arbeit liegt ein rezeptionsästhetisches Verständnis literarischer Bedeutsamkeit zugrunde, demzufolge Bedeutung nicht etwa in den Gegenstand eingeschrieben ist, sondern zuallererst in der Interaktion zwischen Leserin bzw. Leser und Text entsteht (vgl. u.a. Iser 1972, 1976; Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Bredella 2010). Dies verweist zum einen auf die aktive Rolle der Rezipientinnen und Rezipienten im Sinnbildungsprozess. Zum anderen impliziert dieses Verständnis, dass sich Rezeptionsprozesse auf einer – vom Text gelenkten – individuellen Ebene abspielen. Dadurch wiederum werden die Merkmale der Offenheit, Vielstimmigkeit und Ambiguität sowie die potenzielle Unabschließbarkeit von Interpretationszugängen hervorgehoben. Ein solches Verständnis von der ‚Les- und Wieder-Lesbarkeit von Texten‘ beschränkt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht allein auf den geschriebenen Text. Vielmehr wird der Textbegriff im Sinne der „anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft“ auf ein Verständnis von Kultur allgemein erweitert, was sich mit der von Bachmann-Medick geprägten Metapher ‚Kultur als Text‘ (1996; 2010) zusammenfassen lässt. Analog zum literarischen Interpretationsprozess wird also auch hier davon ausgegangen, dass Kultur und mit ihr jegliche Formen kultureller Praktiken als lesbare Konstrukte zu begreifen sind (ebd. 2010: 70f.). Kultur ist, ebenso wie literarische Texte, nicht als ganzheitliches, homogenes Gebilde zu verstehen, sondern wird als „vielstimmige, multiperspektivische Diskurs- und Handlungswelt“ (Hallet 2002: 35) aufgefasst. Dieser Kulturbegriff bietet eine reizvolle Anschlussstelle für das Selbstverständnis einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik, die die Beschäftigung mit Literatur auch als Möglichkeit zum (inter-)kulturellen Lernen sieht (vgl. u.a. Nünning/Surkamp 2006; Freitag-Hild 2010; Decke-Cornill/Küster 2010). Wird das Moment des Vielstimmigen, Deutungsoffenen in den Literaturunterricht hineingetragen, so kann dieser als Raum für „kulturelle Tätigkeiten im Sinne einer interkulturellen Teilhabe an einem diskursiven und [...] sozialen Austausch (*negotiation*)“ begriffen werden (Hallet 2002: 34; Herv. i.O.).

In der vorliegenden Arbeit spielt der soziale – interaktive – Austausch, die *negotiation of meaning*, eine herausragende Rolle, steht doch die empirische Analyse von *Schülergesprächen* im Anschluss an die Rezeption eines literarischen Textes im Zentrum. Aus diesem Grund kommt dem Aspekt des interaktiven Austauschs – konzeptionalisiert mithilfe der ebenfalls den Kulturwissen-

schaften entnommenen Metapher der *Third Domain* bzw. des Dritten Raums – auch in der theoretischen Rahmung ein prominenter Stellenwert zu. Das Konzept des Dritten Raums, das von dem postkolonialen Kulturtheoretiker Homi Bhabha geprägt wurde, verweist dabei auf einen Raum des „in-between“, in dem kulturelle Bedeutungen und Zuweisungen nicht als gegeben und damit festgeschrieben zu verstehen sind, sondern vielmehr stets ausgehandelt und ‚neu gemacht‘ werden. Der Dritte Raum ist also „ein Ort der Auseinandersetzung in und zwischen Kulturen, in dem Grenzziehungen (z.B. zwischen Eigenem und Fremdem) destabilisiert werden können“ (Bachmann-Medick 2010: 205). Auf diese Weise zeigt das Konzept der *Third Domain* Übereinstimmungen zu einem Verständnis von „Literatur als Artikulation von Sicht- und Verhaltensweisen“ (Bredella 2010: 18). Diese Übereinstimmungen werden in der vorliegenden Arbeit verfolgt, indem Literatur in der Perspektive ihres Potenzials „als Impuls für das Entstehen einer ‚third domain‘ im Unterricht“ (Decke-Cornill 2010) in den Blick genommen wird, in welcher Kontroversen, intersubjektive Sinnstiftungen und Bedeutungsaushandlungen stattfinden können (vgl. ebd.).

Das Konzept der *Third Domain* bildet auch insofern einen zentralen Bezugspunkt dieser Arbeit, als es mit der Konzeption schulischer Erfahrungsräume verknüpft wird und somit der theoretischen Beschreibung des Settings dient. Schulische Erfahrungsräume lassen sich im Anschluss an Gebhard und Combe als „Bewegungsräume von Individualität, Spielflächen des Ausdrucks, geradezu der Erwünschtheit des eigenen Ausdrucks und der Chance zu Eigenbeitragen“ (Combe/Gebhard 2007: 89) fassen und bieten auf diese Weise ein didaktisches bzw. schulpädagogisches Konzept, welches die Möglichkeit bereitstellt, dem literaturdidaktischen Raum, nämlich der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text, den ‚schulischen‘ Bezugsrahmen zu verleihen. Es ist also das konzeptionell entwickelte Zusammenspiel des Potenzials zur Irritation, zur Herausforderung vertrauter Selbst- und Weltvorstellungen, das literarischen Texten zugeschrieben wird und der Konzeption eines schulischen „sprachlich-dialogischen Artikulationsraums“ (Combe/Gebhard 2012: 26), in dem diese Irritationen zum Ausdruck gebracht und mit anderen Gleichaltrigen verhandelt werden können, welches den theoretischen Kern bzw. die Beschreibung des empirischen Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit bildet.

Forschungsvorhaben und -vorgehen

Das empirische Herantasten an die Antwort auf die Forschungsfrage erfolgte über eine explorativ-rekonstruktive Fallstudie, die sich im Rahmen eines Forschungsprojekts in der Fachdidaktik Englisch an der Universität Hamburg veror-

tet. In diesem Projekt werden Schülerdiskussionen zu literarischen oder filmischen Texten untersucht, die sich einem schnellen und eindeutigen Verstehen widersetzen (vgl. auch Decke-Cornill 2013: 166). In der Untersuchung, die die Grundlage dieser Arbeit bildet, wurden schüler selbstgesteuerte Kleingruppendiskussionen in sieben unterschiedlichen Lerngruppen der Sekundarstufe II in Hamburg initiiert. Die Schülergespräche entzündeten sich an dem literarischen Kurztext „Girl“ (1978) von Jamaica Kincaid, den die Lernenden in einem ersten Schritt individuell rezipiert haben. Das Setting wurde so inszeniert, dass in den verschiedenen Kleingruppen, bestehend aus jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schülern, die unterschiedlichen individuellen Lesarten miteinander konfrontiert und potenziell verhandelt wurden. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen in diesem Sinne nicht so sehr die individuellen Rezeptionsvorgänge, sondern das interaktive Aushandeln des literarischen Gegenstands.¹ Welche Rolle spielt Fremdsprachlichkeit in den Schülergesprächen? Wie eignen sich die Lernenden den Text auf der inhaltlichen Ebene an, vor allem auch vor dem Hintergrund, dass sie über keinerlei Hintergrundinformationen verfügen? Wie bearbeiten sie also die *Leerstellen* im Text, sowohl die fremdsprachlichen als auch die inhaltlichen? Und nicht zuletzt und unmittelbar damit verbunden: Wie gestalten sich die Schülergespräche interaktiv aus? Dabei sind auch stets diejenigen Momente von Interesse, in denen sich zeigt, wie unterschiedlich Lernende innerhalb der Kleingruppen mit dem Text und dem Setting umgehen, wo sich Brüche in den Herangehensweisen, in den *Orientierungen* zum fachlichen Gegenstand und dem schulischen (Forschungs-)Szenario auftun. Diesen Fragen, die sich unter der eingangs formulierten übergeordneten Forschungsfrage subsumieren lassen, nähere ich mich über das Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung in der Tradition der Wissenssoziologie (Mannheim 1964; zuerst 1928), die darauf ausgerichtet ist, „das interaktive Aufeinanderprallen verschiedener Positionen“ (Bonnet 2012: 290) sowie auch das gemeinsame Hervorbringen dieser Positionen und Sinnkonstruktionen methodisch geleitet in den Blick zu bekommen. Innerhalb dieses Paradigmas bietet sich insbesondere die dokumentarische Methode als besonders geeignetes Analyseinstrument zur Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit an, die auf „eine genaue Rekonstruktion sowohl der Diskursorganisation (der Form der interaktiven Bezugnahme aufeinander) als auch die Dramaturgie des Diskurses“ (Bohnsack 2010: 110) abzielt. Die Methode ermöglicht folglich die Rekonstruktion dessen, was auf welche Art und Weise in den Schülergesprächen verhandelt wird, bzw. der Art und Weise, wie die Lernenden das ihnen angetragene Setting in der Anschlusskommunikation an den

1 Der Erhebungssituation liegt in didaktischer Hinsicht insofern eine „modellhafte Konzeption“ (Merklinger 2011: 16) zugrunde, als es im Sinne der Forschungsfrage auf einen möglichst offenen und ungesteuerten Zugang der Lernenden zum literarischen Gegenstand geht (vgl. Kapitel 4).

literarischen Text ausgestalten oder *rahmen*. Dabei wird sich zeigen, dass die dokumentarische Methode mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* (vgl. u.a. Bohnsack 2010: 124; 201) als einem ihrer zentralen Analysebegriffe eine Metapher zur Verfügung stellt, die sich schlüssig mit den theoretischen Konzepten des Erfahrungsraums und der *Third Domain* verknüpfen lassen. In der räumlichen Metaphorik gesprochen, die beide Begriffe auszeichnet, geht es in der empirischen, explorativen Untersuchung also darum, die Orientierungen der Lernenden an das an sie herangetragene fachliche Angebot zu rekonstruieren, wie sie als ‚Erfahrungsraum‘ – vermittelt durch die fremdsprachliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Text in Kleingruppen – ‚aufgebaut werden‘. Der in der dokumentarischen Methode verwendete Begriff des Orientierungsrahmens verweist, so verstanden, auf das Erkenntnisinteresse der Studie, die Möglichkeiten der Ausgestaltung eines derartig offen gewählten Zugangs sowie die Grenzen dieser Ausgestaltung in den Schülergesprächen herauszuarbeiten.

Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage theoretisch und empirisch zu bearbeiten, ist die Arbeit in vier Teile gegliedert. In *Teil I* werden theoretische Überlegungen, Begriffe und Konzepte vorgestellt und erarbeitet, die für die Konzeptionalisierung des Forschungsvorhabens und für das Erkenntnisinteresse von zentralem Interesse sind. Dazu nähere ich mich über die literaturdidaktische Diskussion dem Gegenstand literarischer Texte und ihrem Potenzial im Fremdsprachenunterricht. Es werden Überlegungen angestellt, wie sich fiktionale Gegenstände für diesen Unterrichtskontext fassen lassen und worin ihr spezifisches Potenzial liegt (Kapitel 1.1). Daran anschließend werden die Synergien zwischen literarischem Lernen und Fremdverstehen diskutiert, was in eine Konzeption von Literaturunterricht mündet, in deren Fokus das Moment der (kulturellen) Bedeutungsaus handlung steht und die Affinitäten zur genannten kulturtheoretischen Metapher der *Third Domain* aufweist (Kapitel 1.2). Daran anknüpfend werden die im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehenden Konzepte der Sinnkonstruktions- und Interaktionsprozesse erarbeitet. Hierbei bilden das Paradigma des Symbolischen Interaktionismus im Anschluss an George H. Mead (1968; zuerst 1934) und der daran anknüpfende Krisenbegriff von Oevermann (1991) die grundlegenden Bezugspunkte (Kapitel 2.1). Daran anschließend wird ein Verständnis von Irritation und Krise im institutionellen Raum von Schule und (Fremdsprachen-) Unterricht erarbeitet, in einem Raum also, der sich Helmut Fend zufolge (2008) über die gesellschaftlichen Funktionen der *Reproduktion* einerseits und der *Innovation* andererseits konstituiert. In dieser Frage stütze ich mich auf das bereits

genannte Konzept des schulischen Erfahrungsraums (Combe/Gebhard 2007; 2012) (Kapitel 2.2). Im Anschluss werden die Konzepte der *Third Domain* und des schulischen Erfahrungsraums zusammengeführt und ein Vorschlag für einen ‚Artikulationsraum‘ im fremdsprachlichen Literaturunterricht formuliert (Kapitel 2.3). Kapitel 3 bildet das Scharnier zwischen den theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung. An dieser Stelle werden vor dem Hintergrund des konzeptionell Erarbeiteten die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse beschrieben.

In *Teil II* werden der methodologische und der methodische Zugang zur empirischen Untersuchung vorgestellt und begründet. Hierzu wird zunächst der empirische Zugang zu meiner Forschungsfrage – das Erhebungssetting, der literarische Text ‚Girl‘ von Jamaica Kincaid, an dem sich die Schülergespräche entzünden, und nicht zuletzt die im Zentrum stehenden Lernenden selbst – vorgestellt (Kapitel 4). Daran anschließend werden die methodologischen Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung reflektiert (Kapitel 5) und die dokumentarische Methode als kongeniales Auswertungsverfahren in ihren Anwendungsschritten allgemein und im Besonderen im Zuschnitt auf das Untersuchungssetting meiner Studie beschrieben. An dieser Stelle werden Passungen vor allem des Analysebegriffs des Orientierungsrahmens vorgenommen und das Ziel und damit auch die Reichweite meines rekonstruktiven Vorgehens formuliert (Kapitel 6).

Im umfangreichen *Teil III* erfolgt die Darstellung der Rekonstruktion der Schülergespräche und damit der empirischen Ergebnisse meiner Untersuchung (Kapitel 7 und 8). Zunächst erfolgt die ausführliche Verschriftlichung der Rekonstruktion eines Schülergesprächs in seiner Gänze und seiner Verlaufslogik. Es wird auf diese Weise das methodische Vorgehen am Beispiel einer insgesamt sehr ‚dichten‘ und interessanten Kleingruppendiskussion illustriert (Kapitel 7.1). Daran anschließend werden die Orientierungsrahmen, d.h. die Umgangsweisen mit dem literarischen Text und dem Setting in vier weiteren Schülergesprächen, vorgestellt, wobei anhand der Auswahl das Spektrum der unterschiedlichen Bearbeitungsstrategien und Umgangsformen verdeutlicht wird (Kapitel 7.2). Den Einzelfalldarstellungen folgt die Darstellung von Mustern und Phänomenen, die sich aus der fallübergreifenden Analyse ergeben. Die zentrale Gewichtung der komparativen Ergebnisdarstellung ergibt sich nicht zuletzt aus der Rekonstruktionslogik der dokumentarischen Methode, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Interpretationsprozess fallvergleichend vorgeht (vgl. Bohnsack 2010: 135). Gerade über den Fallvergleich finden sich für meine Forschungsfrage zentrale Einblicke dahingehend, wie (unterschiedlich) die Lernenden bei der Bearbeitung des literarischen Textes, welche Rolle die Fremdsprache in den Gesprächen spielt, wie sie in der Auseinandersetzung mit dem Text Eigenes und Fremdes

verhandeln, und nicht zuletzt, wie sie sich im schulischen – aber selbstgesteuerten – Setting organisieren und miteinander interagieren.

Im abschließenden *Teil IV* der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung gebündelt, zueinander in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für den fremdsprachlichen Literaturunterricht diskutiert. Darüber hinaus wird das methodische Vorgehen reflektiert. Dazu wird in drei Schritten vorgegangen: In einem ersten Schritt wird mit Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht zusammengefasst, welche Einsichten sich insgesamt in meiner Untersuchung im Hinblick auf den Umgang der Lernenden mit dem literarischen Gegenstand zeigen (Kapitel 9.1). In einem zweiten Schritt wird die Inszenierungsform der Anschlusskommunikation im schulischen Fremdsprachenunterricht als ein Ort des Oszillierens zwischen Routine und Innovation in seinen Möglichkeiten und Grenzen bilanziert (Kapitel 9.2). In einem dritten Schritt werden resümierende Überlegungen zum methodischen Vorgehen meiner Untersuchung im Hinblick auf die Reichweite meiner Befunde und schlussendlich hinsichtlich der Bedeutung für eine empirisch gewendete Literaturdidaktik formuliert (Kapitel 9.3).

Insgesamt versteht sich die vorliegende Arbeit als eine Reaktion auf ein Forschungsdesiderat der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und als Plädoyer für eine systematische empirische Erschließung dieses Bereichs. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, Einblicke in bisher kaum beforschte Rezeptions- und interaktive Aushandlungsprozesse im institutionellen Milieu zu erhalten. Mit dem Setting der Anschlusskommunikation an einen literarischen Gegenstand wurde außerdem ein Zugang gewählt, der die explorative Erforschung offener schulischer ‚Artikulationsräume‘ ermöglicht. In diesem Sinne ist es ebenfalls ein Anliegen dieser Arbeit, empirischen Zugang zu einem Raum im Unterricht zu gewinnen, der über den Charakter seiner Inszenierung sonst allgemein üblichen routinisierten und damit vereindeutigenden Abläufen entgegenstrebt.

I Theoretische Überlegungen

1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Literarische Texte haben eine lange Geschichte im Fremdsprachenunterricht, vor allem an den Gymnasien. Dort wurde literarische Bildung traditionell als Ausdruck und Ausweis von Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Eliten angesehen. Diese Funktion wird nicht erst seit dem Aufflammen der aktuellen Debatte um Kompetenzorientierung im Bildungswesen auf einen harten Prüfstand gestellt. Doch in der jüngsten Vergangenheit steht die fremdsprachliche Literatur als Unterrichtsbereich in neuer Weise unter besonderem Legitimationsdruck, indem sie ihr besonderes Potenzial in Bezug auf die Förderung bestimmter Kompetenzen herauszustellen aufgefordert ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 243). Die enge Verknüpfung, die immer wieder zwischen literarischem und inter-/transkulturellem Lernen hergestellt wird, wird in diesem Zusammenhang häufig und mit Nachdruck betont. Denn interkulturelle Kompetenz liest sich einerseits als ein großes Schlagwort in vielen bildungspolitisch motivierten Verlautbarungen. So setzt etwa der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (2001), der als umfangreiche Empfehlung für Fremdsprachenlernen und -lehren gilt, die Ausbildung einer *cultural awareness* als zentrales Ziel von Fremdspracherwerbsprozessen (vgl. GER 5.1.1.3). Andererseits ist die Diskussion um ihre gezielte Förderung im schulischen Kontext eine von Ratlosigkeit und Unsicherheiten geprägte. Diese lassen sich vor allem auf die Schwierigkeit der Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs zurückführen, die immer wieder als Ausdruck ihres Komplexitätsgrades verstanden wird. Literarische Texte werden als Anlass interkulturellen Lernens und einer Förderung von *cultural awareness* aus unterschiedlichen Gründen als besonders gewinnbringend angesehen und bieten der Literaturdidaktik damit ein starkes Argument. Der Literaturunterricht wird daher auch „als Ort des Dialogs und kulturellen Handelns“ (Freitag-Hild 2010: 83) angesehen. So kommt dem Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit Literatur und Kultur auch in dieser Arbeit ein nicht unbedeutender argumentativer Stellenwert zu.

Allerdings gibt es auch durchaus Stimmen in der literaturdidaktischen Diskussion, die dafür plädieren, dass bestimmte „Lehr- und Lernziele *nur* oder *insbesondere* mit literarischen Texten verfolgt werden können“ (Rössler 2010: 167, Herv. i. Orig.). So argumentiert Andrea Rössler beispielsweise, dass allein literarische

Texte über das Potenzial verfügen, ein Fiktionalitätsverständnis bei den Lernenden auszubilden (ebd.). In einem ersten Schritt wird dieser durchaus berechtigten Argumentationslinie nachgegangen, um anschließend zu prüfen, vor welchem Hintergrund sich ein derart gegenstandsfokussierter Blick rechtfertigen lässt, um dann seine Notwendigkeit bzw. seinen konzeptionellen Mehrwert zu bilanzieren.

1.1. Fiktionale Texte und Fiktionalitätskompetenz – eine kritische Annäherung an das didaktische Potenzial literarischer Texte

Andrea Rössler argumentiert, dass allein literarische Texte über das Potenzial verfügen, Fiktionalitätskompetenz bei den Lernenden auszubilden (ebd.). Rössler verweist bei der Definition von Fiktionalität auf Haller, der von dem Oppositionspaar „Fakta“ bzw. „faktisch“ und „Fikta“ bzw. „fiktiv“ ausgeht und zwischen „vollständigen“ und „unvollständigen“ Gegenständen unterscheidet (vgl. Haller 1986). Fakta sind damit nach Haller all jene „vollständigen Gegenstände“, deren Eigenschaften sich in einer „realen Welt“ nachprüfen lassen (als Beispiel werden hier die Eigenschaften eines Sportwagens angeführt), während es sich bei Fikta um unvollständige Gegenstände handelt, „deren Dasein nicht in jeder Hinsicht bestimmt ist“ (Haller 1986b: 75). Ein Merkmal „unvollständiger Gegenstände“ ist, dass sie sich in ihren Eigenschaften nicht vollständig beschreiben lassen. Haller weist darauf hin, dass faktisch-vollständige Gegenstände durchaus Einlass in fiktionale Texte haben können (beispielhaft werden in Romanen auftauchende historische Figuren bzw. geografische Orte genannt); er spricht hier von der „Fiktivisierung“ vollständiger Gegenstände (Haller 1986a: 44).

Andere Definitionsversuche von Fiktionalität kommen hingegen mit weniger starren Gegensätzlichkeiten aus. Weidacher, beispielsweise, erkennt das Phänomen der Fiktionalität als einer besonderen Kommunikationssituation eingeschrieben und sieht

fiktionale Kommunikation [...] erst dann wirklich als gelungen, wenn sowohl der Autor/Sender als auch Leser/Rezipient ein und demselben Text übereinstimmend Fiktionalität zuschreiben. Ansonsten muss die kommunikative Äquilibrierung zumindest in diesem Punkt als fehlgeschlagen und die Kommunikation im eigentlichen Sinne als gescheitert gelten (Weidacher 2007: 141).

Ein noch ausgeprägter diskursives Verständnis des Fiktionalitätsbegriffs bringt Zipfel ein, der Fiktionalität als eine „komplexe kulturelle Praxis“ ansieht, „die in einem stark konventionalisierten Fiktionsvertrag zwischen Autor und Rezipient besteht, der durch bestimmte Signale/Indizien in Kraft gesetzt wird.“ (Zipfel 2001: 283ff.)

In den unterschiedlichen Ausgestaltungsweisen der Begriffsbestimmungen spiegelt sich die Komplexität des Gegenstands. Rössler unternimmt dennoch den Versuch, von diesen Theoretisierungen ausgehend einen gemeinsamen Nenner einer „fiktionsadäquaten Rezeption“ zu formulieren, der sich grundsätzlich als ein Zusammenspiel von Involviertheit und Distanznahme fassen lasse (Rössler 2010: 171). So soll der Leser, und dies formuliert Rössler im Sinne einer Grundvoraussetzung,

in die Rolle des fiktiven Gegenparts schlüpfen und dessen als wahr behauptete Erzählung zeitweilig glauben, d.h. als faktuale lesen und sich darauf mit einem Minimum an Interesse am Fortgang der Erzählung einlassen. Der Rezipient darf allerdings nicht auf der Stufe des fiktiven Gegenparts des Erzählers stehenbleiben; er muss nach einer gewissen Zeit auch wieder aus diesem Spiel, aus seiner zeitweilig eingenommenen Rolle heraustreten und eine distante Position einnehmen, den fiktionalen Text mithin aus dem externen Kommunikationssystem heraus betrachten. (Rössler 2010: 171).

Nach wie vor taucht in dieser allgemeinen Definition eine grundlegend angenommene Trennung von Faktualität und Fiktionalität auf. Obwohl wiederholt auf fiktional-faktuale Hybridgenres hingewiesen wird (vgl. ebd. 172), scheint die Grundunterscheidung doch Konsens und damit auf wie auch immer geartete Weise festgeschrieben zu sein. Mit einer solchen Unterscheidung ist nicht nur eine deutliche Merkmalszuschreibung von „Fiktion“ und „Wirklichkeit“ verbunden, mit ihr wird zudem (wenn auch implizit) ein Wahrheitsbegriff vorausgesetzt. Geht man dagegen von einer konstruktivistisch-poststrukturalistischen Idee von Welt aus, die über Sprache und Zeichen zwingend konstruiert und repräsentiert, niemals aber faktisch wiederholbar ist, erscheint diese Trennung obsolet. Fiktionalität ist dann ein Phänomen, das sich nicht in der Opposition von Faktualität erschöpft. Eher lässt sich Fiktionalität als ein gesellschaftlich meta-kommunikatives Phänomen denken, wie es sich z.B. mit Zipfel (2001: 283ff.) als Fiktionalitätsvertrag zwischen den einzelnen Akteuren (Autorschaft / Verlagswesen / Leserschaft) fassen lässt.² Damit erscheint die Forderung nach Fiktionalitätskompetenz im Sinne Rösslers modifizierungsbedürftig, die sich u.a. darin äußert, dass die Lernenden in der Lage sind „zu wissen, dass die Geschehnisse in einem fik-

2 Dieses Vertragsverhältnis wird gerade in der (post-)modernen Literatur zum Anlass genommen, ein unendliches Versteckspiel der unterschiedlichen Instanzen zu spielen, denkt man etwa an Texte wie „Pierre Menard, Author of the Quixote“ (1944) von Jorge Luis Borges. Hier wird in einer fiktiven Rezension über das Werk eines ebenfalls fiktiven Autors, Pierre Menard, behauptet, es handele sich um eine Neufassung des spanischen Klassikers *Don Quixote*, wobei das Werk (des fiktiven Autors Menard) das Original von Miguel de Cervantes wortwörtlich wiederholt. Borges führt auf diese Weise das Moment der genuinen und verlässlichen Autorschaft *ad absurdum*.

tionalen Text sich nicht *wirklich* in der bestimmten Form zugetragen“ haben (Rössler 2010: 173; Herv. EB). Anstatt ein Wissen darüber auszubilden, bei welchen Texten es sich um „fiktive“ respektive „faktive“ handelt, sollte es vielmehr Ziel des (Literatur-)Unterrichts sein, bei den Lernenden ein Verständnis von dem Konstruktcharakter von Wirklichkeit und damit auch dem Symbolcharakter von Sprache als unserem Zugriffswerkzeug auf die Welt auszubilden. Ein solches Verständnis ermöglicht dann ein Nachdenken und Urteilen über Texte und Sprache überhaupt und das damit verbundene schier unendliche Verweis- und Diskurspotenzial, das unmöglich auf die Opposition von „Faktum“ und „Fiktum“ zu reduzieren ist.

Mit dieser Argumentation soll jedoch die Sinnhaftigkeit des Einsatzes literarischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht in keinem Fall herabgesetzt werden. Im Gegenteil bieten literarische Texte gerade aufgrund ihrer schier unendlichen Vielfalt an Themen und sprachlichen Formen ein großes Potenzial, eben dieses Nachdenken über Sprache und Welt anzustoßen, was sie wiederum zu wertvollen Gegenständen im Hinblick auf Spracherwerb und Persönlichkeitsbildung avancieren lässt (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 38). Die Forderung etwa von Nünning (2000: 85), die spezifischen Formen von Wirklichkeitsdarstellung in dieser Art von Texten stärker in den Blick zu nehmen, soll also keinesfalls angefochten werden. Wagt man jedoch den Versuch, Nicht-Faktivität als sinnvolles Merkmal literarischer Texte zu hinterfragen, wird sogar noch deutlicher, welche unersetzbare Rolle literarische Texte im Fremdsprachenunterricht spielen können und müssen. Der ihnen in der Vergangenheit häufig zugeschriebene Stellenwert als den gebildeten Schichten vorbehaltener Gegenstand ließe sich umso mehr entkräften. Denn literarische Texte gehen dann als *Teil* eines sprachlich-kulturellen Gewebes auf, welches sich etwa über die Metapher ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick 2006) fassen lässt und somit für einen Paradigmenwechsel steht, mit dem ein Neudeuten von Begrifflichkeiten wie Kultur, Text und Subjekt und ein neues Verständnis der Zusammenhänge zwischen diesen einhergeht (vgl. Hallet/Nünning 2007: 1). Auch im Hinblick auf die erwähnte bedrohte Daseinsberechtigung literarischer Texte, mitunter der bildungspolitisch vorangetriebenen Output-Orientierung geschuldet, geht es also nicht bloß um eine (Wieder-)Integration dieser Form der Texte, sondern um deren *Inklusion*. Ich verwende bewusst einen Begriff aus der inklusiven Pädagogik (u.a. Preuss-Lausitz 2001). Im Gegensatz zum Begriff der Integration, der impliziert, dass etwas Kleines in einen größeren (machtvolleren) Zusammenhang hineingetragen wird, betont das Inklusionskonzept die natürliche Gegebenheit von Unterschiedlichkeit. Dieses Prinzip wird an dieser Stelle metaphorisch aus dem pädagogischen Zusammenhang in den Textraum ‚Fremdsprachenunterricht‘ getragen. Mit Wolfgang Hallet stimme ich also darin überein, dass nur eine integrale Berück-

sichtigung literarischer Texte diese als „Normalfall der Sprachverwendung erscheinen lassen statt als reichlich lebensfernen Sonderfall“ (Hallet 2007: 41). Dieser ‚Normalfall‘ soll jedoch nicht im Sinne einer reduktionistischen Betrachtung von literarischen Texten verstanden werden, welche sie ihres subversiven und widerständigen Potenzials beraubt. Vielmehr soll dieses Moment als integraler Bestandteil des Gesamtdiskurses Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Welche unterschiedlichen Prozesse durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei Lernenden angestoßen werden können und in welchem wechselwirkenden Verhältnis sie zueinander stehen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.2. Literarisches Lernen und Fremdverstehen – eine vielsprechende Synergie

Dass literarische Texte über ein Potenzial verfügen, welches im fremdsprachlich-schulischen Kontext nicht zu unterschätzen ist, wurde oben hinlänglich betont. Wie sich nun dieses Potenzial im Rahmen eines Rezeptionsästhetischen Verständnisses von literarischer Bedeutsamkeit einerseits und eines grundlegenden Verständnisses von ‚Kultur als Text‘ andererseits fassen lässt, wird im Weiteren herausgearbeitet. Von beiden Annahmen aus gedacht bieten literarische Texte somit die Möglichkeit, Lernende hinsichtlich der dynamischen Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung zu sensibilisieren. Diese Sensibilisierung wiederum kann als zentrales Moment eines inter- bzw. transkulturellen Lernprozesses angesehen werden, was die enge Verzahnung von literarischer und kultureller Bildung umso deutlicher hervortreten lässt. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, dieses Verhältnis begrifflich näher zu fassen. Hierfür werden zunächst literaturdidaktische Überlegungen zum interkulturellen Lernen dargestellt, um diese dann mit kulturtheoretischen und -didaktischen Annahmen in Diskussion zu bringen. In einem ersten Schritt werden die immer wieder herausgestellte Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das sich daran anknüpfende Verständnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ in der literaturdidaktischen Diskussion in den Blick genommen.

Maßgeblich beteiligt an der theoretischen Ausdifferenzierung des Verhältnisses von literarischem und interkulturellem Lernen im fremdsprachendidaktischen Kontext war das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Ausgehend von der Feststellung, dass einerseits die Forderung nach der Ausbildung von Fremdverstehen im schulischen Rahmen bei fortschreitender Globalisierung und gesellschaftlicher Hybridisierung immer lauter wird und dies andererseits gerade im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht immer wieder

zu Verkürzungen und inflationärem Gebrauch dieses Konzepts geführt hat, setzte sich das Graduiertenkolleg zum Ziel, die vielfältig aufgeladene begriffliche Hülle aususchraffieren und mit konkreten Lerngegenständen des Fremdsprachenunterrichts zu verknüpfen (Bredella 2000). Fremdverstehen meint, so das von den Autorinnen und Autoren formulierte Grundverständnis, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ (Bredella 1992: 576f.), uns also darum bemühen, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen gewinnen“ (Bredella 2000: XIII). Die Beantwortung der Frage, auf welche Art und Weise sich eine solche Kompetenz lehren und lernen lässt, ist erklärtes Hauptziel des Graduiertenkollegs, wobei in diesem Kontext literarischen Texten eine maßgebliche Funktion zugeschrieben wird. Mit dieser Zuschreibung schließen sich die Autorinnen und Autoren, u.a. John Dewey an, vor allem damit, dass sie ihre Leserinnen und Leser auf ihre inneren Wertvorstellungen ansprechen und mit einer „besonderen Weltsicht konfrontieren“ (Bredella 2002: 13). Konstitutives Moment, welches sowohl in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten als auch in wie auch immer gearteten Situationen, die Fremdverstehen provozieren, gefordert wird, ist die Bereitschaft und Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der imaginierten Perspektivenübernahme. Um also einerseits mit einem literarischen Text rezeptive Bedeutsamkeit zu erzeugen, andererseits in einer interkulturellen Begegnungssituation dem Gegenüber ‚Verstehen‘ entgegenzubringen, ist es notwendig, Distanz zum eigenen Standpunkt zu entwickeln. Bredella formuliert gar, dass „es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster [bedarf]“ (Bredella et al. 2000: XIX). Diese Aussage erscheint insgesamt konsequent. Allerdings wird mit ihr über den hermetischen Ausdruck des „Suspendierens“ die Idee eines vollständigen Aus-sich-herausgehen-Könnens transportiert, welche vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen nicht ganz haltbar ist. Perspektivenübernahme im Kontext von literarischer, aber auch interkultureller Bildung kann ohne ein reflexives Moment nicht gedacht werden, wenn man davon ausgeht, dass neues Wissen stets mit vorhandenem Erfahrungswissen, mit Schemata, Emotionen und Empfindungen in Dialog gebracht wird (vgl. Siebert 2003: 35). Erkennt man dieses reflexive Moment in der Auseinandersetzung mit Fremdem als konstitutiv an, so lässt sich das dem Gießener Kolleg³ vorgeworfene dichotome Verständnis von Eigenem und Fremdem relativieren. Denn das Fremde kann als Fremdes dann gar nicht mehr gedacht werden, wenn es im Prozess der Auseinandersetzung zwingend mit subjektiven, *eigenen*

3 Christiane Fäcke etwa argumentiert, dass in der maßgeblich von den Gießener AutorInnen formulierten Fremdverstehens- und Literaturdidaktik „ein eher homogener, essenzialistischer Kulturbegriff [mitschwingt], der ein eher statisches und dichotomisierendes Denken zum Ausdruck bringt“ (Fäcke 2006: 38).

Welt- und Selbstvorstellungen in Dialog gebracht bzw. ‚assimiliert‘ (Piaget) wird. Das Fremde kann von daher nur vor dem Hintergrund des Eigenen gedacht werden, was das Begriffspaar nicht mehr dichotom, sondern komplementär erscheinen lässt. Denn die Herstellung des kategorialen Unterschieds zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ folgt zwingend aus der allfälligen Standortgebundenheit. Mit Alois Hahn (1994) lässt sich Fremdheit deshalb nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas Dynamisch-Prozesshaftes, Relationales und stets Modifizierbares denken. Fremdheit ist damit immer (sozial) konstruiert; ein Konstruktionsprozess, den Hahn anhand des Phänomens des Etikettierens beschreibt:

Immer handelt es sich bei der [...] Etikettierung um Operationen der Etikettierenden und nicht lediglich um Konstatierung von Gegebenheiten, die auch ohne solche Operationen vorhanden wären. Der Grund dafür liegt eben darin, dass die Etikettierungen mit Unterscheidungen arbeiten, deren Urheber sie selbst sind: [es gibt; EB] ohne die Definition eines Unterschiedes zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ keine Fremden. Damit ist selbstredend nicht gesagt, dass solche Identifikationen beliebig vorgenommen werden könnten. Sie müssen plausibel und ‚anschließbar‘ (Luhmann) sein. Die Plausibilitätsvoraussetzungen ergeben sich u.a. ganz wesentlich aus den Strukturen und aus den lebendigen Traditionen, der gemeinsamen Geschichte und aktuellen Krisen der beteiligten Gruppen. Gegeben ist stets eine Fülle von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten. Fremdheit im empathischen Sinne entspringt daraus, dass einige dieser Verschiedenheiten als Basis für Selbstidentifikation eines Systems genutzt werden, so dass die Gemeinsamkeiten, die es mit den Fremden teilt, auf sozial verbindliche Weise unerheblich werden, obwohl diese für viele Beteiligte viel gravierender sein mögen als die, die zur Definition des ‚Wir‘ gewählt wurden. (1994: 141)

Das Fremde wird über einer solchen Auffassung ent-fremdet (seine Fremdheit wird relativiert) und als integraler und dynamischer Bestandteil immer auch bereits in das Eigene verortet. Die Begrifflichkeit von Eigenem und Fremdem wird somit zwar als ordnendes, aber niemals fixes System erkannt, das dabei hilft, gesellschaftlich-politische Orientierung zu verschaffen und zu stabilisieren. Die Annahme, Fremdes sei und ereigne sich ‚anderswo‘, wird als Fiktion entlarvt und die Tatsache betont, dass Menschen einander und sogar sich selbst in unhintergebar Weise fremd sind: „Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität. [...] Wenn wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, dass wir ihn selbst verabscheuen.“ (Kristeva 1990: 11) Ein solches Denken hat vor allem im schulisch-institutionellen Kontext die Konsequenz, dass von dem Bild einer homogenen Lerngruppe Abschied genommen wird. Das Fremde wird als integraler Bestandteil des Unterrichts, der Institution selbst, immer bereits mitgedacht. An dieser Stelle setzt Decke-Cornill ein wich-

tiges didaktisches Potenzial literarischer Texte an. Denn sie bieten in ihrer Auseinandersetzung die Möglichkeit, häufig und wiederholt geordnet-homogenisierte und als gegeben hingenommene gesellschaftliche Verhältnisse in der Spannung von Eigenem und Fremdem zu reflektieren. (Vgl. 2007: 239) Die hierfür geforderte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lässt sich dann kaum als eine Fähigkeit zur „Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster“ (Bredella et al. 2000: XIX) darstellen, wie dies u.a. von den Autorinnen und Autoren des Gießener Graduiertenkollegs gefasst wurde. Die Fähigkeit, sich in andere und damit auch in literarische Figuren und deren Denkweisen und Verhältnisse hineinzuzusetzen, bildet sich also immer vor dem Hintergrund des und in Abgleich mit dem Eigenen heraus, das sich seinerseits in der Interaktion mit dem Anderen konstituiert.

Ein solches Verständnis unterstreicht das Potenzial literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht einmal mehr. Ausgehend davon, dass Lesarten immer individuell und sozial, nämlich vor dem Hintergrund der eigenen Sicht auf die Welt und das Selbst konstruiert werden, wird die Heterogenität der Lerngruppen als unhintergebares Phänomen anerkannt und ernst genommen. An diese Überlegungen anknüpfend bietet der Literaturunterricht dann z.B. im interaktiven Setting der Anschlusskommunikation die Möglichkeit, die Lernenden zur Explikation und „Verteidigung der Tragfähigkeit der *eigenen* Interpretationen“ aufzufordern (Decke-Cornill 2010: 13, Hervorhebung EB). Der Literaturunterricht kann somit zu einem Ort avancieren, an dem die bereits angesprochene geregelte Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar gemacht und der Blick auf Widersprüchliches und Uneindeutiges geschärft werden kann (vgl. Decke-Cornill et al. 2008: 266). In diesem Zusammenhang weist Decke-Cornill deziert auf die „im Kräftefeld der Literatur [wirkenden] Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei“ hin und betont, dass sie damit eine „Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen“ darstellen (Decke-Cornill 2007: 245). Gerade auch vor dem Hintergrund eines rezeptionsästhetischen Verständnisses literarischer Bedeutsamkeit lässt sich also durch die Thematisierung divergenter Lesarten der Blick auf die Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung bei den Lernenden schulen, der einem homogenen und vereindeutigenden Bild von Welt zuwiderläuft. Dies entkräftet auch den Vorwurf von Fäcke, der rezeptionsästhetische Verstehensbegriff, der ja in der Interaktion von Text und Leser verortet ist, setze „ein essenzialistisches Verständnis von Welt bzw. Wirklichkeit voraus sowie die ‚Wahrheit‘ dessen, ‚was da steht‘“ (Fäcke 2008: 37).

Im Gegenteil lässt sich (fremdsprachlicher) Literaturunterricht vor dem Hintergrund solcher Überlegungen – zumal im Setting der Anschlusskommunikation – als „dritter Ort“ (vgl. Kramersch 1995) denken; ein Ort, an dem kulturel-

ler Diskurs stattfindet und gerade auch die relationale Beschaffenheit des Wahrheitsbegriffs immer wieder neu verhandelt werden kann. Das wechselseitige Verhältnis von literarischer und kultureller Bildung erscheint auf der Grundlage einer solchen Auffassung weiter gefestigt. Die Autorinnen und Autoren des Gießener Kollegs haben in der fremdsprachendidaktischen Diskussion einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, die beiden ausgeführten Dimensionen zusammenzudenken. Allerdings bleiben sie in ihren Begriffen von Eigenem und Fremdem und in dem sich daran anknüpfenden Verständnis von Kultur und (inter-)kulturellen Verstehensprozessen zu einem gewissen Grad dichotom.

1.2.1 Literatur – Kultur – Fremdsprache: Fremdsprachenunterricht auf allen Ebenen

Andere Positionen in der Literaturdidaktik versuchen, diese Strukturen theoretisch aufzubrechen, indem sie sich darum bemühen, Konzepte von Fremdheit und Kultur aus der Statik und Dichotomie zu befreien. Dazu bedienen sie sich mitunter der Überlegungen aus der – vornehmlich kulturwissenschaftlichen – Postmoderne und versuchen deren Konzepte im didaktischen Kontext fruchtbar zu machen. Von zentralem Interesse sind in diesem Zusammenhang die bereits angesprochenen Konzepte von ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick), das *Third Domain*-Konzept (Homi Bhabha; Claire Kramsch) sowie das Transkulturalitätskonzept (Wolfgang Welsch). Eine Verzahnung literarischen und interkulturellen Lernens wird über diese Ansätze sogar noch weiter vorangetrieben.

Wolfgang Hallet (2002) argumentiert etwa aus der Sicht einer intertextuell und diskursiv ausgerichteten Literatur- und Kulturdidaktik, die auf gesellschaftliche Realitäten im Zeichen von Individualisierung, Globalisierung und Digitalisierung reagiert. Er geht unter Rückbezug auf den postmodernen Theoretiker Francois Lyotard (1984) davon aus, dass eine Didaktik, die sich den Gegebenheiten postmoderner Gesellschaften stellt, die Legitimationskraft der Meta-Erzählungen, „also großer weltanschaulicher Gebäude mit Wahrheitsanspruch, Religionen und Ideologien“, in Frage stellen muss (Hallet 2002: 3). Nicht zuletzt durch die rasante Entwicklung der Kommunikationstechnologien und der modernen globalen Infrastruktur existiert ein potenziell unerschöpfliches Kontingent an Möglichkeiten und Angeboten, an dem sich der Einzelne orientieren kann bzw. angesichts dessen er nicht umhinkommt, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diesem Kontingent ist eine Vielstimmigkeit von Haltungen, Denkweisen und Weltvorstellungen inhärent. Für den Einzelnen bestehen die zentralen Herausforderungen darin, für sich aus all den Möglichkeiten und Angeboten heraus eine sich stets im Wandel befindende, stimmige Konstruktion des Selbst- und Weltverhältnisses (Marotzki) zu erschaffen, was Hallet unter dem Schlag-

wort „Individualisierung“ (ebd.) zusammenfasst. Ein derartiges postmodernes Denken von Gesellschaft und von Identität geht mit einem paradigmatisch-radikalen Neudenken des Wissensbegriffs einher, das sich mit Lyotard als Abschied von den „Meta-Erzählungen“ fassen lässt. Dieser Wissensbegriff kann nicht mehr von einem festgesetzten und zuversichtlich tradierbaren Wissenskörper ausgehen, sondern muss die Konzepte des Pluralen, Hybriden, Uneindeutigen und Unabschließbaren integrieren. Wissen ist nicht mehr statisch, sondern prozesshaft, transformatorisch, individuell und sozial konstituiert. Lyotard begreift diese Neukonzeption des Wissensbegriffs, deren Konsequenzen ich im Rahmen der fachdidaktischen Diskussion für beachtlich halte, folgendermaßen:

The nature of knowledge cannot survive unchanged within this context of general transformation. It can fit into new channels, and become operational, only if learning is translated into quantities of information. [...] The ‚producers‘ and users of knowledge must now, and will have to, possess the means of translating into thorough exteriorization of knowledge with respect to the ‚knower‘, at whatever point he or she may occupy in the knowledge process. The old principle that the acquisition of knowledge from the training of minds, or even of individuals, is becoming obsolete and will become ever more so. (Lyotard 1984: 4)

In den schulisch-didaktischen Kontext hineingetragen, geht mit einer solchen Konzeption des Wissensbegriffs ein Neudenken des institutionellen Bildungsgefüges (bzw. die Notwendigkeit zu solchem Neu-Überdenken) auf mehreren Ebenen einher. Wie bereits erwähnt, kann nicht mehr von einem wie auch immer gearteten Bildungs- und Wissensmonopol ausgegangen werden, über dessen Vermittlungshoheit einige wenige (Lehrende) verfügen. Für die Literaturdidaktik bedeutet dies eine Absage an eine im curricularen Kanon eingeschriebene „Verbindlichkeit der exklusiven Textauswahl“ (Harth 1996: 324f.) zugunsten einer „Textselektion nach den Prinzipien der Perspektivenvielfalt“ (Surkamp 2010: 140). Auch bedeutet es die Absage an eine – traditionell durch die Lehrkraft repräsentierte – Deutungs- und Interpretationshoheit. Von daher ist sowohl die Ebene des Nachdenkens über den Lerngegenstand, konkret die (literarischen) Texte, als auch das Nachdenken über die Ebene der Akteurinnen und Akteure dem postmodernen Paradigmenwechsel unterworfen. In diesem Sinne ist das dieser Arbeit zugrunde liegende rezeptionsästhetische Verständnis literarischer Bedeutsamkeit anschlussfähig an postmodern-kulturwissenschaftlich orientierte Haltungen. Denn mithilfe des Modells der Text-Leser-Interaktion wird das Herstellen von literarischer Bedeutsamkeit und das Wissen darüber weder im Text noch in einer Expertenfigur, sondern primär in den Rezeptionsprozess jedes Einzelnen verortet. Es ist mit dieser Annahme folglich eine potenziell große Vielfalt an unterschiedlichen Lesarten denkbar, die wiederum die Pluralität,

Uneindeutigkeit und Unabschließbarkeit von Wissen verdeutlichen. Werden die diversen Lesarten im Unterricht zur Disposition gestellt, wie von Decke-Cornill (2010) vorgeschlagen, so avanciert der fremdsprachliche Literaturunterricht zu einem komplexen kulturellen Diskursort.

Das Verständnis von Kultur, welches hier an den Diskursraum Unterricht herangetragen wird, fällt dabei in den Bereich einer Vorstellung der im Sinne von Bachmann-Medick formulierten Metapher ‚Kultur als Text‘. Mit dieser Metapher lassen sich postmoderne und postkoloniale Argumentationen konstruktiv in die literaturdidaktische Diskussion mit einbringen, die einen wichtigen Beitrag im Rahmen der integralen Verknüpfung literarischen und kulturellen Lernens zu leisten vermögen. Von Interesse sind hier v.a. Positionen aus den anglo-amerikanischen *cultural studies* (Bachmann-Medick 1996), postkoloniale Perspektiven (Bhabha 1994) sowie das Konzept des Transkulturellen (Welsch 1994). Allen drei Positionen gemein ist das Bedürfnis, die in der Logik des Interkulturalitätskonzepts noch bestehende Dichotomie zwischen Eigenem und Fremdem zu überwinden. Dies macht ihre Argumentationslinien, die im Folgenden ausdifferenziert und zusammengedacht werden, von grundsätzlichem Interesse für das vorliegende Forschungsprojekt.

1.2.2 Kultur als Text – der erweiterte Textbegriff und seine Implikationen für den Literaturunterricht

Wie bereits an anderer Stelle argumentiert, ist es spätestens im Zuge der postmodernen Aufhebung der herkömmlichen Dichotomien zwischen Fiktion und Realität nicht mehr möglich, die Rezeption eines Textes losgelöst vom kulturellen Erfahrungsraum seines Rezipienten zu denken. In der literaturdidaktischen Diskussion scheint von daher eine Integration kulturwissenschaftlicher Überlegungen gewinnbringend zu sein. Ein in diesem Zusammenhang vielversprechendes Modell ist die text- und kulturanthropologische Vorstellung von ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick 1996). Mit der Metapher ‚Kultur als Text‘ wird der Textbegriff über seine herkömmliche schriftliche Konstituiertheit hinausgeführt. Grundsätzlich von einem hermeneutischen Verstehensbegriff her argumentierend, wird nicht nur von einer Les- und damit Interpretierbarkeit von Verschriftlichungen (und auch bildenden Kunstwerken und anderen visuell, taktil oder multimodal kodierten semiotischen Systemen) ausgegangen, sondern auch von konkreten sozialen Lebenswelten und damit von Kultur (vgl. Bachmann-Medick 2009: 70f.). Die Text-Metapher erstreckt sich von daher auch auf die Ebene des mündlichen Diskurses und darüber hinaus auch auf performative Handlungsakte. Im

Anschluss an den französischen Hermeneutiker Paul Ricoeur ist es demnach möglich, „Handeln wie einen fixierten Text zu betrachten“ (Ricoeur 1972: 260). In diesem Sinne ist die hier diskutierte Metapher anschlussfähig an die Verfahren der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung. So setzt sich beispielsweise die wissenssoziologisch ausgerichtete und am empirischen Material dieser Arbeit zum Tragen kommende dokumentarische Methode zum Ziel, in schriftliche Transkripte übersetzte Handlungs- und Interaktionssituationen⁴ zu rekonstruieren, um auf diese Weise handlungsleitende Orientierungen sozialer Gruppen identifizieren zu können (vgl. Bohnsack 2010). Es geht also um ein Lesbar-Machen sozialer Gruppen, Milieus bzw. kultureller Gefüge, wobei die eigene kulturelle Standortgebundenheit der Forscherin (die sich hier als Leserin präsentiert) stets mitreflektiert wird. Konsequenterweise findet Kultur somit im Rezeptionsprozess lebensweltlicher Situationen und Handlungen bzw. ihrer wie auch immer gearteten Rekonstruktionen und Repräsentationen statt.

Im Umkehrschluss hat eine solche Erweiterung des Textbegriffs unmittelbare Auswirkungen auf das Verständnis von schriftlichen Texten, welche dann immer auch als symbolische Träger kultureller Äußerungen zu verstehen sind. Texte stellen „selbst verdichtete Formen ethnografischer Beschreibung und Kulturauslegung“ (Bachmann-Medick 1996: 25) dar. Eine auf diese Weise voneinander untrennbar zu denkende Vorstellung von (schriftlichen) Texten und Kultur lässt sich somit konsequent mit der jetzt erweiterten Formel „Kultur als Text – Text als Kultur“ (Hallet 2002: 32) zusammenfassen. Allerdings geht es bei der Auslegung des erweiterten Textbegriffs keinesfalls um eine Gleichsetzung von Text und Kultur, wie Bachmann-Medick dies ausdrücklich betont. Vielmehr ist der Metapher („Kultur als Text“) die Aufforderung eingeschrieben, „Kultur auf ihre vielschichtige Lesbarkeit hin zu betrachten“ (Bachmann-Medick 2009: 72).

Eine solcherart diskursive Konzeptualisierung sowohl von Kultur als auch von Text ist hochgradig anschlussfähig an bereits vorgestellte literaturdidaktische Forderungen. Literarische Texte – als Träger kultureller Symbole bzw. Repräsentationen von Kultur – können demnach eine herausragende Rolle einnehmen, wenn es darum geht, vielschichtige kulturelle Aushandlungsprozesse und Bedeutungskonstruktionen im Unterricht zu evozieren. Führt die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu divergenten und widerstreitenden Lesarten, zu ihrer Aushandlung und ggf. zum Aushalten dieser Mehr- und Uneindeutigkeiten, so kann dies einen erheblichen Beitrag bei der Ausbildung von Heterogenitätsbewusstsein und Ambiguitätstoleranz leisten. Ambiguitätstoleranz – also die Fähigkeit, Uneindeutigkeiten und Andersartiges

4 Gegenstände der dokumentarischen Methode sind häufig Gruppendiskussionen und Interviewsituationen (vgl. u.a. Bohnsack, Nentwig-Gesemann, Nohl 2007), doch zunehmend auch komplexe Handlungsgefüge wie beispielsweise der schulische Unterricht (vgl. Bonnet 2012)

auszuhalten, vor allem auch in Bezug auf die eigene Vorstellung von Selbst und Welt – kann wiederum als eine zentrale Teilkompetenz kultureller Bildung verstanden werden.

Ein solches Herangehen an fremdsprachlichen Literaturunterricht lässt die Dimensionen des literarischen, des interkulturellen aber auch des fremdsprachlichen Lernens immer mehr zu sich gegenseitig bedingenden und befruchtenden Parametern werden. Der nicht zuletzt im Zuge bildungspolitischer Umorientierung erhobene Vorwurf, den literarischen Gegenständen gehe jede lebensweltliche Relevanz ab, sie katapultierten diese Gegenstände vermeintlich jenseits eines „wirklichen“ Sprachunterrichts (vgl. Hallet 2007: 41), lässt sich mithilfe einer solchen Argumentationslinie wirksam entkräften. An dieser Stelle lässt sich erneut die bereits eingeführte Metapher von der Inklusion literarischer Texte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts einsetzen, dessen Zielsetzung ja nicht zuletzt die Ausbildung (inter-)kultureller Kompetenzen ist. So geht Hallet davon aus, dass das integrale Zusammendenken von Literatur, Kultur und Sprache den Fremdsprachenunterricht zu einem „kulturelle[n] Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter“ avancieren lässt, „in welchem inter- und transkulturelle Prozesse ablaufen, die denen der globalisierten Gesellschaft sehr ähnlich sind“. (Hallet 2002: 32)

Mit der Metapher ‚Kultur als Text‘, deren Bedeutung auf einem hermeneutischen Verstehensbegriff fußt, wurde der dynamische, nicht lineare und tendenziell unendliche Strukturcharakter von Verstehen herausgearbeitet. Dass solche Verstehensprozesse jedoch nicht ohne Brüche und Krisen vonstattengehen, ging bislang nur implizit in die Argumentation ein. Im folgenden Abschnitt wird über das Hinzuziehen von Überlegungen im Sinne einer postkolonialen Theorie gezeigt, wie über die strukturelle Offenlegung dieser Prozesse nicht zuletzt gesellschaftlich-kulturelle Machtverhältnisse sicht- und sagbar gemacht werden können. Auf diese Weise wird einem so gefassten Fremdsprachen- und Literaturunterricht unmittelbar auch eine politisch bildende Agenda zugeschrieben.

1.2.3 Literaturunterricht als hybrider Diskursraum

Über die kritische Auseinandersetzung mit dem unter anderem vom Gießener Graduiertenkolleg geprägten Verständnis von Literaturdidaktik und Fremdverstehen (vgl. Abschnitt 1.2), aber auch durch die Einführung der Metapher ‚Kultur als Text‘ wurde bisher herausgearbeitet, dass literarische und kulturelle Bildung auf komplexe, einander befruchtende und untrennbare Art und Weise miteinander verknüpft zu sein scheinen. In diesem Zusammenhang wurde ein Kulturbegriff beschrieben, der sich einer dichotomen Betrachtung von Eigenem und

Fremdem widersetzt. Ein an diese Vorstellung anknüpfendes und bereits gewinnbringend in die fremdsprachendidaktische Diskussion integriertes Konzept (z.B. Kramersch) ist die Metapher der *Third Domain*⁵ (Bhabha), welche ihren Ursprung in der postkolonialen Theoriedebatte hat. Mit diesem Konzept wird nicht nur ein dichotomes Verständnis von Eigenem und Fremden für unhaltbar erklärt, sondern es impliziert auch eine Dekonstruktion sozialpolitischer Machtverhältnisse, was es im Übrigen auch für den schulisch-institutionellen Kontext interessant werden lässt. Mit dem Konzept wird ein statisches und womöglich gar an nationale Grenzen und zugeschriebene Ethnizitäten gebundenes Verständnis von Kultur – besonders auch, aber nicht erst vor dem Hintergrund von Globalisierung und Migration – als machtvoll, jedoch instabiles rhetorisches Konstrukt kritisiert. Kulturelle Differenz kann nicht länger mit „exotic otherness“ in Verbindung gebracht werden. Diese Feststellung ist allerdings mit einer Verunsicherung hinsichtlich einer über lange Zeit gefestigten Vorstellung von vermeintlicher kultureller Authentizität verknüpft (vgl. Clifford 1988: 14). Ein Rütteln an derartigen traditionell festgeschriebenen und vor-herrschenden Kulturvorstellungen geht mit einer dezidierten Neuformulierung bestehender Konzepte einher. So setzen sich die AutorInnen der postkolonialen Theoriedebatte zum Ziel, homogene Konzepte als (normative) Vergleichsmomente, Kulturen betreffend, auf das Genaueste zu überprüfen: „The very concepts of homogenous national cultures, the consensual or contiguous transmission of historical traditions, or ‚organic‘ ethnic communities – as the grounds of cultural comparativism – are in a profound process of redefinition.“ (Bhabha 1994: 7; Herv. i. Orig.). Die postkoloniale Argumentation ist damit ein politisches Unterfangen. Indem eine „Umkartierung“ von herrschenden und marginalisierten Gesellschaftsdiskursen vorgenommen wird, lassen sich Hierarchiegefälle und ungleiche Machtverhältnisse in Frage stellen (vgl. Bachmann-Medick 2009: 196). Bhabha nähert sich dieser kritischen Neufassung kultureller und gesellschaftlicher Verhältnisse mit der erwähnten Metapher des *Third Space* (Bhabha 1994: 53). Damit wird ein oftmals homogenisierender und stereotypisierender Akt der kulturellen Zuschreibung zugunsten eines Kulturbegriffs aufgegeben, der Kultur zunächst in einem dynamischen Interpretationsakt verortet. Ähnlich also dem rezeptionsästhetischen Verständnis von literarischer Bedeutsamkeit, wonach Literarizität stets in einem Text-Leser-Interaktionsverhältnis entsteht, wird in der postkolonialen Logik Kultur immer wieder ‚neu gemacht‘. Konsequenterweise findet kulturelle Bedeutungsaushandlung also in jeder Art von Begegnung statt,

5 Die Begriffe *Third Domain*, *Third Space*, ‚Dritter Raum‘ und ‚Dritter Ort‘ werden in der Forschungsliteratur und auch in dieser Arbeit häufig synonym verwendet. Das ‚Dritte‘ verweist mit diesen Begriffen stets auf „the place, where negotiation takes place, where identity is constructed and re-constructed, where life in all its ambiguity is played out“ (English 2002: 26).

was dem dichotomen und essenzialistischen Verständnis von Kultur, Nation, Individuum, Religion und Ethnizität zuwiderläuft (vgl. Bachmann-Medick 1996: 263). Der dritte Raum als Ort, wo Kultur hervorgebracht wird, beschreibt damit einen „stairway as liminal space, in-between the designations of identity“ (Bhabha 1996: 5). Das, was an der Schwelle zwischen diesem und jenem entsteht, lässt sich also niemals vollständig auf dieses oder jenes zurückführen. Es geht auch niemals vollständig in diesem oder jenem Ausgangspunkt auf. Den Zustand des ‚Dazwischen-Seins‘ nennt Bhabha den des Hybriden: „[...] the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‚third space‘ which enables other positions to emerge.“ (Bhabha 1996: 211)⁶ Damit ist das postkoloniale Konzept von Kultur grundsätzlich und unüberwindlich geprägt von Durchmischung und Unreinheit (jenseits einer pejorativen Verwendung des Begriffs). Und in diesem Sinne sind kulturelle Aushandlungsprozesse grundlegend als hybride Diskurse zu verstehen.

Die Vorstellung eines (inter-)kulturellen Diskursraums lässt sich nun wiederum in den Fremdsprachenunterricht hineindenken. Wolfgang Hallet beschreibt Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund solcher Überlegungen als diskursiven Ort,

in dem sich Texte, Äußerungen und Stimmen der zielsprachlichen Kultur(en), aber auch der Lehrenden und der Lernenden sowie von diesen bereits früher rezipierte, aber jederzeit verfügbare und evozierbare Texte aller Art treffen, die verschiedenen und verschiedenartigen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Diskursen entstammen [...]. (Hallet 2002: 39)

Die beiden Metaphern ‚Kultur als Text‘ und ‚Dritter Raum‘ weisen, in die fremdsprachendidaktische Diskussion hineingetragen, offensichtliche konzeptionelle Überschneidungen auf. In der Logik beider Konzepte wird ein dichotomes, essentialistisches und objektivierendes Verständnis von Kultur abgelehnt und in beiden Konzepten ist deshalb ein Auseinanderdividieren von kultureller, literarischer und (fremd-)sprachlicher Bildung nicht mehr zu denken. Ebenfalls ist beiden Konzepten, die auf dieses Kulturverständnis aufbauen, gemein, dass von einer grundlegenden Heterogenität auf der Ebene der Aktanten ausgegangen

6 Allerdings wird v.a. Homi Bhabha von einigen kritischen Seiten vorgeworfen, er mache in seiner Konzeptualisierung von Hybridität nur deren *produktive Seite* fruchtbar, indem er bei der Idee einer hybriden ‚Neuerschaffung des Selbst‘ („the re-creation of“, Bhabha 1994: 12) insbesondere Künstler und Intellektuelle in den Blick nimmt, die sich „kosmopolitisch zwischen den Kulturen bewegen und ihre mehrfache Zugehörigkeit produktiv machen bzw. entfalten können [...]“ und dabei den „unübersehbaren Leidensdruck durch Migrationserfahrung“, wie ihn z.B. Flüchtlinge erfahren müssen, vernachlässigt (Bachmann-Medick 2010: 200f.).

wird. Im Kontext von Unterricht bedeutet dies, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden bereits unterschiedlichen und hybriden Kulturen als Diskursgemeinschaften angehören, dass also im Unterrichtsraum selbst von einer Vielzahl von kulturellen und sprachlichen Vorstellungen ausgegangen werden kann (vgl. Hallet 2002: 41). Was jedoch in der Metapher der *Third Domain* noch programmatischer herausgearbeitet wird, ist die Tatsache, dass kulturelle Aushandlungsprozesse nicht reibungs- und konfliktlos vonstatten gehen. Im Gegenteil wird, mit der gesellschaftspolitischen Zielsetzung einhergehend, betont, dass kulturelle Auseinandersetzung immer in einem Spannungsfeld passiert, das mitunter auch von Missverständnissen und Verlusten gekennzeichnet ist (vgl. Bachmann-Medick 1996: 285). Konflikte werden als integraler Bestandteil kultureller Diskurse angesehen, die es nicht auszumerzen gilt. Vielmehr geht es darum, Konflikte als solche zu erkennen und über diese Offenlegung in Aushandlung miteinander zu treten. Auf diese Weise können bestehende Machtverhältnisse zur Sprache gebracht und jenseits von Normierungen und Hierarchisierungen neu verhandelt werden.

In den Fremdsprachenunterricht hineingetragen, birgt dieses gesellschaftspolitische Moment eine Anzahl von bemerkenswerten Implikationen. Zunächst lässt sich aus dieser Argumentation heraus ganz allgemein ein weiteres Plädoyer für den Einsatz literarischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht formulieren. Der marginale Stellenwert literarischer Texte im Curriculum des schulischen Fremdsprachenunterrichts liest sich dann nämlich als ein veränderungsbedürftiges Missverhältnis. Es folgt daraus erneut die in dieser Arbeit wiederholt auftauchende Forderung für eine Rehabilitation von Literatur als Teil des Fremdsprachenunterrichts.

Auf der Ebene der literarischen Gegenstände selbst hat das postkoloniale Anliegen unmittelbare Auswirkungen auf die Textauswahl. So schließt sich an die Argumentation konsequenterweise ein kritischer Blick auf einen häufig hegemonial festgeschriebenen Kanon an. Nach wie vor ist im englischen Literaturunterricht mit bemerkenswerter Beharrlichkeit ein „heimlicher Kanon“ bzw. ein „secret canon“ festzustellen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 40; Volkmann 2007: 167ff.), der von männlichen und häufig ‚weißen‘ Stimmen dominiert wird. Ein vor allem über Bildungsinstitutionen tradiertes Textkanon sagt jedoch „viele über Auswahl- und Ausschlusskriterien, über Repräsentation und Entnennung, über symbolische Anerkennung und Verortung im kulturellen Gedächtnis und über kulturellen Gedächtnisverlust“ aus. (Decke-Cornill 2007: 252) In diesem Sinne kann eine bewusste Textauswahl einen erheblichen Beitrag zu einer Offenlegung und kritischen Revision diskursiver Machtgefüge leisten. Somit ist es nicht verwunderlich, dass in einem hybrid-diskursiv gedachten Literaturunterricht besonders auch literarische Texte aus postkolonialen Zusammenhängen als

zentral erachtet werden. Bachmann-Medick etwa sieht das Potenzial dieser Art von Texten darin, dass

die neueren Weltliteraturen, die Literaturen der Dritten Welt, die ‚hybriden‘ Literaturen der sich vielfältig überschneidenden Kulturen der Diaspora das vertraute Modell von Nationalliteraturen ebenso vehement aufrütteln wie den universellen Geltungsanspruch westlicher Literaturstandards und ihres Kanons. (Bachmann-Medick 1996: 12)

Indem Texte dieser Art als integraler Teil in den Literaturunterricht eingehen, ist dies nicht nur als gezielter Akt der kritischen Analyse und Revision von Marginalisierungsprozessen im Literaturkanon zu bewerten (vgl. ebd. 36). Auch auf der Ebene des Unterrichts selbst findet über den Einsatz dieser Literaturen bei den Lernenden eine potenzielle Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Hierarchiegefallen und gesellschaftlichen Konflikten statt. Denn häufig finden sich in diesen Texten die Perspektiven derjenigen, die innerhalb dieser Missverhältnisse aus dem Ort der Marginalisierung, aus dem der Peripherie heraus sprechen.

Auch der literarische Text, der als Grundlage der empirischen Fallstudie dieser Arbeit dient, wurde vor dem Hintergrund solcher Überlegungen ausgewählt. Mit dem literarischen Kurztext „Girl“ (1978) von Jamaica Kincaid kommt nicht nur eine weibliche Autorin zu Wort,⁷ die in Antigua und Baluda und damit in einem ehemals britisch kolonialisierten Umfeld aufgewachsen war und später in die Vereinigten Staaten emigrierte. Auf der Ebene des literarischen Textes findet vielmehr auch eine ironisierend-subversive Auseinandersetzung mit restriktiv-konservativen weiblichen Rollenzuschreibungen statt.⁸

Claire Kramersch (1995), die das Konzept des Dritten Raums prominent in die Fremdsprachendidaktik übersetzt hat, schreibt der Auseinandersetzung mit solchen Texten eine große kulturell bildende Wirkung auf der Ebene des Einzelnen zu. Sie geht davon aus, dass im hybrid gedachten Fremdsprachenunterricht Bildungsprozesse beim Lernenden stattfinden können, die das „scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität“ hinterfragen (Kramersch 1995: 62). Dieser Prozess führt dann zu einem „sich verändernden Ort

7 Ich reagiere bei meiner Entscheidung, mit Jamaica Kincaids „Girl“ zu arbeiten, auch auf ein von Hallet und Surkamp formuliertes Plädoyer für die Berücksichtigung literarischer Texte von Frauen bei der Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht, „weil in ihnen oft jene Geschlechterstereotypen in Frage gestellt werden, die in vielen Romanen der Autoren, die zu den kanonisierten Schulklassikern zählen, unkritisch wiedergegeben werden.“ (Nünning/Surkamp 2006: 41)

8 Auf den Inhalt und die Begründung der Auswahl der Kurzgeschichte wird im Abschnitt 4.2 nochmals gesondert eingegangen.

im Sprachlerner/in“ (ebd. 62). Kramersch denkt einen hybrid-diskursiven Fremdsprachenunterricht also noch einen Schritt weiter. Der Unterricht, so ihre Forderung, hat unmittelbare Auswirkungen auf den Einzelnen – ein dritter Ort im Fremdsprachenunterricht führt zu einem veränderten mentalen dritten Ort im Lernenden selbst:

Je mehr der/die Lernende sich die Fremdsprache aneignet, desto mehr Stimmen übernimmt er/sie von anderen (vom Lehrwerk, vom Lehrer, von Muttersprachlern, von literarischen Erzählern), bis er seinen eigenen, dritten, Ort findet. (ebd.: 62)

Die Metapher der *Third Domain* greift im didaktischen Kontext also auf drei verschiedenen Ebenen. Zum einen trägt ein so gedachter Fremdsprachenunterricht auf gesellschafts- und bildungspolitischer Ebene dazu bei, curriculare Inhalte, die oftmals hegemoniale Strukturen repräsentieren, zu hinterfragen und vielleicht aufzubrechen. Der Unterricht, die zweite Ebene, weist paradigmatisch einen dialogisch-diskursiven Charakter auf, der sich Normalitäts- und Vereinheitlichungsbestrebungen widersetzt. Er bietet also die Möglichkeit, dass „Bedeutungen zwischen den Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden ausgehandelt werden können und die Chance des Kennenlernens neuer Sichtweisen genutzt wird“. (Decke-Cornill et al. 2008: 264) Im enger gefassten Kontext des Literaturunterrichts bieten literarische Texte in diesem Zusammenhang ein großes Potenzial, Kontroversen zu provozieren und „intersubjektive Sinnstiftungen und Bedeutungsaushandlungen in der inter- und intragenerationellen Gemeinschaft“ zu initiieren. (Decke-Cornill 2010: 13) Mit Claire Kramschs (1996) Verlagerung des dritten Ortes in den Lernenden selbst hat ein so gedachter Fremdsprachen- und Literaturunterricht dann auf der dritten Ebene eine unmittelbar identitätsbildende Wirkung auf alle am Unterricht Beteiligten. Auf das Konzept des Dritten Raums wird an späterer Stelle in Anknüpfung an interaktions- und bildungstheoretische Überlegungen noch einmal gesondert eingegangen (vgl. Abschnitt 2.3).

1.2.4 *Transkulturalität und Fremdsprachenunterricht – ein gewinnbringendes Zusammenspiel?*

Beiden oben vorgestellten Konzepten – über die Metaphern ‚Kultur als Text‘ und ‚Dritter Raum‘ zusammengefasst – ist eine politische, philosophische, soziokulturelle und pädagogische Agenda eingeschrieben. Diese setzt sich zum Ziel, *über* tradierte und konventionalisierte ‚westliche‘ Denkstrukturen und *über* die binären Oppositionen und hierarchischen Verhältnisse, die diesen Strukturen

zugrunde liegen, hinauszugehen. (vgl. Volkmann 2012: 113) Dieses Grundverständnis bestimmt maßgeblich die literaturdidaktischen Überlegungen dieser Arbeit. Sie plädiert für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht, der Vieltimmigkeit, Uneindeutigkeit und Krisenhaftigkeit sowohl auf der Ebene der unterrichtlichen (literarischen) Gegenstände als auch auf der Ebene der Akteure als unumstößliches Fundament seines Bildungsvorhabens begreift. Dabei werden kulturelles und literarisches Lernen konsequent als einander bedingende und befruchtende Parameter gedacht. Literatur und Kultur werden demnach als grundsätzlich les- und interpretierbare Gegenstände bzw. Konstrukte verstanden. Einerseits sind sie etwa in Form tradierter Kanons oder Stereotype machtvollen diskursiven Festigungsprozessen unterworfen. Andererseits jedoch bergen sie das Potenzial, in Frage gestellt und anders gedacht zu werden.

Ein Konzept, unter dem sich diese Charakteristika zusammenfassen lassen und welches aus diesem Grund bereits gewinnbringend in die literatur- und kulturdidaktische Diskussion hineingetragen wurde, ist das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch (1994). Mit ihm wird in der Fachdiskussion der Versuch unternommen, den bislang die Diskussion bestimmenden Begriff der Interkulturalität kritisch in den Blick zu bekommen und konzeptionell zu erweitern. In jüngster Vergangenheit führte dies teilweise zu akribischen theoretischen Auseinandersetzungen zwischen den jeweiligen Befürwortern. Die Essenz der Diskussion kam etwa auf dem 6. Internationalen Fremdsprachendidaktischen Kolloquium im Rahmen des Europäischen Forschungskollegs im Jahre 2002 zum Ausdruck (Eckerth/Wendt 2003).

Interkulturalität wird von Vertreterinnen und Vertretern des Transkulturalitätskonzepts häufig mit einem starren, dichotomen Verständnis von Eigenem und Fremdem in Verbindung gebracht (vgl. Huggan 2006: 58; Fäcke 2008: 37). Dies sei vor dem Hintergrund eines postmodernen relationalen Wahrheits- und damit auch Fremdheitsbegriffs jedoch nicht mehr haltbar. Über das Präfix *trans-* soll der Blick von daher konzeptuell auf kulturelle Vermischung gelenkt werden, wie sie im Zuge der neueren – oben ausgeführten – kulturtheoretischen Überlegungen konstatiert wird.⁹ Allerdings wird auch der Transkulturalitätsbegriff kontrovers diskutiert. Sowohl von kulturwissenschaftlicher als auch von didaktischer Seite wird immer wieder kritisch angemerkt, dass der Machtaspekt, der ja im Zentrum postkolonialer Debatten steht, durch dieses Konzept nicht ausreichend

9 Lutz Küster ist der Begriffsunterscheidung von ‚Inter-‘ und ‚Transkulturalität‘ über eine aufschlussreiche Betrachtung der etymologischen Wurzeln nachgegangen. Ihm zufolge impliziert das Präfix ‚inter‘ eine „Zwischenstellung zwischen zwei Polen bzw. eine Situierung inmitten unterschiedlicher Bezugspunkte“ und geht dennoch mit einem dynamischen und reziproken Aspekt einher. Demgegenüber verweist die Vorsilbe ‚trans‘ mit ihrer lateinischen Bedeutung als ‚durch‘, ‚hindurch‘ einerseits und ‚querliegend‘ andererseits auf „quer zu Differenzmerkmalen liegende[n] Gemeinsamkeiten“ (Küster 2003: 43).

berücksichtigt wird (vgl. Delanoy 2008: 96f.). Im Folgenden wird kritisch geprüft, ob die begriffliche Wende zum Transkulturellen in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zu argumentativer Klarheit führt.

Wolfgang Welsch verfolgt mit dem Transkulturalitätskonzept grundsätzlich eine Neufassung des Kulturbegriffs, der damit auf die veränderten Bedingungen von Kulturen in der heutigen Zeit reagiert (vgl. Welsch 1994: 45). Er sieht Transkulturalität als Gegenentwurf zum Begriff der ‚Nation‘, wie er im Anschluss an Johann Gottfried Herder seit dem 19. Jahrhundert das westliche Kulturverständnis maßgeblich geprägt hat. Dieser suggeriere einen „inneren Zusammenhang von Sprache, Kultur, Volk und Nation“ (Schulze-Engler 2002: 69) und zielt damit auf die Vorstellung von „soziale[r] Homogenisierung, ethnische[r] Fundierung und interkulturelle[r] Abgrenzung“ (Welsch 1994: 46f.). Diese Vorstellung hält Welsch nicht nur für fragwürdig, sondern sogar für „deskriptiv falsch“, „normativ gefährlich und unhaltbar“ (vgl. ebd. 48). Denn postmoderne pluralistische Gesellschaftsstrukturen, wie sie in Globalisierungs- und Migrationsprozessen ihren prominenten Ausdruck finden, verlangen nach einem Paradigmenwechsel, den Welsch unter dem Transkulturalitätskonzept zusammenfasst. Dieses neue Paradigma ist eines, „das interkulturelle Vielfalt anerkennt, eine vielfältige Verflechtung nach außen hin hervorhebt und für die Vermischung in verschiedenster Hinsicht offen ist“ (Delanoy 2008: 96). Damit lenkt Welsch die Aufmerksamkeit auf das Moment kultureller Hybridität und Unreinheit, was sich signifikant mit den Grundannahmen eines postkolonialen Verständnisses von Kultur deckt:

Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind weitgehend durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet. Diese neuen Strukturen der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgehen, als transkulturell. (Welsch 1994: 51)

Transkulturalität wird dabei von Welsch in bewusst positiver Abgrenzung zum Interkulturalitätskonzept verwendet, das die Vorstellung eindeutig voneinander getrennter Kulturen fortschreibe. (Vgl. ebd.)

Das Konzept erscheint zunächst der logische konzeptionelle Überbau für die Metaphern ‚Kultur als Text‘ und *Third Domain* zu sein. Es lenkt den Blick auf das Diskursive und das Hybride und ist auf diese Weise passgenau für die Formulierung eines Fremdsprachenunterrichts, der literarische Texte als selbstverständliche Lerngegenstände betrachtet. Dennoch wird vor allem auch der von Welsch vorgenommenen expliziten Distanzierung vom Interkulturalitätskonzept vorgeworfen, dies zugunsten einer Festigung des eigenen Begriffs zu tun (vgl. Delanoy 2008: 97). Auch Adelheid Schumann plädiert (2008: 83) dafür, die

beiden Konzepte in der Fremdsprachendidaktik nicht etwa als normative Oppositionen zu begreifen, mit der eine Entweder-oder-Entscheidung einhergeht. Vielmehr sieht sie beide Konzepte als Mittel unterschiedlicher Prozessbeschreibungen, die allerdings einander bedingen und gerade auch im Fremdsprachenunterricht mit ihren jeweiligen Implikationen zum Ausdruck kommen sollten. Interkulturalität sei „auf den Verständigungsprozess zwischen den *differenten* Kulturen gerichtet und transportiert die Vorstellung von Grenzüberschreitung durch Kommunikation“. Transkulturalität hingegen ginge von einer Verwischung der Grenzen innerhalb der eigenen Identität aus, „sodass Eigen und Fremd als Kategorien aufgehoben werden und *das Fremde mit dem Eigenen zu einer neuen Einheit verschmilzt*“ (ebd.: 83; Herv. EB). Sie verdeutlicht dies am Beispiel literarischer Texte:

Es handelt sich bei den Begriffen Transkulturalität und Interkulturalität also weder um Gegensätze noch um Synonyme, sondern vielmehr um zwei sich komplementierende Vorstellungen. [...] In diesem Sinne verstehe ich Transkulturalität als eine Lebensweise von Personen mit Migrationshintergrund, aus postkolonialen Kulturen oder anderen multikulturellen Lebensumständen, sowie als Charakteristikum einer diese kulturellen Überschneidungssituationen widerspiegelnden literarischen Schreibweise, während Interkulturalität den Prozess der Auseinandersetzung mit transkulturellen Texten betrifft und die Erfahrungen und Vorstellungen des Lesers in Form seiner Eigenperspektive mit einbezieht. (ebd.: 83f.)

Schumann weist in ihrer Unterscheidung der Konzepte also das Interkulturelle tendenziell den sozialen, ‚interkulturellen‘ Verständigungsprozessen zu, während sie das Moment des Transkulturellen in den Einzelnen verortet. Allerdings ist eine solche Differenzierung mit dem diskursiven und hybriden Kulturverständnis nicht vereinbar. Das Interkulturalitätskonzept wird als solches nicht umgedeutet, sondern lediglich einem bestimmten Bereich zugewiesen – dem Bereich der sozialen Aushandlung. Nach wie vor bleibt die Vorstellung differenter Kulturen erhalten, womit der von Welsch kritisierte starre Kulturbegriff jedenfalls nicht aufgelöst wird.

Werner Delanoy begründet sein Plädoyer für ein integratives Verständnis der beiden Begriffe über ein konzeptionelles Zusammendenken. Aus der fremdsprachendidaktischen Diskussion heraus verweist er auf den hermeneutischen Verstehensbegriff, auf dem das Interkulturalitätskonzept fußt. Dieser berücksichtige durchaus „ein Auflösen von Grenzen durch Vermischung mit anderen Sichtweisen“ (Delanoy 2008: 99). Seiner Ansicht nach ist das ‚Inter‘, ähnlich dem ‚Trans‘, ein „Zwischenraum, wo verschiedene Elemente einander begegnen und sich vermischen können“ (ebd.: 99). Über einen beständigen Aushandlungsprozess können somit auch in einem Raum zwischen Eigenem und Fremdem

neue hybride Sichtweisen entstehen, was inter- und transkulturelle Konzepte miteinander vereinbar werden ließe (vgl. Delanoy 2006: 239ff.). Auf diese Weise bringt er die Konzepte an einem zentralen Punkt zusammen.

Meines Erachtens lässt sich das Transkulturalitätskonzept auch dezidiert im Spannungsfeld von Macht und kultureller Teilhabe denken. Dann nämlich, wenn der Aspekt des Hybriden nicht seiner politischen Komponente enthoben wird, die ihm von der postkolonialen Theoriedebatte eingeschrieben ist. Der Raum des ‚Trans‘ ist dann – ähnlich der *Third Domain* – ein Bereich, für den auch gesellschaftlich-soziale Brüche, Konflikte und Missstände konstitutiv sind. Transkulturalität ist nicht zuletzt anschlussfähig auch an konstruktivistische und interaktionistische Grundannahmen. Indem davon ausgegangen wird, dass jegliche Form von Interaktion eine Form kultureller Aushandlung ist, „erhalten die kulturellen Akteure und deren aktive Teilhabe an den kulturellen Aushandlungsprozessen und der diskursiven Hervorbringung von Kultur verstärkte Aufmerksamkeit, so dass ‚Kultur‘ stärker von den kulturellen Akteuren, vom *Individuum* her gedacht wird.“ (Freitag-Hild 2010: 35; Herv. EB)

Insbesondere für das Kulturverständnis dieser Arbeit scheint der Begriff der Transkulturalität in dieser Hinsicht gewinnbringend und anschlussfähig. Er unterstützt meines Erachtens das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis eines auf Sinn- und Bedeutungsaushandlung ausgerichteten integrativen Literatur-, Kultur- und Fremdsprachenunterrichts. Darüber hinaus wird durch ihn der Fokus verstärkt auf das Moment des Diskursiven bzw. Interaktiven gelenkt. Dieses spielt im Setting der literarischen Anschlusskommunikation eine zentrale Rolle, welches im Zentrum der Analyse meiner empirischen Fallstudie steht.

2. Sinnkonstruktions- und Interaktionsprozesse im Literaturunterricht

In den theoretischen Überlegungen zum Verständnis von Literatur und Kultur wurde bislang hauptsächlich vom Gegenstand – vom literarischen Text – ausgehend gedacht. Es ging darum, grundsätzlich zu erörtern, welches Potenzial der Einsatz von Literatur in (fremdsprachlichen) Bildungskontexten birgt. Dabei wurde deutlich, dass literarisches und (trans-)kulturelles Lernen in einem engen, wechselwirkenden Verhältnis zueinander stehen, das sich auszeichnet in ein Verständnis vom fremdsprachlichen Klassenzimmer als potenziellem „kulturelle[m] Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter“ (Hallet 2002: 32) einfügt.

Im folgenden theoretischen Abschnitt ändert sich der Blickwinkel der Betrachtung weg von den literarischen *Gegenständen* hin zu denen, die mit ihnen konfrontiert werden und die sich *prozesshaft* mit ihnen auseinandersetzen. Die Rezipientenperspektive wurde zwar in den literatur- und kulturtheoretischen Überlegungen stets mitgedacht. Gerade auch die entsprechenden (literatur- und kultur-)didaktischen Implikationen schreiben ihr eine integrative Rolle zu. Allerdings spielen die Rezipientinnen und Rezipienten in den gegenstandstheoretischen Überlegungen die, wenn man so will, dienende Rolle der Erfüllungsgehilfinnen und -gehilfen. Sie werden strukturell vorausgesetzt. Dies wird beispielsweise im Rezeptionsästhetischen Verständnis von literarischer Bedeutsamkeit deutlich, bei dem der Rezipient als sinnstiftender Teil mitgedacht wird, der Rezeptionsprozess aber vom Angebot des Textes aus gedacht ist, welches die Leserin bzw. den Leser in der Text-Leser-Interaktion steuert.

Im Hinblick auf das interaktive Setting meiner empirischen Untersuchung drängt sich die Frage auf, wie die Prozesse selbst theoretisch zu fassen sind. Denn erst die Akteure und ihre Interaktions- und Sinnkonstruktionsprozesse lassen die Gegenstände auf wie auch immer geartete Weise *bedeutsam* erscheinen. Erst durch sie avanciert ein (fremdsprachliches) Klassenzimmer potenziell zu einem Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter. Denn so wie Gebhard und Combe u.v.a. gehe ich davon aus, dass „Sinn und Bedeutung [...] nicht von außen verabreicht werden“ (2012: 8) können, sondern von innen heraus durch die Subjekte erzeugt werden. Fachunterricht und somit auch der

fremdsprachliche Literaturunterricht bildet von daher – unabhängig von der Auswahl seiner zu bearbeitenden Gegenstände – einen Raum, in dem eine Konfrontation von subjektiven Sinnkonstruktionen der Lernenden (aber auch der Lehrenden) mit dem fachlichen Angebot des Unterrichtsgegenstandes stattfindet. An diesem Punkt des Aufeinandertreffens setzen Sinnbildungs-, Verstehens- und Interaktionsprozesse ein.

Das Grundverständnis der durchaus komplexen und viel diskutierten Begriffe *Interaktion* und *Sinnkonstruktion*, das dieser Arbeit zugrunde liegt, wird im Folgenden theoretisch erarbeitet. Vorweg, als konzeptionelles Fundament, werden die Prämissen des Symbolischen Interaktionismus vorgestellt. Grundlegend geht dieser von G.H. Mead und Blumer geprägte soziologische Ansatz davon aus, dass „Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer 2004: 322). Er bietet mit dieser Annahme das passende Scharnier zwischen den theoretischen Überlegungen zu den fachlichen *Dingen* bzw. literarischen Gegenständen und den durch die Konfrontation bei den Akteuren hervorgerufenen Sinnbildungs- und Interaktionsprozessen.

2.1. Der Symbolische Interaktionismus: konzeptionelles Fundament für Interaktion im Unterricht

Der Mensch benutzt Symbole, er symbolisiert. Und die symbolische Bedeutung von Objekten, Gesten oder Sprachlauten entstehen in der Interaktion. Das macht den Menschen zum Menschen. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Joas 2004: 190), der maßgeblich von dem amerikanischen Soziologen und Philosophen Georg Herbert Mead beeinflusst wurde. Zwei grundlegende Gedanken gehen aus dieser Prämisse hervor. Zum einen braucht der Mensch Symbole, um sich und seine Welt ‚sagbar‘ zu machen, zum anderen braucht er ein Gegenüber, das diese Symbole nicht nur wahrnimmt, sondern sie auch deutet, sie bedeutsam werden lässt. Somit steht nicht nur der handelnde (symbolgebende und symbollesende) Mensch im Zentrum anthropologischer, soziologischer und philosophischer Überlegungen, sondern stets auch der handelnde Mensch *inmitten anderer handelnder Menschen*. Mit diesem Gedanken brach Mead fundamental mit der Auffassung, „wonach die Sozialpsychologie bzw. die Soziologie vom einzelnen Subjekt her aufgebaut werden könne“ (Joas 2004: 190). Stattdessen forderte er die Geistes- und Sozialwissenschaften auf, „den Schritt hin zu einer *intersubjektiven* Betrachtungsweise“ zu vollziehen (ebd.). Hierfür formulierte Mead eine anthropologische Theorie der Kommunikation. Durch die Fähigkeit des Symbollesens und Sym-

bolgebens bzw. des (aktiven) Symbolisierens, durch die symbolische Interaktion also, unterscheidet sich der Mensch für Mead grundsätzlich von allen anderen Lebewesen. Symbolische Interaktion setzt dabei voraus, dass der Mensch in der Lage ist, über Symbole nachzudenken, sie bewusst einzusetzen oder zu vermeiden, sie zu modifizieren oder sie ironisch zu brechen (vgl. Joas 2004: 190). Diese reflexive und bewusste, ‚signifikante‘ Verwendung von Symbolen vollzieht sich dabei Mead zufolge maßgeblich über die menschliche Sprachfähigkeit (hierunter lassen sich auch nonverbale Gesten fassen) und setzt dabei unbedingt voraus, dass sie von verschiedenen Interaktionspartnern erkannt und damit interpretiert werden können. (Vgl. Mead 1973; zuerst 1934: 113) Stellen wir uns dazu eine in einen Handlungszusammenhang eingebettete Geste vor. Eine Person A schwenkt mit der rechten Hand über dem Kopf hin und her. Eine Person B, die sich in einer gewissen Entfernung zu Person A befindet, sieht diese Geste und beginnt ebenfalls mit der Hand über dem Kopf hin und her zu schwenken. Die Bedeutung der Gesten erschließt sich: Es handelt sich bei dem ‚Hin- und Herschwenken‘ um ein in unserem Kulturkreis übliches Symbol des sich einander Erkenntlich-Machens; wir winken einander zu. Nicht in der Geste von Person A und auch nicht in der Reaktion der Person B, sondern in der spezifischen „Folge von Geste und Reaktion“ (Bonnet 2004: 114) konstituiert sich Bedeutung.

Der Ursprung jedweder Bedeutsamkeit findet sich dem Symbolischen Interaktionismus zufolge keinesfalls im Bewusstsein des Einzelnen, sondern in – kulturell eingebetteter – sozialer Interaktion.

Ohne Interaktion gibt es keine Bedeutsamkeit, so lässt sich ein zentraler Gedanke des Mead’schen interaktionistischen Ansatzes zusammenfassen. Was bedeutet diese Grundhaltung im Allgemeinen und worin besteht im Speziellen ihre Anschlussfähigkeit an das konzeptionelle Gerüst dieser Arbeit?

Mit dem Symbolischen Interaktionismus geht man davon aus, dass sich jegliche Betrachtung von Sozialpraktiken im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungen bewegt. Thomas benennt im Rahmen dieses Spannungsfelds zwei praktische Probleme: „1. das Problem der Abhängigkeit des Einzelnen [sic] von der sozialen Organisation und Kultur und 2. das Problem der Abhängigkeit der sozialen Organisation und Kultur von dem Einzelnen [sic]“ (Thomas 1965: 75). Dem menschlichen Handeln, dem menschlichen Sein allgemein, ist damit zu jedem Zeitpunkt die Verquickung von Konservativem und Innovativem eingeschrieben. Denn jede noch so institutionalisierte und oft wiederholte Handlung, wie beispielsweise die des Sich-Zuwinkens, gestaltet sich stets vor dem Hintergrund der situativen Gegenwärtigkeit, die sich durch „Unsicherheiten, Risiken und *Bedeutungsoffenheit*“ (Schubert 2009: 352; Herv.: EB) auszeichnet und nach innovativen Deutungen und Reaktionen verlangt.

Dies lässt sich wiederum an einem Beispiel erläutern: Der tägliche Gang ins Klassenzimmer bedeutet für den Einzelnen, z.B. einen Schüler, dass er auf einen bestimmten Erfahrungs- und Wissenshintergrund zurückgreift. Er weiß, welchen Weg er zu welcher Uhrzeit einschlagen muss, um von seiner Haustür zur Schule und im Schulgebäude zum richtigen Klassenraum zu gelangen. Er weiß auch, dass ihn in diesem Klassenraum andere Personen erwarten werden, die in einem bestimmten Sozialgefüge zueinander stehen. Gehen wir davon aus, dass es sich bei unserem Beispiel um ein fremdsprachliches Klassenzimmer handelt, so weiß derjenige, dass er mit diesen Personen in den nächsten 90 Minuten in einer Sprache kommunizieren wird, die er jenseits dieses Zeit-Raums in der Interaktion mit diesen Personen üblicherweise nicht verwendet. So weit das – konservative – Zurückgreifen auf Erfahrungswissen.

Was der Schüler allerdings nicht wissen kann, ist, dass ihm heute auf dem Schulweg ein Bekannter über den Weg laufen wird, der ihm vom letzten Wochenende noch eine beträchtliche Summe Geld schuldet. Er weiß im Vorfeld nicht, dass er darüber mit diesem Bekannten in eine hitzige Diskussion gerät und die Zeit vergisst. Er weiß nicht, dass er aus diesem Grund in Eile kommt, mit seinem Fahrrad eine rote Ampel überfährt und letzten Endes leicht verspätet und misstraut gestimmt das Klassenzimmer betritt, wo ihn eine ihm unbekannte Forscherin aus der Universität erwartet, die von ihm verlangt, eine literarische Kurzgeschichte zu lesen und sich im Anschluss mit drei seiner Klassenkameraden über diese Geschichte auszutauschen.

Auf dem gesamten Schulweg wurde von dieser Person eine – innovative – *Interpretation* bzw. *Definition der Situation* verlangt, die sich als *kreatives Handeln* bezeichnen lässt (Schubert 2009: 357). In unserem Beispiel wurde der Schüler mit Unvorhergesehenem und damit potenziell Krisenhaftem (Begegnung mit dem Bekannten; unbekannte Forscherin im Klassenzimmer) in seinem gewohnten Handlungsablauf (alltäglich beschrittener Weg ins Klassenzimmer) konfrontiert. Er wurde durch diese unverhofften Begegnungen in einem erhöhten Maße zu kreativem Handeln aufgefordert. Allerdings

beinhaltet jede Handlung kreative Aspekte, denn selbst stark etablierte Handlungs-routinen (stabile individuelle Präferenzordnungen, soziale Normen, kulturelle Werte und verfassungsgenerierte Gründe) müssen interpretiert und definiert werden, damit sie Anwendung finden können, da Handlungssituationen immer neue Elemente enthalten, die eine schlichte Regelbefolgung nicht zulassen (ebd.; Herv.i.O.).

Mit diesen Überlegungen knüpfe ich wieder an den anfangs formulierten Kern-gedanken des Symbolischen Interaktionismus an. Demzufolge versteht sich der Mensch grundlegend über Symbole und diese Symbole gewinnen erst in der Interaktion an Bedeutung, wobei Interaktion grundlegend als Auseinanderset-

zung des Menschen mit seiner Welt aufgefasst wird. Die beispielhaft beschriebene Handlungsabfolge der Person lässt sich auch als Abfolge eines kreisläufigen symbolischen Deutungs- bzw. Interaktionsprozesses beschreiben: In diesem Deutungsprozess greift die Person auf eine ihr aufgrund von Erfahrung bereits zur Verfügung stehende „symbolische Referenzstruktur“ (Cooley 1963: 69) oder Ordnung zurück. Die Wirkung und die Bedeutung der Symbole sind allerdings vom situativen Interaktionsprozess abhängig, werden also in jeder Situation neu hergestellt.

Folgerichtig stehen wir wieder vor den beiden von Thomas formulierten praktischen Problemen, in welchen die – symbolisch konstituierte – gesellschaftliche Struktur nicht ohne den Einzelnen und der Einzelne nicht ohne die gesellschaftliche Struktur auskommen und beide auf dynamische, sich stets erneuernde Art und Weise aufeinander einwirken (vgl. Thomas 1965: 75). In diesem dynamischen Wechselspiel verortet der Symbolische Interaktionismus das kreative Moment, das bereits Erwähnung fand und das im Folgenden gesondert herausgearbeitet wird. Denn eben dieses im interaktionistischen Ansatz strukturell angelegte Moment des ‚möglichen Kreativen‘ und damit einhergehenden ‚möglichen Neuen‘ spielt bei den Überlegungen zu Interaktion und Sinnkonstruktion unter den besonderen Bedingungen von Schule und Unterricht (vgl. Abschnitt 2.2) eine zentrale Rolle.

Da jedwede Bedeutung in der interaktiven Begegnung des Einzelnen mit seiner Umwelt bzw. mit der ihn umgebenden gesellschaftlichen Struktur entsteht, ist soziale Ordnung nur möglich, „weil dem Handeln inhärente Kontingenzen kreativ bearbeitet werden können“ (Schubert 2009: 346). Selbst über lange Zeit hinweg tradierte Handlungsabläufe fragen vor der Folie der situativen Gegenwärtigkeit nach kreativer Leistung bzw. Aushandlung. Diese Kreativität findet sich vor dem Hintergrund des dynamischen Wechselspiels, also auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen sowie auf der Ebene des Einzelnen.

Auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen bzw. sozialer Ordnungen bedeutet dies, dass diese *per se* nicht aus sich heraus konstituiert sind und sich damit nicht als starre, unveränderbare Objekte präsentieren. Vielmehr geht der Symbolische Interaktionismus von einem Ordnungs- und Strukturverständnis aus, „in [dem] gesellschaftliche Normen [...] kommunikativen Änderungen zugänglich sind“ (Joas 1980: 117). Insgesamt liegt diesem Ansatz ein Gesellschafts- und damit auch Kulturverständnis zugrunde, das sich aus einer „je spezifisch zu bestimmende[n] Mischung aus Anschluss, Wiederholung und *Neuerung*“ (Keller 2012: 121; Herv. EB) fassen lässt. Gesellschaften und damit auch Kulturen befinden sich damit in einem permanenten Erneuerungsprozess, der sich maßgeblich über *Kultur-Begegnungen* – über Interaktion und Aushandlungsprozesse –

vollzieht. Und indem diese Aushandlungsprozesse „sowohl die Determiniertheit der Struktur als auch die Intentionalität der Interagierenden überschreiten [können], ist in [ihnen] Emergenz möglich, die Entstehung von Neuem, das per definitionem nicht in dem aufgeht, aus dem es entstand.“ (Bonnet 2004: 118 mit Verweis auf Wagner 1999).

In diesem Verständnis von Kultur, das sich grundsätzlich offen gegenüber Neuem zeigt und das sich in Interaktion überhaupt erst konstituiert, sehe ich Berührungspunkte zu einem in Abschnitt 1.2.1 herausgearbeiteten hybriden Kulturverständnis. Auch wenn es sich um unterschiedliche Theoriebezüge handelt, so wird dennoch sowohl mit Mead als auch mit Welsch ein Verständnis von Kultur vorgeschlagen, das sich einer vereindeutigenden Festschreibung widersetzt.¹⁰ Vielmehr wird im Anschluss an beide Ansätze jede Form von sozialer bzw. kultureller Ordnung über die diskursive Aushandlungstätigkeit seiner Akteure stets situativ re-konstruiert und damit potenziell neu gemacht. Diese Überlegung wird in Abschnitt 2.3 mit Blick auf die soziale bzw. kulturelle Redegemeinschaft im Fremdsprachenunterricht noch einmal aufgegriffen.

So viel zur Implikation des kreativen Moments auf der Ebene gesellschaftlicher Strukturen, das diese dynamisch, offen gegenüber neuen Einflüssen und folglich, wenn man so will, ‚lebendig‘ hält.

Wie im Beispiel des Schülers auf seinem Schulweg verdeutlicht wurde, der sich zwar im Rahmen ihm bekannter Strukturen bewegt, aber dennoch in der spezifischen Situation ‚neu‘ agieren muss, wirkt das dynamische und potenziell kreative Moment auch auf der Ebene des Einzelnen. Im Symbolischen Interaktionismus wird dieses Moment zentral in das Konzept menschlicher Identität mit hineingedacht. Menschliche Identität wird von Mead als *Self* gefasst und fächert sich in zwei Komponenten auf, das *I* und das *Me*.¹¹ Das *I* verweist dabei auf „die individuellen kreativen, aktiven und auch antriebshaften Elemente des Bewusstseins, für das, was das Individuum selbst überraschen kann (,Hoppla, das wollte ich jetzt gar nicht!‘; ‚So kenne ich mich gar nicht.‘)“ (Keller 2012: 101). Auf unser Beispiel bezogen hatte der Schüler wahrscheinlich nicht im Vorfeld antizipiert, auf dem Schulweg auf seinen Bekannten zu treffen, mit diesem über die

10 Mead spricht nicht explizit von „Kultur“ bzw. „Kulturgemeinschaften“, vielmehr geht er von einem „universe of discourse“ bzw. von „Redegemeinschaften“ aus, innerhalb derer signifikante Symbole, also Bedeutungen produziert und reproduziert werden. Dies impliziert ein gewisses Maß an Durchlässigkeit. (Vgl. Keller 2012: 98)

11 Das Identitätskonzept des Symbolischen Interaktionismus lässt sich auch als entwicklungspsychologischer Ansatz beschreiben. (Vgl. Joas 2004: 191f.) Dies wird jedoch an dieser Stelle vernachlässigt. Im Fokus meiner Argumentation steht vielmehr der Aspekt des Identitätskonzepts, das sich analog zum Interaktionskonzept denken lässt, demzufolge der Mensch also in sich selbst über die Komponenten *Me* und *I* den interaktionistischen Dreischritt von Symbol – Reaktion – Erzeugung von Bedeutsamkeit vollzieht.

Geldschulden in einen Disput zu geraten und darüber die Zeit zu vergessen. Das *I* ist also die Komponente des Selbst, die sich in jeder Interaktion der situativen Deutungsoffenheit stellt und diese kreativ bearbeitet. Das *Me* hingegen stellt das reflexive Moment dar, das dem Menschen die „in anderen Interaktionszusammenhängen rekonstruierten und erworbenen Deutungsmuster und Handlungsdispositionen“ (Bonnet 2004: 118) zur Verfügung stellt. Es ist das Moment, das es dem Menschen ermöglicht, über die ihm bekannten signifikanten Symbole nachzudenken und über sie auf spezifische Weise zu verfügen. Über dieses reflexive Moment ist es dem Menschen also möglich, seine Umwelt, andere Menschen und vor allem auch sich selbst in den Blick zu nehmen. Es bildet das konservative, struktur- und orientierungsgebende Moment menschlicher Identität, das allerdings in der Auseinandersetzung mit der Welt permanent zur Disposition gestellt wird. Hier wiederum greift die – kreativ-innovative – Aktivität des *I*. Die Ich-Identität, das *Self*, ist folglich, wie auch das gesellschaftliche und kulturelle Ordnungssystem, keinesfalls als stabiles Konstrukt zu denken, „sondern ein Prozess, der nach Maßgabe von sozialen Erfahrungszusammenhängen auch Veränderungen unterliegt“ (Keller 2012: 103). So gesehen besteht potenziell mit jeder Handlung für den Einzelnen die Möglichkeit, die ihm zur Verfügung stehenden Deutungsmuster und Handlungsdispositionen zu durchbrechen und Neues entstehen bzw. emergieren zu lassen.

Diese Überlegungen zur strukturellen Möglichkeit des Neuen, die sich aus dem Mead'schen Paradigma ableiten lassen, werden von Ulrich Oevermann aufgegriffen, der sich in seiner Arbeit mit der Konzeptionalisierung des Krisenbegriffs auseinandersetzt. Seine Fortführung interaktionistischer Annahmen ist mitunter auch in lern- und bildungstheoretischen Kontexten auf nachhaltiges Interesse gestoßen. In Bezug auf die im Symbolischen Interaktionismus grundsätzlich angelegte Möglichkeit zu emergenter Veränderung stellt Oevermann fest:

Potenziell entsteht an jeder Sequenzstelle Neues. [...] In dieser Konzeptualisierung ist der Begriff der Emergenz schon ausgedehnt auf die Gegenwärtigkeit der Praxis an sich und nicht mehr auf wirkliche Neuheit, also auf Transformation beschränkt. (Oevermann 1991: 299f.)

In der Logik des Ansatzes gedacht, ist das Selbst bzw. das Individuum in jeder Situation aufgefordert, neu und kreativ zu handeln. Diese generalisierte Fassung von Neuem bzw. Emergentem ist nach Oevermann spezifizierungsbedürftig. Er geht noch einen Schritt weiter, indem er eine Unterscheidung vornimmt zwischen der „Gegenwärtigkeit der Praxis an sich“ und „wirkliche[r] Neuheit, also [...] Transformation“. Wirkliche Neuheit bzw. Transformation vollzieht sich im

Anschluss an diese Unterscheidung erst, wenn es dem Einzelnen nicht mehr gelingt, auf seine ihm zur Verfügung stehenden Deutungsmuster und Handlungsdispositionen zurückzugreifen. Diese Situationen heben sich von routinierter „Praxis an sich“ ab. In diesen Situationen wird die jedweder Handlung eingeschriebene „latente Krisenhaftigkeit zur manifesten Krise, die in der Bewältigung kreative Neubildungen erzwingt“ (Kramer et al. 2013: 27). In diesen Situationen präsentieren sich die beiden Komponenten des Selbst, das *I* und das *Me* nicht mehr als zirkulär wirkendes ‚eingespieltes Team‘; der Versuch, auf bekannte Strukturen und Orientierungen zu rekurrieren, greift ins Leere. „In dieser Konstellation eines zerbrochenen Handlungskreises, des Scheiterns einer Überzeugung als einer [...] typisierten Entscheidung tritt das ‚I‘ manifest in Aktion als die Instanz, die mit der Krise fertig werden muss.“ (Oevermann 1991: 314f.). So gesehen weist Oevermann der Entstehung von „wirklich Neuem“ einen Entstehungsort zu, der sich jenseits alltäglicher und damit routinierter Handlungen befindet. Die Überwindung der Krisensituation im Sinne einer funktionierenden und reproduktionsfähigen Praxisform ist demzufolge dann gelungen, wenn „das ‚I‘ der Emergenz [...] in das ‚Me‘ der lebensgeschichtlichen Determination übergegangen [ist], das Neue zum Bekannten, das Außeralltägliche zum Alltag geworden [ist]“ (ebd.: 316). Erst wenn dieser Schritt vollzogen ist, wenn die vom *I* im Prozess der Krisenbewältigung emergierte Bedeutung in die bestehenden Deutungsmuster bzw. Handlungsdispositionen des *Me* transformiert wurde, spricht Oevermann von der Entstehung neuer Sinnstrukturen (vgl. ebd.: 299f.).

An diese grundsätzliche Unterscheidung zwischen Situationen der Routine und solchen der Krise knüpft sich Oevermanns Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung an. Während er Lernen als Erweiterung und Hinzufügung von Wissen auf der Grundlage bereits bestehender Schemata bzw. Deutungsmuster und Handlungsdispositionen versteht und in dieser Hinsicht als „Routineveranstaltung“ (Helsper et al. 2013: 27) gilt, beinhaltet Bildung „immer Krisenlösung“ und damit „das Gegenteil von Routine“ (Oevermann 2008: 59).

Ausgehend von der Betrachtung des kreativen Moments bzw. der Möglichkeit des Neuen, das dem Ansatz des Symbolischen Interaktionismus strukturell inhärent ist, und der Zuspitzung dieses Moments im Oevermann’schen Krisenbegriff lässt sich Folgendes zusammenfassend feststellen: Grundsätzlich ereignet sich Neues in jedem Interaktions- und Handlungszusammenhang, und zwar im Zusammenspiel zwischen dem Einzelnen und der ihn umgebenden (sozial konstituierten) Umwelt. Denn in jedem Interaktions- und Handlungszusammenhang werden bestehende Strukturen und Ordnungsverhältnisse vor dem Hintergrund situativer Gegenwärtigkeit neu gemacht bzw. kreativ ausgehandelt. Dieser Prozess der Re-Konstruktion wirkt sich auf die gesellschaftlichen Ordnungsverhält-

nisse und auf das individuelle Selbst aus. Beide, gesellschaftliche Verhältnisse und menschliche Identität, sind demnach grundsätzlich als dynamische, sich stets erneuernde Konstrukte zu begreifen. Grundsätzlich geht mit dem Mead'schen Ansatz also ein fortschritts- und entwicklungszugewandtes Bild von Mensch und Gesellschaft einher, das allerdings ohne vorhandene Strukturen und Ordnungsverhältnisse gar nicht zu denken ist. Dies sind die benannten *konservativen* und *innovativen* Kräfte, die in jedem Handlungs- und Interaktionszusammenhang eingeschrieben sind.

Nichtsdestotrotz lassen sich bestimmte Situationen, und hier rekurriere ich erneut auf Oevermann, als Situationen beschreiben, in der das kreative Moment in stärkerem Maße zum Ausdruck kommt. In diesen Momenten, die Oevermann als Krisen bezeichnet, wird der Einzelne in seiner Auseinandersetzung mit der Welt irritiert, befremdet. Es gelingt ihm nicht mehr, auf bekannte Strukturen zurückzugreifen; er muss „in Aktion“ (Oevermann 1991: 314) treten. In diesen Momenten werden Deutungs- und Sinnstrukturen neu *gebildet*, es findet im Oevermann'schen Sinne Bildung statt.

Es stellt sich nun die Frage, wie sich diese Überlegungen zur dynamischen und potenziell für Neues offenen Konzeptualisierung sowohl von gesellschaftlichen Verhältnissen als auch von menschlicher Identität auf die Bedingungen übertragen lassen, die in der Schule vorgefunden werden. Hierzu wird in einem ersten Schritt im Anschluss an die Schul- und Unterrichtstheorie herausgearbeitet, wie sich Schule als Institution fassen lässt und was dies für die sich dort abspielenden Szenarien bedeutet. Daran anknüpfend wird dann speziell der Frage nachgegangen, wie sich irritierende Situationen und damit potenziell bildende Momente im Kontext des fremdsprachlichen Fach- bzw. Literaturunterrichts denken lassen. In diesem Zusammenhang rücken die Begriffe Sinnkonstruktion und Interaktion bzw. Bedeutungsaushandlung insbesondere auch im Zusammenhang meines empirischen Vorhabens ins Blickfeld.

2.2. Der schulische Fremdsprachenunterricht: ein Ort zwischen Routine und Irritation

Sozialpraktiken, so wurde in den Überlegungen zum Symbolischen Interaktionismus deutlich, bewegen sich stets im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungen. Hieraus entstehen die von Thomas benannten praktischen Probleme, dass der Einzelne von sozialen Organisationen und Kultur abhängig ist, soziale Organisationen und Kultur wiederum vom Einzelnen abhängig sind (vgl. Thomas 1965: 75). Ebenfalls ergibt sich daraus, dass in jedem Interaktions- und Handlungszusammenhang stets zwei Kräfte wirken:

konservative und innovative. Der Einzelne interagiert und handelt stets vor dem Hintergrund von Handlungsdispositionen, die ihm aufgrund von Erfahrung *reflexiv* zur Verfügung stehen (konservativ) und die im Moment der situativen Gegenwartigkeit neu verhandelt werden (innovativ). Geht man davon aus, dass es sich bei der Schule grundlegend um eine zur Institution geronnenen sozialen bzw. kulturellen Organisation handelt, die sich maßgeblich über ihre Akteure konstituiert, so wird deutlich, dass sich die Grundgedanken des interaktionistischen Ansatzes bei der Betrachtung des schulischen Kontextes als anschlussfähig erweisen.

In den folgenden Abschnitten wird der Versuch unternommen, die Grundgedanken des Symbolischen Interaktionismus und die von Oevermann vorgenommene begriffliche Weiterführung über den Krisenbegriff in den Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu verweisen. Hierzu wird zunächst aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung beschrieben, wo sich – strukturell – im Unterricht Räume benennen lassen, in denen Irritierendes, Krisenhaftes potenziell zum Ausdruck bzw. aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung gerade *nicht* zum Ausdruck kommt. Daran anknüpfend wird mit dem Konzept des Erfahrungsraums eine Möglichkeit vorgestellt, die auf der Ebene der Akteure in schulischen Räumen Sinnkonstruktionsprozesse und Bedeutungsaushandlung denkbar werden lassen.

2.2.1 Unterricht und Irritation – wie passt das zusammen?

Die Schultheorie bietet mit Helmut Fends „Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse von Bildungssystemen“ für die Integration des interaktionistischen Ansatzes in den schulischen Kontext ein passendes Bindeglied.

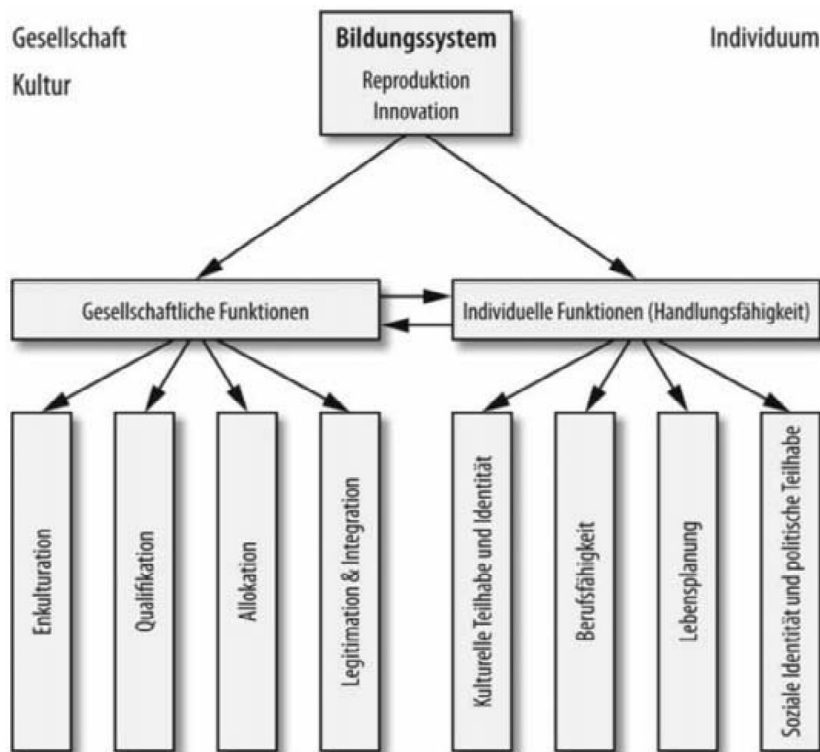


Abbildung 1: Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse des Bildungssystems nach Fend 2008: 54

Zwischen dem Modell und den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus lassen sich Analogien aufzeigen. So weist Fend in seiner Strukturanalyse des Bildungswesens der individuellen Komponente einerseits und der gesellschaftlich-kulturellen Komponente andererseits den grundlegend konstituierenden Stellenwert zu (vgl. Fend 2008: 54). Die im Modell vorgenommene Unterscheidung zwischen Gesellschaft/Kultur und Individuum liest sich auf zweierlei Weise:

Zum einen liest sich das Fend'sche Modell auf der systembeschreibenden Ebene. In der Schule werden Individuen – und dies gilt für alle an der Institution beteiligten Akteure – mit (geregelt-normierten) gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen konfrontiert. Interaktionistisch gewendet lässt sich diese

Konfrontation auch als Interaktionszusammenhang beschreiben, in dem die Einzelnen aufgefordert sind, sich zu verhalten (*wie* sich das Verhalten der Einzelnen ausgestaltet, ist an diesem Punkt unerheblich.). So gesehen wirkt die Institution auf den Einzelnen. Indem sich der Einzelne verhält, wirkt er selbst auch auf die Institution ein. Der von Thomas (vgl. 1965: 75) als gegenseitiges Abhängigkeitsproblem formulierte Nexus zwischen sozialer Organisation bzw. Kultur und dem Einzelnen findet im Fend'schen Modell damit seine schultheoretische Spezifizierung.

Zum anderen liest sich das Modell auf der Ebene der Zielvorgaben, also als Beschreibung des grundsätzlichen Aufgabenbereiches des institutionellen Bildungswesens. Fend spricht hier von der „Doppelfunktion des Bildungswesens“, dem einerseits die Aufgabe der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktion und andererseits die Aufgabe der Innovation zukomme (vgl. Fend 2008: 53). Bonnet, der diesen Gedanken aufgreift, fasst die Funktionen von schulischem Unterricht wie folgt zusammen:

Ihm [*dem Unterricht*; EB] kommt einerseits die Aufgabe zu, Wissensbestände und kulturelle Praktiken, die sich bewährt haben, an die jeweils folgende Generation weiterzugeben. Andererseits müssen Schule und Unterricht aber auch auf neue sozio-kulturelle Problemlagen reagieren und Lösungen dafür finden. (Bonnet 2012: 288)¹²

Auch diese – normative – Ebene lässt sich nach den Maßstäben des interaktionistischen Paradigmas wenden. Diesen zufolge sollten Schule und Unterricht zum einen darauf angelegt sein, die heranwachsende Generation mit den in gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen „bewährten“ Ordnungszusammenhängen vertraut zu machen, auf dass diese ihr im Sinne von bedeutsamen, signifikanten Deutungsmustern und Handlungsdispositionen zur Verfügung stehen. Zum anderen sollten Schule und Unterricht für die Lernenden einen Ort darstellen, an dem die individuelle Handlungsfähigkeit ausgebildet wird, sodass der Einzelne in der Lage ist, sich auch angesichts neuer Problemlagen bzw. der grundsätzlich jeder Situation eingeschriebenen Bedeutungsoffenheit zu verhalten (vgl. auch Peukert 2000). Auf dieser Ebene lässt sich das Moment des potenziell Irritierenden, des Krisenhaften, verorten. Schule und Unterricht ist damit eine identitätsbildende Funktion eingeschrieben, die auf beide Komponenten des Mead'schen *Selbst*,

12 In ähnlichen Worten beschreiben z.B. auch Schütze und Breidenstein den fundamentalen „Doppelcharakter von Schule: einerseits der nachfolgenden Generation die elementaren Wissensbestände, kulturellen Traditionen und kulturellen Techniken der universalen Menschheitsgeschichte und der konkreten Gesellschaftsgeschichte zu vermitteln und andererseits in der nachfolgenden Generation Verfahren und Kompetenzen zur Erkenntnisgenerierung anzuregen, die Neues entdecken und zu entwickeln erlauben.“ (Schütze/Breidenstein 2008: 11)

nämlich das reflexive *Me* und das agierende *I*, verweist. Denkt man diese Funktionen im Anschluss an Oevermann noch einen Schritt weiter, dann sollten sich in der Schule sowohl Lern- als auch Bildungsprozesse ereignen. Dann nämlich, wenn man Lernen als Erweiterung und Hinzufügen von Wissen auf der Grundlage bestehender Deutungsmuster und Handlungsdispositionen versteht und Bildung als die Bearbeitung von krisenhaften bzw. irritierenden Situationen. Auf den bildenden Aspekt von (Fremdsprachen-)Unterricht wird an späterer Stelle noch gesondert eingegangen.

Beide Ebenen zusammenfassend findet sich also sowohl das konservative als auch das innovative Moment in der strukturellen Beschreibung dessen, was Schule und Unterricht *sind*, sowie in der Beschreibung dessen, was Schule und Unterricht *bewirken sollen*. Oder anders formuliert: Die beiden Momente finden ihre Entsprechung zunächst sowohl auf einer *deskriptiven* als auch auf einer *normativen* Ebene des Bildungswesens.

Die bisherige Argumentation hat gezeigt, dass sich Schule aus theoretisch-struktureller Sicht zunächst durchaus als ein Ort beschreiben lässt, der seinem Bildungsauftrag potenziell gerecht wird. Dies wird allerdings von vielen Autoren aus der Bildungsforschung und hier insbesondere von Autoren aus dem Umfeld der Bildungsgangforschung bzw. Bildungsgangdidaktik mit (empirischem) Blick auf die derzeit ergriffenen bildungspolitischen Maßnahmen mit Recht durchaus skeptisch gesehen (vgl. u.a. Hu 2007; Küster 2007; Bonnet/Breidbach 2007). Bildung wird von diesen Autoren im Anschluss an Helmut Peukert dann attestiert, wenn „aus der Erfahrung von Entfremdung und von Widersprüchen der Gesellschaft [...] eine Transformation gesellschaftlicher Strukturen ebenso wie [der] Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses“ (Peukert 1998: 18) erarbeitet wird. Bildungsprozesse finden also dann statt, wenn „von dem bisherigen Selbst Abschied [genommen] und ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit [gewonnen wird]“ (ebd.). Ein so gefasster Bildungsbegriff zeigt sich zwar durchaus anschlussfähig an das interaktionistisch gefasste Verständnis von Bildung. Allerdings handelt es sich bei Bildung nach Peukert um einen gewagten, offenen, stets gefährdeten und korrekturbedürftigen (vgl. ebd.: 29) und damit um einen existenziellen Prozess, der im schulischen Kontext nicht automatisch vorauszusetzen ist.

Der von der Bildungsgangforschung vorgetragenen Skepsis wird im Folgenden nachgegangen. Hierfür trete ich für einen Augenblick in kritischen Abstand zu den bereits theoretisch beschriebenen Möglichkeiten innovativer und damit bildender Begegnungsräume im schulischen Kontext. Diese werden daran anknüpfend wieder aufgegriffen, um Überlegungen zu formulieren, welche Voraussetzungen ein (Fremdsprachen-) Unterricht erfüllen muss, um als potenziel-

ler Ort der Bildung gedacht zu werden und welche Rolle literarische Texte als „bildende Lerngegenstände“ in diesem Zusammenhang einnehmen.

Küster stellt unter Rückbezug auf den Peukert'schen Bildungsbegriff fest, dass „eine genaue Bestimmung dessen, was im Rahmen schulischen Unterrichts als bildungsförderlich angesehen werden kann“, noch aussteht (Küster 2007: 53). Das Problem einer solchen Bestimmung sieht er darin,

dass aus Sicht von Bildungsplanern bzw. Lehrenden weder mit Gewissheit bestimmt werden kann, was für Lernende subjektiv relevant für ihre individuellen Entwicklungsaufgaben und ihren spezifischen Bildungsgang ist, noch welche objektiven Anforderungen sich aus gegenwärtigen, geschweige denn zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen ableiten lassen. (ebd.)

Küster verweist hier auf das grundlegende Problem, dass vonseiten der Bildungsverantwortlichen schlicht nicht antizipiert und entsprechend auch inszeniert werden kann, was für diejenigen, die programmatisch Bildung erfahren sollen, nämlich die Schülerinnen und Schüler, für ihre individuellen Werdegänge von Relevanz ist. Bonnet und Breidbach sehen den vermeintlichen Bildungsraum Schule, nicht zuletzt anekdotisch mit Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen als Lehrende im Schulalltag, in seinem Bildungsauftrag sogar grundsätzlich gefährdet. Dies führen sie auf die im heutigen Bildungswesen herrschende „Ressourcenknappheit (u.a. Erhöhung der Klassenfrequenz und Pflichtstunden) einerseits und eine[n] zunehmend auf messbaren *Output* (z.B. Vergleichsarbeiten) gerichteten Unterricht andererseits“ (Bonnet/Breidbach 2007: 251) zurück.

Diese Beobachtung veranlasst die Autoren zu einer beinahe apokalyptisch anmutenden Feststellung: „Unterricht findet statt, wenn die Schülerinnen und Schüler in einem Klassenraum bleiben und niemand zu Schaden kommt. Wie das bewerkstelligt wird, ist egal.“ (ebd.) Von der strukturell beschriebenen identitätsbildenden Funktion von Schule findet sich in diesem Szenario keine Spur. Diese Beschreibung des Unterrichts an bundesdeutschen Schulen ist wohl in polemischer Überspitzung formuliert, sie verweist allerdings auf ein durchaus dringliches Problem. Die genannten Faktoren (Ressourcenknappheit, Outputorientierung) wirken sich nämlich derart aus, dass Schule zunehmend in organisationsförmigen, abstrakten Routinisierungen erstarrt, in der die Lerngegenstände und -abläufe mehr und mehr homogenisiert und damit vereindeutigt werden (vgl. Helsper 2001: 90). Hallet spricht mit Blick auf die Einführung der nationalen Bildungsstandards von einem „machtvollen Auftritt der Bildungspolitik“ (Hallet 2011: 65) und stellt fest, dass ihre Konzeption sich jenseits aktueller Setzungen (fremdsprachen-) didaktischer Erkenntnisse bewege (vgl. ebd.). Diese bildungspolitischen *top-down*-Entscheidungen schlagen sich in einem zunehmenden „Vereinheitlichungsdruck“ (Decke-Cornill/Hu/Meyer 2007: 7) auf die

Schulen nieder und stehen im Widerspruch zu einem Konzept von Bildung, das die subjektiven Selbst- und Weltverhältnisse der Schülerinnen und Schüler mit einbezieht. Diese Einschätzung wird in einer Anzahl an empirischen Fallstudien bekräftigt, in denen aufgezeigt werden konnte, dass Unterricht oftmals darauf ausgerichtet ist, einen „interaktiven Gleichfluss“ aufrecht zu erhalten und „die zur Rede stehenden Inhalte zu vereindeutigen“ (Combe/Gebhard 2007: 90; vgl. Fallstudien: Kokemohr 1985; Combe/Helsper 1994; Krummheuer/Fetzer 2005: 107).

Der Vereinheitlichungsdruck und der damit zusammenhängende interaktive Gleichfluss in den Klassenzimmern liest sich auch als Ausdruck der „massiven Anpassungserwartungen“, mit denen Schule und Unterricht als gesellschaftlich gestaltete Institutionen dem Einzelnen begegnen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 112). Die Konfrontation dieser Erwartungen mit den Akteuren der Bildungsinstitutionen führt zu einer dort manifesten Form der Kommunikation, die sich systemtheoretisch im Anschluss an Niklas Luhmann als „*paradoxe* Kommunikation“ (Luhmann 2004: 246; Herv. i. Orig.) zwischen Lehrenden und Lernenden beschreiben lässt. Luhmann beschreibt die Paradoxie schulischer Kommunikation in seinen *Schriften zur Pädagogik* als „Paradox von Kausalität und Freiheit“, das er auf folgende Weise erläutert:

In der Sache geht es um den Versuch, Einfluß [sic] zu nehmen, ohne die freie Selbstbestimmung des anderen offensichtlich in Frage zu stellen. Es kann sich zum Beispiel um Darstellung von Wissen in rein *kognitiver* Form handeln, das aber gelernt werden *soll*. Oder um Bewertung des Kenntnisstandes von Personen nach dem Schema richtig/falsch, das aber überdies Lob und Tadel impliziert, je nachdem ob richtige oder falsche Antworten gegeben worden sind. [...] Die gleiche Ambivalenz findet sich im Verhalten der Schüler. Sie reagieren scheinbar sachlich auf Anforderungen des Unterrichts, indem sie sich auf das Spiel des richtigen bzw. falschen Wissens bzw. zureichenden oder unzureichenden Könnens einlassen; aber es ist unübersehbar, daß [sic] es für sie zugleich um Selbstdarstellung geht, um oft das geradezu akrobatische Kunststück im Vorführen positiver und im Verdecken negativer Leistungen. Und dies „Können“ scheint denn auch das zu sein, das man in Schulen fürs Leben lernt. (Luhmann 2004: 246f.)

Mit diesem Paradox schulischer Kommunikation macht Luhmann auf eine wichtige Funktion von Schule aufmerksam. Und zwar stellt er heraus, dass es ihr auf der expliziten – deskriptiven – Ebene „um fachliche und soziale Unterrichtsinhalte und -ziele, auf der impliziten um Disziplinierung und Selektion“ geht (Decke-Cornill/Küster 2010: 112f.; mit Verweis auf Luhmann). Dabei spricht Luhmann von „akrobatischen Kunststücken“, die die Lernenden vollbringen, wenn sie – nach den institutionellen Spielregeln – auf die an sie gestellten Anforderun-

gen reagieren. So bildet auch die „*paradoxe* Kommunikation“ einen weiteren Aspekt, der im Widerspruch zu einem oben beschriebenen Konzept von Bildung steht und als Ausdruck des Spannungsfeldes, das sich aus der Konfrontation zwischen der gesellschaftlichen Institution und der in ihr agierenden Individuen ergibt. Lehrende kommen also nicht umhin, „die Anforderungen der Schulorganisation als gesellschaftliche Lerninstitution [zu] vertreten (einschließlich der Anforderungen der *Bewertung*), und auch die Schüler beziehen sich immer wieder auf die versachlichten, zum Teil auch hoheitsstaatlichen, Anforderungen dieser Lerninstitution“ (Schütze/Breidenstein 2008: 14f.; Herv. EB).

Zu Recht wird also der *Bildungsraum* Schule als ein bedrohter und bedrohlicher Raum gefasst. Die Verordnungen der Institution, nicht zuletzt auch die als Damoklesschwert über ihr schwebende Selektionsfunktion, präsentieren sich in einer derartigen Dichte, dass sie sich beengend auf die – innovativ-kreativen und potenziell bildenden – Möglichkeitsräume der Subjekte auswirken. Auf diese Weise lässt sich im gegenwärtigen Schulwesen ein Ungleichgewicht im von Thomas beschriebenen gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zwischen Organisation und dem Einzelnen zu Ungunsten des Einzelnen attestieren.

Literaturdidaktiker, und hier deutschdidaktische wie auch fremdsprachendidaktische, die sich dem oben benannten transformatorischen Verständnis von Bildung anschließen, beobachten diese Standardisierungs- und Homogenisierungstendenzen mit Blick auf literarische Texte als Lerngegenstände im Unterricht mit besonderer Besorgnis. Decke-Cornill und Gebhard, der als Biologiedidaktiker aus naturwissenschaftsdidaktischer Perspektive argumentiert,¹³ stellen fest, dass „verschärft durch die aktuelle Bildungspolitik mit ihren Eckpfeilern der Kompetenzmodelle, Standards und zentralen Leistungsvergleichen [...] derzeit eine massive Zurückdrängung des Subjektivierenden, Asthetischen aus der Schule zu bemerken [sei]“ (Decke-Cornill/Gebhard 2007: 12) und dass

[ein] Muster der Abwehr und Abspaltung der ‚weichen‘ Welt- und Selbstzugänge, der sinnlich-intuitiven Erkenntnis, der Aisthesis [...] auf die eine oder andere Weise den gesamten Bildungsbetrieb [durchzieht] und droht, ganz von ihm Besitz zu nehmen.“ (ebd.)

Von dieser Abwehrhaltung bzw. Abspaltung sind literarische Gegenstände unmittelbar betroffen, die sich geradezu über ihren subjektbezogenen, ‚weichen‘ Zugang auszeichnen und denen aus sich heraus ein bildender, transforma-

13 Ulrich Gebhard bringt als Vertreter der Biologiedidaktik eine wichtige Perspektive aus den Naturwissenschaften mit in die Diskussion um ‚weiche Zugänge‘, indem er (mit Decke-Cornill) für weiche, „ästhetische“ Zugänge auch in den Naturwissenschaften plädiert, die gemeinhin zu den ‚harten‘ Disziplinen zählen (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007).

torischer Wert zugeschrieben wird (vgl. ebd.: 15). Diesen Wert erhalten literarische Texte – und dies wurde im literaturdidaktischen Teil dieser Arbeit diskutiert – ja gerade durch ihren offenen Charakter, der sich vereindeutigenden Zugriffen widersetzt. Doch eben dieses Merkmal des Offenen scheint literarischen Texten in Zeiten von auf die Institution verdichtet einwirkenden Verordnungen zum Verhängnis zu werden, sodass sich Decke-Cornill und Gebhard dazu veranlasst sehen, von der „Krise des Literaturunterrichts“ (ebd.: 12) zu sprechen.

Welche Bilanz lässt sich aus dem bisher Dargestellten ziehen? Auf der einen Seite konnte über die Grundlagen des Symbolischen Interaktionismus und über das Fend'sche Strukturmodell gezeigt werden, dass jedweder Situation, und damit auch jeder Situation im schulischen Kontext, in der sich der Einzelne mit objektiven gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen konfrontiert sieht, sowohl ein *konservatives* als auch ein *innovatives* Moment eingeschrieben ist. Auf diese Weise ist theoretisch die Voraussetzung dafür geschaffen, dass diese Begegnungs-Räume sowohl auf der Ebene der Organisation als auch auf der Ebene des Einzelnen dynamisch und kreativ gestaltet werden. In einer solchen Konzeptualisierung des Bildungswesens wird die Idee von Bildung im Sinne eines zu bearbeitenden, keinesfalls festgeschriebenen und starren Selbst- und Weltverhältnisses ein struktureller Ort zugewiesen. Auf der anderen Seite zeigt sich gerade mit Blick auf aktuelle bildungspolitische Tendenzen eine tiefe Skepsis gegenüber dem Bildungsraum Schule, die bis hin zu der Feststellung reicht, dass Bildung auf dem besten Wege ist, systematisch aus der Schule verdrängt zu werden. Dieser Missstand wurde mit Blick auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht mit besonderer Dringlichkeit formuliert.

Ich kehre nun noch einmal zu den in unter Kapitel 2.1 formulierten Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus zurück: Zum einen ist Bedeutsamkeit und damit jegliche Form von Sinnkonstruktion im interaktionistischen Verständnis unmittelbar an Interaktion gebunden. Bedeutung und Sinn sind damit *sui generis* als flüssige, situativ hergestellte Gebilde zu fassen, die im (interaktiven) Handeln kreativ bearbeitet werden, was strukturell Neues hervorbringt (vgl. Schubert 2009: 346). Im Anschluss an Oevermann wurde herausgearbeitet, dass die Bildung von „wirklich Neuem“ sich in Situationen ereignet, die sich außerhalb von alltäglichen und routinierten Handlungen abspielen, in denen sich das Subjekt mit potenziell Irritierendem und Krisenhaftem auseinandersetzt (vgl. Oevermann 2008: 59).

Irritation und Krise, dies ist nun auf unterschiedlichen Ebenen deutlich geworden, scheinen die ‚Triebfeder‘, bzw. das „fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ (Copei 1969) zu sein. Ein derart irritierend und krisenhaft gedachtes Lernarrangement steht in einem Missverhältnis bzw. in einer Schräglage zu einer Reihe an Aspekten, die sich im schulischen Kontext benennen lassen.

Drei Aspekte werden im Folgenden benannt und zentrale Fragen aufgeworfen, auf die später in Zusammenhang mit dem Konzept der *schulischen Erfahrungsräume* (vgl. 2.2.2) mögliche Antworten gefunden werden:

- Zum Ersten zeigt sich das grundsätzliche Problem der Schule, dass „Lernumgebungen und Arrangements, in denen sich die Lernenden ‚bewähren‘ können, oft künstlich und konstruiert“ sind (Combe/Gebhard 2012: 17). Der künstliche Charakter von Schule schlägt sich auch in der „paradoxen Kommunikation“ (Luhmann 2004: 246) nieder, bei der es scheinbar um fachliche und soziale Lerninhalte geht, doch „auf der impliziten (Ebene; EB) um Disziplinierung und Selektion“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 113; mit Verweis auf Luhmann). Dieses artifizielle Setting, und hier schließen sich Gebhard und Combe dem Reformpädagogen Hartmut v. Hentig an, erschwere die Bereitstellung von „Erfahrungsräume[n] [...], die eigenverantwortliches Handeln fördern, in denen Schwierigkeiten gelöst, Irritationen und Krisen bewältigt, sowie Entscheidungen getroffen werden müssen“ (ebd.). Es stellt sich hier also die Frage, **wo sich im Rahmen des *per se* artifiziellen ‚als-ob‘-Settings Räume aufbauen können, die in ihrem Charakter einem Erfahrungsraum entsprechen?**
- Zum Zweiten hat Schule *sui generis* eine konservative Funktion inne. Dies wurde anhand des Fend’schen Strukturmodells bereits herausgearbeitet. Gebhard und Combe sprechen hier analog von der „Generalisierungsleistung“ (Combe/Gebhard 2012: 8) von Schule. Es ist also auch zentrale Aufgabe von Schule, gesellschaftlich tradierte Wissens- und Symbolbestände an die Schülergeneration weiterzugeben. Es stellt sich hier also die Frage, **wie und wo sich irritierende bzw. krisenhafte Lernumgebungen als innovatives Moment im Spannungsfeld zu dieser bewahrenden Funktion von Schule denken lassen.**
- Zum Dritten zeigt sich eine Unverträglichkeit zu dem, was sich, hervorgerufen durch die aktuellen standard- und output-orientierten bildungspolitischen Tendenzen (die durch vermeintlich objektive Normierungen wiederum der Selektions- und Disziplinierungsfunktion von Schule zuträglich sind), in homogenisierten und vereindeutigenden Lerngegenständen und -abläufen auf Unterricht niederschlägt. Es stellt sich hier also grundsätzlich die Frage, **wie Lerngegenstände und -abläufe gestaltet sein müssen, die sich schnellen und vereindeutigen Zugriffen widersetzen.**

Es muss also zusammenfassend durchaus programmatisch formuliert darum gehen, „dass in der *bestehenden* Schule Bildungsräume geöffnet werden“ (Bonnet/Breidbach 2007: 252; Herv. EB). Gebhard und Combe liefern vor dem Hin-

tergrund dieser Fragestellung einen konkreten Vorschlag, der im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit hochgradig anschlussfähig erscheint: „Unser Vorschlag ist: Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden.“ (Combe/Gebhard 2012: 9).

Vor dem Hintergrund des dargestellten Spannungsfeldes, das sich zwischen konzeptionell bestimmbarer Bildungs-*Möglichkeit* und skeptisch attestierter Bildungs-, *Unmöglichkeit*‘ auftut, wird im folgenden Abschnitt mit dem von Combe und Gebhard ausformulierten Vorschlag einer „sinnorientierten Didaktik“ ein Konzept vorgestellt, das gerade im Zusammenhang mit dem fremdsprachlichen Literaturunterricht gewinnbringend zu sein verspricht. Gewinnbringend erscheint es dahingehend, dass es sich durch seinen offenen und gestaltbaren Charakter auszeichnet, der sich auf diese Weise potenziell gegenüber Irritierendem und Krisenhaftem nicht verschließt, sondern sich im Gegenteil für diese Momente strukturell sensibilisiert.

2.2.2 Gebhards und Combes „Sinnorientierte Didaktik“: Antworten auf das Bild der ‚bildungslosen Schule‘?

Sind die Schule und die Schüler überhaupt aufgeschlossen für durch Sinn- und Versehensbedürfnis ausgelöste Erfahrungskrisen, die durchaus auch intellektuelles Vergnügen bereiten können? [...] Ist die Schule überhaupt in der Lage, die hierfür notwendigen subjektiven Resonanz- und Erfahrungsräume bereit zu stellen? Sind die schulischen Lernarrangements sensibel, mutig und phantasiereich genug? (Combe/Gebhard 2007: 8).

Mit diesen Fragen steigen Gebhard und Combe in ihren Versuch ein, eine „Erfahrungstheorie des Lernens“ (ebd.) zu formulieren, die darauf abzielt, Erfahrungsprozesse im Kontext des schulischen Lernens nicht nur denkbar, sondern auch realisierbar zu machen. *Erfahrungslernen* als „bedeutsames und damit sinnhaftes Lernen“, das „einen persönlichkeitsverändernden Prozess beinhaltet“, wird von den Autoren dabei systematisch in ein Verhältnis zum „methodisch absichtsvoll arrangierten Rahmen des schulischen Lernens“ (ebd.: 9) gesetzt. Dies mutet insbesondere vor dem Hintergrund der oben zur Sprache gebrachten skeptischen Stimmen paradox an. Allerdings scheint das Vorhaben der beiden Autoren, die aus der Biologiedidaktik und aus der Schulpädagogik heraus sprechen, eine vielversprechende Antwort auf die beklagten Missstände im derzeitigen Bildungswesen zu sein. Nicht zuletzt auch dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit dient es, den Überlegungen dieser Inbezugnahme von potenziell bedeutsamem und sinnhaftem Erfahrungslernen einerseits und Schule

andererseits nachzugehen, um diese für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht anschlussfähig zu machen.

Gebhards und Combes Aussage, „Erfahrungen macht man in einer Konstellation der Krise“ (Combe/Gebhard 2012: 9), weist eine Anschlussfähigkeit an den Krisenbegriff Oevermanns auf, der unter Rückbezug auf das interaktionistische Paradigma den Krisenprozess als Umschlagstelle der Entstehung von potenziell „wirklich Neuem“ begreift. Erfahrung und damit der Prozess des Erfahrungslernens verweisen also auch im Verständnis von Gebhard und Combe auf die Auseinandersetzung des Subjekts mit einer Sache, wobei sich der Prozess der Auseinandersetzung jenseits routinemäßiger Handlungsabläufe abspielt.

Diese theoretischen Parallelen kommen nicht von ungefähr. Gebhard und Combe beziehen sich in ihrer Theorie des Erfahrungslernens grundlegend auf den Erfahrungsbegriff des amerikanischen Pragmatisten John Dewey (Combe/Gebhard 2012: 47ff.). Zwischen dem Schaffen von G.H. Mead und John Dewey besteht nicht nur eine historische und geografische Nähe; die beiden haben – eng miteinander befreundet – zeitgleich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago gewirkt. Auch inhaltlich standen sich die beiden amerikanischen Pragmatisten nahe.

Für ein besseres Verständnis des Konzepts des schulischen *Erfahrungsraums* werden Deweys Verständnis von Erfahrung und seine Beschreibung eines schrittweisen Erfahrungsprozesses im Folgenden vorgestellt, wobei ich mich hauptsächlich auf die Zusammenfassung von Gebhard und Combe (2012) berufe.

Erfahrung bei John Dewey

Dewey sieht den Beginn eines jeden Erfahrungsprozesses hervorgerufen durch Irritation, Verwirrung, Zweifel, Schwierigkeiten und Frustration. Hier wird deutlich, dass die Initiation von Erfahrung zunächst im Sinne einer „negativen Erfahrung“ gefasst wird (vgl. Combe/Gebhard 2007: 48). Der Erfahrungsprozess setzt also dann ein, wenn bereits vorhandene Deutungsmuster und Handlungsdispositionen des Subjekts nicht mehr ausreichen, um ein ‚Widerfahrnis‘ zu bearbeiten. Entscheidend ist dann – und dies wird später noch relevant –, dass das irritierende, krisenhaft-schwierige Widerfahrnis überhaupt als solches angenommen wird.

Denn die Erfahrung selbst spielt sich im Moment des Geschehens noch auf einer „prä-reflexiven Ebene“ (ebd.) ab – sie ist also noch begriffslos und virulent. *Es fehlen einem die Worte*. Mit Mead gesprochen wird das *I* also mit ‚Etwas‘ konfrontiert, auf das das *Me* noch keinen Zugriff hat. Wenn dieses ‚Etwas‘ angenommen wird (und es nicht wort- und also bedeutungslos ‚verpufft‘), wird das virulente ‚Etwas‘ „problematisiert“. Man gibt sich auf „die reflektierte

Suche nach der Art der Bestimmung des Problems sowie nach dessen Lösung“ (ebd.: 49). Dieser Problemlöseprozess wird von Gebhard und Combe im Anschluss an Dewey „gleichsam als hypothesenprüfender Forschungsprozess“ beschrieben, der „schließlich in Handlungsalternativen [...] bzw. in Handlungsmöglichkeiten mündet“ (ebd.). Dieser Prozess weist ebenfalls Analogien zum Prozess der Krisenbewältigung von Oevermann im Anschluss an Mead auf, bei dem die vom *I* im Prozess der Krisenbewältigung emergierte Bedeutung in Deutungsmuster bzw. Handlungsdispositionen des *Me* transformiert wird (vgl. Oevermann 1991: 299). In beiden Konzeptualisierungen findet also im Problemlöseprozess eine Übersetzung bzw. Transformation von Virulentem, Noch-Nicht-Bekanntem und somit auch noch (prä-reflexiv) Noch-Nicht-Benanntem in eine neu gewonnene, erklärbare, reflexive Vorstellung von ‚Etwas‘ statt. In gewissem Sinne bilden sich neue Vorstellungen von Selbst und Welt. So gesehen ist der Vergleich zum Forschungsprozess, der grundlegend nach der Erkenntnis von Neuem strebt, von Combe und Gebhard treffend gewählt: Man entdeckt Neues.

Dieser Forschungsprozess vollzieht sich allerdings nicht von selbst. Um weiter im Bild des Vergleichs zu bleiben, bedarf es der aktiven Formulierung einer Forschungsfrage, um einem Problem überhaupt auf den Grund gehen zu können. In diesem Sinne spielt das Fragen auf dem Weg von der prä-reflexiven zur reflexiven Erfahrung bei Dewey eine herausragende Rolle. Gebhard und Combe sprechen hier sogar von der „Frage als Umschlagstelle des Erfahrungsprozesses“ (2007: 50). Denn ein Erlebnis überhaupt als problematisch anzuerkennen – es nicht ‚sang- und klanglos verpuffen‘ zu lassen – „heißt im Grunde, dass hier die Beunruhigung in eine Frage gewendet werden muss, nämlich in die Frage, worin das irritierende Erlebnis oder Ereignis eigentlich besteht“ (ebd.: 50), und selbstreflexiv, worin das Beunruhigende liegen könnte. Erfahrung im Anschluss an Dewey „drängt gleichsam zum Ausdruck, zur Artikulation, zur Vergegenständlichung, zur Gestalt“ (ebd.: 51; mit Verweis auf Dewey 1988: 76). Diese Umschlagstelle des Fragens, also des dem Irritierenden *Ausdruck-Verleihens* ist im Zusammenhang mit der Frage nach möglichen Bildungsräumen im schulischen Kontext von größtem Interesse. Auch Bonnet und Hericks sehen in (ungeplanten) Fragen und Irritationen im Unterricht die Verkörperung des Moments der Krise und somit wichtige Anstoßmomente für die Entstehung von Neuem, „indem sie (diese Fragen und Irritationen; EB) routiniertes didaktisch-methodisches Handeln durchbrechen“ (vgl. Bonnet/Hericks 2013: 46). Dies bedeutet – und das wird in der Konzeptionalisierung von schulischen Erfahrungsräumen noch zur Sprache kommen –, dass es gilt, im Unterricht Räume zu schaffen, in denen die Lernenden die Möglichkeit haben, Fragen zum Ausdruck zu bringen; Fragen, die dabei grundlegend als Ausdrucksform von „individuellen

Andockpunkten in der Auseinandersetzung mit einer Sache“ (Combe/Gebhard 2007: 50) verstanden werden.

Einen weiteren „Aspekt in der Dramaturgie von Erfahrungsprozessen im Sinne Deweys“ (ebd.: 51) bildet die Art und Weise, wie diese Fragen bearbeitet werden. Dewey nähert sich diesem Transformationsprozess in *Kunst und Erfahrung* (1988) programmatisch über die Betrachtung künstlerischer Schaffensprozesse und schreibt der Rolle der Vorstellung und Phantasie eine herausragende Bedeutung zu (vgl.: Combe/Gebhard 2007: 51). Dewey nimmt den Raum, der beim Symbolischen Interaktionismus zunächst als dem Handeln inhärente Kontingenzen konturiert wurde, die vom Subjekt im Problemlöseprozess *kreativ bearbeitet* werden (vgl.: Schubert 2009: 346; Herv. EB), mit Fokus auf die inneren Vorgänge des Individuums in den Blick. Er verweist „auf die bedeutende Rolle der Phantasie, jener in der Innenwelt des Subjekts entworfenen Gestaltbildungen einer Problemsituation und ihrer möglichen Lösungen, die sich am Widerstand einer Sache entzünden“ (Combe/Gebhard 2007: 52). Die Phantasie bzw. die ästhetische Erfahrung erhält damit bei Dewey einen strukturellen Ort im menschlichen Handeln. Sie kommt dann zum Zuge, wenn das Mead'sche *I* in Aktion tritt. Dann fungieren „Phantasien und innere Bilder als Medium einer gedankenexperimentellen Abarbeitung von Problemkonstellationen und Problemlösungen“ (Combe/Gebhard 2012: 25). Denn unsere „Vorstellungstätigkeit ermöglicht uns, ‚vor unserem geistigen Auge statische und dynamische Bilder von realen und erdachten Szenen und Vorgängen entstehen zu lassen, die dann vor diesem inneren Auge betrachtet und analysiert werden können“ (Bannert/Schnotz 2006: 73). So gesehen kommt der Phantasie und den „inneren Bildern“ eine zentrale Funktion in der Bildung neuer Deutungs- und Sinnstrukturen zu. Um noch einen Schritt weiter zu gehen: Bildung kommt ohne Phantasie nicht aus.

Zusammengefasst gestaltet sich der Erfahrungsprozess im Anschluss an Dewey also wie folgt: Das Subjekt macht eine irritierende, krisenhafte Erfahrung, die ihm allerdings reflexiv noch nicht zugänglich ist. Ihm ‚fehlen die Worte‘. Setzt es sich nun diesem – nicht immer schmerzfreien – Widerfahrnis aus, kommt es zum Prozess der Auseinandersetzung mit der Irritation bzw. Krise, der eine Fragehaltung mit sich bringt („Was ist mir eigentlich widerfahren?“). Um diese Frage beantworten zu können, begibt sich das Subjekt auf die Suche nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten, wobei sich die Ausdruckssuche als „eine intensive Austauschbewegung zwischen Ich und Sache“ beschreiben lässt, bei der den inneren Bildern und der Phantasie eine wichtige Rolle zukommt. So mündet die Irritation bzw. Krise auch im Sinne Deweys in eine neue Sinnkonstruktion, bzw. in eine veränderte Vorstellung von „Ich und Sache“ (Gebhard/Combe 2012: 3) bzw. gewissermaßen von Selbst und Welt.

Erfahrungsräume als mögliche Orte der Bildung im Unterricht

Gebhard und Combe erarbeiten auf Grundlage dieser theoretischen Überlegungen zum Erfahrungsbegriff das Konzept für eine „sinnorientierte Didaktik“ (2007: 109ff.), bei der den *Erfahrungsräumen* eine zentrale Funktion zukommt:

Erfahrungsräume sind [...] definiert als Orte, in denen Schüler mitgestalten und Verantwortung übernehmen können, in denen Rückzug ebenso möglich ist wie die Auseinandersetzung mit anderen. Erfahrungsräume sind Bewegungsräume von Individualität, Spielflächen des Ausdrucks, geradezu der Erwünschtheit des eigenen Ausdrucks und der Chance zu Eigenbeiträgen. Erfahrungsräume schaffen Berührungsfäche zwischen Ich und Gegenstand. Nicht immer nur steht das fertige Resultat im Zentrum, sondern der Weg und die Art und Weise, wie es zustande kommt. (Combe/Gebhard 2007: 89)

Mit dieser grundsätzlichen Definition zeigen sie auf, wie im schulischen Kontext ein Setting denkbar ist, das als vielversprechende Antwort auf die oben konstatierte ‚Schräglage‘ zwischen Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen gefasst werden kann.

Zum Ersten wird mit dem Konzept des Erfahrungsraums trotz des nicht vermeidbaren artifiziellen Charakters von Schule für Räume der Mitgestaltung und Mitverantwortung und vor allem des Ausdrucks plädiert. Die Autoren reagieren damit konzeptionell auf die bereits erwähnten empirischen Befunde, denen zufolge Unterricht nach wie vor im „interaktiven Gleichfluss“ verläuft, der sich durch „eine hohe Stabilität der didaktischen Grundmuster“ auszeichnet, bei dem „der Schüler mit seinen Gegenstands- und Lernerfahrungen kaum zu Wort“ (Combe/Gebhard 2007: 90) kommt. Indem der didaktische Blick hinsichtlich derjenigen Momente im Unterricht geschärft wird, „wo routinemäßige Ablaufmuster in Frage gestellt werden und gegenüber diesen routinemäßigen Mustern gleichsam überschüssiger Sinn entsteht“ (ebd.: 89) findet prinzipiell eine Aufwertung ungeplanter, organischer, ‚emergenter‘ Verlaufsstrukturen statt, die sich vom Charakter her dem „interaktiven Gleichfluss“ widersetzen. Auch wenn der artifiziell-inauthentische Rahmen damit nicht ausgehebelt wird, so werden seine Grenzen immerhin ausgedehnt.

Zum Zweiten wird mit diesem Vorschlag die *innovative Funktion* von Unterricht in den Vordergrund gerückt, ohne dabei die *konservative*, bewahrende Funktion von Unterricht zu übergehen. Dies gelingt, indem der Erfahrungsraum an der Umschlagstelle zwischen „Erfahrung und Phantasie“ (Combe/Gebhard 2012: 97) angesiedelt ist. Erfahrung kann dabei als Ergebnis eines vergangenen Erfahrungsprozesses gesehen werden, in dem Deutungsmuster und Handlungsdispositionen erarbeitet wurden, die dem Subjekt in Situationen erneuter irritie-

render Widerfahrnis im kreativen bzw. phantasievollen Erfahrungsprozess zur Verfügung stehen. Damit konstituiert sich der Erfahrungsraum maßgeblich über das zirkuläre Verhältnis von Rückgriff auf bekannte Strukturen und situativer Neubildung.

Zum Dritten bietet das Konzept des Erfahrungsraums über den Fokus auf den Erfahrungs- bzw. Sinnbildungsprozess und weniger auf das *fertige Resultat* eine Antwort auf die beschriebenen bildungspolitischen Tendenzen. Während diese über Standardisierungs- und Vergleichbarkeitsbestrebungen den sichtbaren *Output* in den Blick nehmen, rückt im Erfahrungslernen der nicht auf den ersten Blick sichtbare ‚weiche‘ Prozess in den Vordergrund. Mitunter präsentiert sich mit dem Erfahrungsraum ein didaktisches Konzept, in dem sich besonders auch diejenigen Lernprozesse, -gegenstände und -bereiche verorten lassen, die sich von ihrem Wesen her standardisierenden und auf eindeutige Resultate zielenden Zugriffen verweigern. Es zeigt sich damit nicht zuletzt anschlussfähig an die fremdsprachliche Literaturdidaktik, wie im folgenden Abschnitt herausgearbeitet wird.

2.3. Der fremdsprachliche Literaturunterricht: Dritter Raum – Erfahrungsraum

Im folgenden Abschnitt wird der Versuch unternommen, das Konzept des Erfahrungsraums im Anschluss an Combe und Gebhard mit den Grundgedanken der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zu verknüpfen. Dabei greife ich systematisch auf die in Kapitel 1 vorgestellten literatur- und kulturdidaktischen Überlegungen zurück. Denn sowohl das rezeptionsästhetische Verständnis literarischer Bedeutsamkeit wie auch Konzepte des Fremdverstehens und des Fremdsprachenunterrichts als „diskursiven Begegnungsraum“ (Hallet 2001: 130) bzw. *Third Domain* (Decke-Cornill 2010) zeigen sich als gewinnbringende Anschlussstellen zwischen dem allgemeindidaktischen *Erfahrungsraum* und dem fremdsprachlichen Literaturunterricht.

Bei ihrer Annäherung an einen Unterricht, bei dem „die Verschiedenheit der Zugänge und Ausgangslagen [...] für ein vertieftes Verstehen eines Gegenstandes oder eines Problems“ (Combe/Gebhard 2012: 9) genutzt wird, fordern die Autoren: „Es muss mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten an unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden“ (ebd.). Vonseiten der Literaturdidaktik agiert das rezeptionsästhetische Paradigma längst passgenau diesem Vorschlag entsprechend. Grundsätzlich verortet sich die Rezeptionsästhetik in der hermeneutischen Tradition Gadamers. Gadamer geht von einem unmittelbaren Bezug zwischen einem (wie auch immer

gearteten) Text und seinem historischen Entstehungskontext aus. Salopp formuliert: Ein Text ist immer das ‚Kind seiner Zeit‘. Die Rezeption eines Textes nun, die immer vor dem Hintergrund einer jeweils spezifischen Gegenwärtigkeit vollzogen wird, „erfährt an sich das Spannungsverhältnis zwischen [*in seinen historischen Kontext eingebettetem*; EB] Text und Gegenwart“ (Gadamer 1975: 290). Dieses Spannungsverhältnis zwischen dem „historischen Horizont“ des Textes und dem „Gegenwartshorizont“ des Rezeptionsprozesses bewirkt eine „Horizontverschmelzung“ beim Leser (ebd.). Beim Lesen wird der eigene, durch Vorwissen geprägte Erfahrungshorizont durch den historischen, fremden Horizont des Textes erweitert. Da sich das Vorwissen der Lesenden stets im Wandel befindet, „muss der hermeneutische Verstehensprozess notwendigerweise ungeschlossen und vielfältig bleiben“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 247). Dieser Gedanke bildet den Ausgangspunkt der rezeptionsästhetischen ‚Konstanzer Schule‘, die maßgeblich von dem Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser begründet wurde. Iser enthebt den Horizont des Textes des unmittelbaren historischen Bezugs, dem bei Gadamer eine zentrale Rolle zukommt, und formuliert auf einer allgemeinen Ebene, dass der Gehalt des Textes zuallererst im *Akt des Lesens* (1976) erzeugt wird. Damit betont er noch deutlicher, dass literarische Bedeutsamkeit erst in der situativen Interaktion zwischen Text und Leserin bzw. Leser entsteht. Die Auseinandersetzung mit (literarischen) Texten ist damit stets ein subjektiver Vorgang. Das Bewusstsein des Lesers und die Textanlage vermischen sich „in einem offenen und sich fortsetzenden Leseprozess“, was zu der Kreation von Bedeutungen und Bedeutsamkeit führt, „die sich weder einseitig dem Text noch dem/der Leser/in zuordnen lassen, da der Text stets im Lichte eines bestimmten Leservorverständnisses zum Leben gebracht wird“ (Delanoy 2008: 37). Ein solches Verständnis literarischer Bedeutsamkeit impliziert zunächst also eine Vielfalt an möglichen Lesarten (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 247).¹⁴

Trägt man diesen Gedanken in die Literaturdidaktik, was vielerorts getan wurde (u.a. Glaap 1989; Bredella 2002; Delanoy 2007; Decke-Cornill/Küster 2010), rücken in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Unterricht grundsätzlich die individuellen Verstehens- und Sinnbildungsprozesse der Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung. Um auf das Konzept des Erfahrungslernens zurückzukommen, lässt sich festhalten, dass der Einsatz von literarischen Texten das Potenzial birgt, auf die Forderung nach mehr Hermeneutik,

14 Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Vielfalt an möglichen Lesarten unendlich groß und damit willkürlich ist. Vielmehr geht Iser davon aus, dass der Text ein strukturiertes Angebot bereithält, auf das der Leser mit seinem Vorwissen und seiner Erfahrungshaltung reagiert (vgl. Iser 1972: 61). Dem Text ist damit ein Lenkungspotenzial eingeschrieben, die Vielfalt an möglichen Lesarten ist kontingent.

mehr Interpretieren und einem intensiveren Abarbeiten an unterschiedlichen Deutungen (vgl. Combe/Gebhard 2012: 9) über die Bereitstellung geeigneter Gegenstände zu reagieren. Vor allem im interaktiven Setting der *Anschlusskommunikation* entsteht damit ein Möglichkeitsraum im Unterricht, in dem die Lernenden ihre subjektiven Lesarten des gelesenen Textes voreinander zum Ausdruck bringen und die „Tragfähigkeit der eigenen Interpretationen“ verteidigen können (Decke-Cornill 2010: 13). Die Explikation und Aushandlung, die „Gegeneinanderführung von Perspektiven (Combe/Gebhard 2012: 10) findet in diesem Setting, das im Zentrum des empirischen Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit steht, einen literaturdidaktisch gewendeten Entsprechungsort.

Anschlusskommunikation – Erfahrungsraum – Third Domain

Im Folgenden werde ich den Versuch unternehmen, die vonseiten der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik vorgeschlagenen Konzepte der Anschlusskommunikation in Verbindung mit den Konzepten des ‚Dritten Raums‘ als potenzieller *interaktiver* Umschlagstelle von symbolischer und kultureller Bedeutungsaushandlung, von Sprachspielen, Assoziationen und Phantasie – kurzum: als Erfahrungsraum im Unterricht – zu denken.

Helene Decke-Cornill et al. (2008) haben die Anschlusskommunikation als eine Dimension herausgegriffen, die den Einsatz literarischer Texte im Unterricht mitunter besonders reizvoll macht. Denn über die Anschlusskommunikation ist – stringent in der Logik des Rezeptionsästhetischen Ansatzes gedacht – die Möglichkeit gegeben, „die individuellen Rezeptionsprozesse miteinander [abzugleichen]“ und dabei ihre „Unterschiedlichkeit und Bedingtheit zur Sprache [zu bringen]“ (ebd.: 265). Dieses interaktive Abgleichen der unterschiedlichen Deutungsmuster und Lesarten wird dabei nicht nur als zufälliges Abfallprodukt angesehen, sondern als zentraler Aspekt in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text. Denn ohne die Explikation und Gegeneinanderführung der beim Lesen individuell gewonnenen Vorstellungen vom literarischen Werk „droht die Wirkung literarischer Rezeption ohne Nachhall zu verpuffen.“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 253). Mit Blick auf das Konzept des Erfahrungslernens wird deutlich, dass in der Anschlusskommunikation über gemeinsam gelesene literarische Texte im Unterricht potenziell eine Lernatmosphäre geschaffen werden kann, „in der Schüler überhaupt unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven an ein gemeinsames Thema herantragen können“, sodass eine Situation entsteht, „die die Chance zum hermeneutischen Arbeiten mit Vergleichshorizonten bietet.“ (Combe/Gebhard 2012: 10).

Das Setting der Anschlusskommunikation und der hermeneutisch konzeptualisierte Erfahrungsraum zeigen also in ihrem Charakter grundsätzliche Parallelen. Diese lassen sich auf der Ebene des Gegenstands noch weiter konkretisieren. Denn es stellt sich die Frage, *was* im strukturell hermeneutisch ausgerichteten Erfahrungsraum als gemeinsames Thema zur Disposition gestellt wird. So wurde bereits a.a.O. unter Rückgriff auf die theoretischen Annahmen Meads, Oevermanns und Deweys herausgearbeitet, dass bildendes Erfahrungslernen potenziell dann geschieht, wenn der Einzelne in seinen ihm bekannten Erfahrungen und Handlungsdispositionen herausgefordert, *irritiert* wird. „Überhaupt sind Irritationen durch das Andere und Fremde die Seismographen für das Verstehen“ bemerken Gebhard und Combe (2012: 10) pointiert. Im Umkehrschluss muss das Andere bzw. Fremde im Unterricht erfahrbar gemacht werden, um Verstehen möglich zu machen. Literarische Texte laden über ihre Vielfalt an Themen und Formen zu „Begegnungen mit unbekanntem, manchmal verstörenden Welten“ ein (Decke-Cornill et al. 2008: 263). Nicht umsonst wird literarischen Texten in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ein so wichtiger Stellenwert auch in der Frage nach inter- bzw. transkultureller Bildung zugewiesen, wie bereits ausführlich dargestellt wurde (vgl.: Teilabschnitt 1.2).

Doch nicht nur auf der Ebene des Inhalts, also auf der Ebene dessen, was der literarische Text an möglichen Einblicken in fremde Welten und Sichtweisen bereithält, werden die Schülerinnen und Schüler im fremdsprachlichen Literaturunterricht und konkret im Setting der Anschlusskommunikation mit Befremdung konfrontiert. Auch über die Ebene der Sprache, der *Fremdsprache* wird ein Raum geschaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler Fremdem bzw. Ungewohntem begegnen. Die im Text angelegten und im Rezeptionsprozess evozierten Welten und Standpunkte werden vom fremdsprachlichen Leser somit vor dem Hintergrund doppelter Fremdheit erfahren. Im Setting der Anschlusskommunikation kommt sogar noch eine dritte Fremdheitsebene hinzu. Dann nämlich, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, die fremden Lebenswelten, die sich über den Text in der fremden Sprache präsentieren, miteinander in der Fremdsprache zu verhandeln. Das Spezifikum des Fremdsprachenunterrichts, das ihn von anderen Sachfächern in der Schule grundsätzlich unterscheidet, dass mit der Fremdsprache Unterrichts*gegenstand* und Unterrichts*medium* zusammenfallen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 113), führt dazu, dass eine Konfrontation mit Fremdem im Unterricht programmatisch angelegt ist. Konkret im Setting der Anschlusskommunikation kann also ein Möglichkeitsraum inszeniert werden, in dem Fremdes auf mehreren Ebenen zur Disposition gestellt wird: Auf der Ebene des Inhalts, auf der Ebene der Sprache und auf der Ebene des interaktiven Miteinanders. Im Anschluss an die Feststellung von Combe und Gebhard, Irritationen durch das Andere und Fremde seien die Seis-

mographien für das Verstehen (vgl. Combe/Gebhard 2012: 10), lässt sich der Raum der Anschlusskommunikation im fremdsprachlichen Literaturunterricht also als vielversprechender schulischer *Erfahrungsraum* beschreiben.

So gesehen ist die Metapher des *Third Space* bzw. *Dritten Raums* für die Beschreibung des interaktiven Settings der *Anschlusskommunikation* als Beispiel eines möglichen *Erfahrungsraums* im Unterricht treffend gewählt. Um die Schnittmengen der Konzepte zu verdeutlichen, fasse ich noch einmal zusammen, wie das Konzept des *Third Space* von seinem ursprünglichen theoretischen Bezugsrahmen des postkolonialen Diskurses (Bhabha 1994) bereits in die fremdsprachen- und literaturdidaktische Diskussion hineingetragen wurde (vgl. ausführlich hierzu Kapitel 1.2.3):

- Auf der gesellschafts- und bildungspolitischen Ebene trägt die Integration der *Third Space*-Metapher dazu bei, dass curriculare Inhalte, die noch immer oftmals hegemoniale Strukturen repräsentieren, hinterfragt und möglicherweise aufgebrochen werden. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, über gezielt ausgewählte *Inhalte*, die andere, fremde Deutungen und Sichtweisen bereithalten, als selbstverständlich angenommene Selbst- und Weltkonstruktionen herauszufordern und zu irritieren.
- Auf der Ebene des Unterrichts wird der Fremdsprachen- bzw. Literaturunterricht unter den Prämissen der gezielten Auswahl von Inhalten als Ort gefasst, der sich Normalitäts- und Vereinheitlichungsbestrebungen widersetzt und als solcher die Möglichkeit bietet, „dass Bedeutungen zwischen den Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden ausgehandelt werden können und die Chance zum Kennenlernen neuer Sichtweisen genutzt wird.“ (Decke-Cornill et al. 2008: 264).
- Mit Claire Kramersch wird der Dritte Raum als identitätsstiftendes Moment in den Fremdsprachenlerner bzw. in alle am Unterricht Beteiligten selbst hineinverlagert. Der Einzelne eignet sich beim Sprachenlernen Kramersch zufolge ein stets neues, sich in Bewegung befindendes „positioning [...] at the intersection of multiple social roles and individual choices“ (Kramersch 1994: 234) an.

Zusammengefasst lässt sich der Dritte Raum im Fremdsprachenunterricht beschreiben als Raum, in dem neue, überraschende Sichtweisen über Inhalte ins Klassenzimmer getragen werden, die dort deutungsoffen zur Disposition gestellt werden. Wie Decke-Cornill et al. (2008: 264) betonen, zeigt sich der Dritte Raum in seiner konkreten Form der Anschlusskommunikation als Ort der intersubjektiven Bedeutungsaushandlung. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal

zurückverweisen auf den über interaktionistische Überlegungen herausgearbeiteten Begriff der *Emergenz*. Wie nämlich in Abschnitt 2.1 gezeigt wird, Emergenz, also die Entstehung von *Neuem*, an interaktive Aushandlungsprozesse geknüpft, die „sowohl die Determiniertheit der Struktur als auch die Intentionalität der Interagierenden überschreiten [können]“ (Bonnet 2004: 118). In diesem Sinne ist in ihnen „die Entstehung eines Neuen, das per definitionem nicht in dem aufgeht, aus dem es entstand“ (Wagner 1999: 17), möglich. Führt man diesen Gedankengang mit Claire Kramsch noch einen Schritt weiter, so zeigt sich, dass auch im Konzept der *Third Domain* dieses Neue darauf angelegt ist, auf zwei Ebenen zu wirken: Zum einen auf der Ebene der Struktur, konkret des Unterrichts. Zum anderen auf der Ebene des Einzelnen, des Fremdsprachenlerner, dessen Intentionalität im Prozess der Interaktion überschritten werden kann, was potenziell zur Irritation und nachfolgenden Revision der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse führen kann. Eine so gefasste Passung zwischen literaturdidaktischen und interaktions- bzw. bildungstheoretischen Konzeptualisierungen korrespondiert auch mit dem Gedanken Decke-Cornills et al. (2008: 266), die feststellen, dass sich „Übereinstimmungen zwischen literarischen Rezeptionsprozessen und Bildungsprozessen [andeuten]“.

Der Dritte Raum, gefasst als interaktiver Raum der Anschlusskommunikation, gestaltet sich für den Einzelnen also grundsätzlich als „sprachlich-dialogischer Artikulationsraum“, in dem die im literarischen Rezeptionsprozess durchlaufenen (irritierenden) Erfahrungen in einen sozialen Austausch übergehen können (Combe/Gebhard 2012: 26). Als Kennzeichen dieses Artikulationsraums begreifen Gebhard und Combe „die Suche nach einer Sprache, in der Erfahrungen, Wünsche und Emotionen artikuliert werden können, die bislang keinen (sprachlichen) Ausdruck finden konnten“ (ebd.). Die Suche nach neuen Ausdrucksformen, die sich an eine irritierende Erfahrung möglicherweise anschließt, wie dies mit Dewey gezeigt werden konnte, zielt dabei allerdings nicht zwangsläufig auf die Generierung eindeutiger, endgültiger Antworten. Vielmehr kann sich dieser Prozess der Suche nach Antworten als „ein bewegliches Heer von Metaphern“ [ausgestalten; EB], weil gerade im metonymisch-assoziativen Fluss der Bilder Perspektiven auf eine neue Sicht der Dinge gedanklich erprobt und artikuliert werden können“ (ebd.; mit Verweis auf Nietzsche 1966: 447). Hier kommt die Rolle der Phantasie mit ins Spiel. Diese kann gerade dann zum Ausdruck kommen, „[s]ofern wir von Risiken und Zwängen der Praxis entlastet sind“, sodass „wir das Geländer loslassen, das uns daran hindert, zur Symbolisierung (noch) ‚phantastischer‘ Möglichkeiten weiter vorzudringen“ (ebd.: 26f.). Gerade diese Funktion der Entlastung von lebenspraktischen Zwängen wird der Auseinandersetzung mit Kunst im Allgemeinen und Literatur im Besonderen zugeschrieben. So geht dieses Merkmal bis in das Ästhetikkonzept hinein, dem

sich rezeptionsästhetische Literaturdidaktiker (vgl. Bredella 2002; Delanoy 2007) anschließen. Im Anschluss an Mukarowski gehen sie von einer Vorstellung von Kunst und Literatur aus, die grundsätzlich über die ‚dialektische Negation der praktischen Funktion‘ gefasst wird. Dies bedeutet, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen die Möglichkeit haben, über ihre unmittelbare (primäre), von Handlungsdruck gezeichnete Lebenswelt hinauszugehen, um in der relativ sicheren literarisch-fiktionalen Sekundärwelt mit Gedanken und Gefühlen zu experimentieren (vgl. Delanoy 2007: 106). Fasst man dieses Experimentieren mit Gedanken und Gefühlen im Sinne einer Freisetzung von Phantasie, wird deutlich, dass der Dritte Raum in der Form der Anschlusskommunikation auch als möglicher schulischer Ausdrucksort von Phantasie gefasst werden kann. Literatur kann dann „als Medium der Selbst- und Fremdverständigung begriffen [werden], das dazu anregt, primäre Lebenswelten zu überschreiten, ‚secondary worlds‘ zu entwickeln und in der Aushandlung darüber mit Anderen, neue, dritte Orte zu erschaffen.“ (Decke-Cornill i.V.).

Ich habe im letzten Abschnitt herauszuarbeiten versucht, wie sich die Konzepte des schulischen Erfahrungsraums mit Konzepten des fremdsprachendidaktischen bzw. literaturdidaktischen Dritten Raums in der konkreten Ausgestaltung der Anschlusskommunikation gewinnbringend verknüpfen lassen. Dass dies auf schlüssige Art gelingt, zeigt sich in einem abschließenden Abgleich mit drei Aspekten, die Gebhard und Combe (2012: 20) als konstitutiv für Erfahrungsprozesse herausgreifen:

- die krisenhafte, irritierende Ausgangskonstellation,
- die Rolle und das Gewicht der Phantasie
- und die Möglichkeit, das Geschehen für sich selbst und andere zu Sprache zu bringen.

Es konnte gezeigt werden, dass alle drei Aspekte in dem Konzept des Dritten Raums in seiner Realisierung des interaktiven Verständigens über einen literarischen Text ihre mögliche Entsprechung finden. So können die Schülerinnen und Schüler über literarische Gegenstände mit fremden und somit potenziell irritierenden Perspektiven und Sichtweisen konfrontiert werden. Bei dieser Konfrontation spielt die Phantasie bereits im Rezeptionsprozess eine Rolle, also in der Interaktion zwischen Text und Leserin bzw. Leser, indem sie oder er die Welt des Textes in neuen, kreativen Abgleich zu seiner Lebenswelt bringt, um ihm eine wie auch immer geartete Bedeutsamkeit zu verleihen. Im Setting der Anschlusskommunikation wird ein Möglichkeitsraum der Artikulation geschaffen, in dem die Schülerinnen und Schüler „das Geschehen für sich und andere zur Sprache bringen“ (ebd.) können, Fragen stellen und sich auf die interaktive Su-

che nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten begeben können. Hier kann das irritierende Virulente, Noch-Nicht-*Benannte* in eine neu gewonnene, erklärbare (wenn auch nicht abschließend und endgültig), sprachliche und damit reflexive Vorstellung transformiert werden. Durch die Fremdsprache wird dabei sowohl der Rezeptionsprozess als auch der Artikulationsprozess um eine mögliche FremdheitsEbene erweitert. Die Anschlusskommunikation über einen literarischen Text als Drittem Raum bzw. Erfahrungsraum kann so als konzeptioneller Raum gefasst werden, über den möglicherweise „in der bestehenden Schule Bildungsräume geöffnet werden“ (Bonnet/Breidbach 2007: 252).

3. An der Gelenkstelle zwischen Theorie und Empirie: Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Dieses Kapitel bildet das Scharnier zwischen den theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung, deren methodologischen und methodischen Rahmenbedingungen wie auch der Darstellung ihrer Ergebnisse. Es wird an dieser Stelle noch einmal Bilanz gezogen, was an theoretischer Grundhaltung bislang erarbeitet wurde, wo sich die vorliegende Arbeit damit verortet sieht und was daraus folgt.

Sowohl in der literaturdidaktischen Diskussion als auch in den angestellten bildungs- und schultheoretischen Überlegungen wurde deutlich, dass es gilt, Räume im Unterricht zu schaffen, die sich dem von Didaktikern und Bildungsforschern mit Beunruhigung konstatierten „Vereinheitlichungsdruck“ im heutigen Bildungswesen (Decke-Cornill/Hu/Meyer 2007: 7) entziehen. Es sollen Räume im Unterricht geschaffen werden, die sich von einem Bild von Schule abheben, das zunehmend in organisationsförmigen, abstrakten Routinisierungen erstarrt, in der die Lerngegenstände und -abläufe mehr und mehr homogenisiert und damit vereindeutigt werden (vgl. Helsper 2001: 90). Ein solches Bild von Schule steht nämlich nicht zuletzt in einem unverträglichen Verhältnis zu einer Gesellschaftsentwicklung, die von „zunehmender Relativierung normativer Gewissheiten, Migration und immer schnellerer technischer und wissenschaftlicher Entwicklungen“ (Bonnet 2012: 290) gezeichnet ist. In einer solch fortschreitend globalisierten und pluralistischen Welt und Gesellschaft wird das Individuum nicht nur mit zunehmenden biografischen Wahlmöglichkeiten, sondern auch mit Ungewissheiten konfrontiert (ebd; mit Verweis auf Peukert 1998). Eine zentrale Aufgabe der Didaktik bzw. des Bildungsorts Schule muss also sein, die nachfolgende Generation auch auf den Umgang mit diesen immer neuen, sozio-kulturellen Problemlagen vorzubereiten. Sowohl in der Literatur- bzw. Kulturdidaktik als auch in der Schultheorie konnten hier Konzepte aufgezeigt werden, die auf die „Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels“ (Hallet 2002: 2) zu reagieren versuchen.

Mit Wolfgang Hallet, der im Anschluss an den postmodernen Theoretiker Jean-François Lyotard argumentiert, konnte gezeigt werden, dass es in der Schule und konkret im Fremdsprachenunterricht darum gehen muss, die Legitimitä-

onskraft der Meta-Erzählungen, „also großer weltanschaulicher Gebäude mit Wahrheitsanspruch, Religionen und Ideologien“ (Hallet 2002: 3), infrage zu stellen. Mit diesen Überlegungen geht eine grundsätzliche Neufassung des Wissensbegriffs einher. Es kann vor dem Hintergrund „einer großen Zahl von Denkweisen, Haltungen, Lebensentwürfen und Wertvorstellungen“ (ebd.) nicht mehr von einem festgesetzten und tradierten bzw. überhaupt tradierbaren Wissenskorpus ausgegangen werden. Vielmehr muss der Wissensbegriff um die Kategorien des Pluralen, Hybriden, mitunter Uneindeutigen und Unabschließbaren erweitert werden. Wissen ist damit nicht mehr statisch zu begreifen, sondern vielmehr *prozesshaft*, *transformatorisch*, *individuell* und vor allem auch *sozial* konstituiert. Demnach sind „Sinn und Bedeutung [...] nicht länger gesellschaftliche Vorgaben, in die junge Menschen initiiert werden, sondern diese müssen vom Individuum konstruiert werden“ (ebd.).

Die Literaturdidaktik stellt mit dem Rezeptionsästhetischen Paradigma einen Ansatz zur Verfügung, der sich in seinen Grundstrukturen zu diesen offenen Konzeptionalisierungen von Bedeutung verhält. Der Akt des Lesens wird mit diesem Ansatz als „Schaffen von Bedeutungen betrachtet“ (Delanoy 2008: 105), wobei die Bedeutungen „sich weder einseitig dem Text noch dem/der Leser/in zuordnen lassen, da der Text stets im Lichte eines bestimmten Leservorverständnisses zum Leben gebracht wird“ (ebd.). Mit der hier von Delanoy gewählten Metapher des ‚zum Leben Bringens‘ wird deutlich, dass literarische Bedeutsamkeit zuallerst im Rezeptionsprozess und damit immer wieder situativ und *neu* geschaffen wird. Auch mit dieser Annahme geht ein Verständnis von Sinn, Bedeutung und damit Wissen einher, das sich einer fixen Festschreibung und Eindeutigkeit widersetzt.

Das Rezeptionsästhetische Verständnis von literarischer Bedeutsamkeit zeigt sich wiederum analog zum im Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus erarbeiteten Begriff der Emergenz (d.h. der Entstehung von Neuem) in interaktiven Aushandlungsprozessen: Auch hier wird die Entstehung von Bedeutsamkeit in die Interaktion selbst hineinverortet, wobei sie nicht eindeutig auf das zurückzuführen ist, aus dem sie hervorgegangen ist (vgl. Bonnet 2004: 118; mit Verweis auf Wagner 1999: 17). Sowohl das Rezeptionsästhetische Verständnis literarischer Bedeutsamkeit (das ja grundlegend der hermeneutischen Denktradition zuzuordnen ist) als auch das interaktionistische Verständnis von Sinn und Bedeutung konstituieren sich maßgeblich über ein zirkuläres Verhältnis von Rückgriff auf bekannte Strukturen und situative Neubildung. Es hat sich nun die Frage gestellt, wie und wo sich ein solches Verständnis von Sinnkonstruktion und Bedeutsamkeit im schulischen Unterricht denken und realisieren lassen kann. Dabei hat sich gezeigt, dass das Konzept des *Erfahrungsraums*, wie es maßgeblich von Gebhard und Combe (2007; 2012) erarbeitet wurde, ein Ansatz ist, der

sich von seinem grundsätzlichen Charakter als Antwort auf die Forderung nach möglichen Orten der ‚*Neubildung*‘ begreift. Den Autoren geht es darum, Räume im Unterricht inszenierbar zu machen, die sich als „Bewegungsräume von Individualität, Spielflächen des Ausdrucks, geradezu der Erwünschtheit des eigenen Ausdrucks und der Chance zu Eigenbeiträgen“ (2007: 89) konstituieren. In diesen Räumen steht gerade nicht so sehr das fertige Resultat im Fokus, sondern „der Weg und die Art und Weise, wie dieses zustande kommt“ (ebd.). Ein solches Konzept reagiert damit ebenfalls auf die Forderung nach einer Neukonzeptualisierung des Wissensbegriffs, indem es zum einen auf die Individualität und damit Perspektivengebundenheit von Deutungen und zum anderen auf den Prozesscharakter und damit auf das grundlegend Unabschließbare von Gegenstandsbetrachtungen bzw. -auseinandersetzungen verweist.

Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Es hat sich gezeigt, dass sich eine Passung zwischen den in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Lerngegenständen, den literarischen Texten, und der Inszenierungsform, dem Setting der Anschlusskommunikation, findet, die sich mit der Metapher des Dritten Raums bzw. mit dem didaktischen Konzept des Erfahrungsraums konzeptionell beschreiben lässt. Die empirische Betrachtung dieser Auseinandersetzungs- und Inszenierungsform, konkret der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text im Englischunterricht, bildet das grundlegende Erkenntnisinteresse meiner Arbeit. Es geht also dezidiert um das empirische Ausleuchten möglicher Räume im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in denen Eigenbeiträge zum Ausdruck kommen und unterschiedliche Deutungen und Persepektiven gegeneinander geführt und miteinander verhandelt werden können, die sich auf Grundlage der (zunächst individuellen) Rezeption des literarischen Textes entfalten. Um sich diesem Erkenntnisinteresse empirisch anzunähern, wurden Kleingruppengespräche von Schülerinnen und Schülern initiiert, dokumentiert und untersucht, die sich an dem literarischen Kurztext „Girl“ von Jamaica Kincaid entzünden. Dabei werden die kollektiv konstruierten Sinnstiftungen in den Blick genommen, die auf der Basis der Einzelrezeptionen in den Schülergesprächen entstehen. Das Erkenntnisinteresse gilt dabei den von den Lernenden im Gespräch – das unter weitgehend offen strukturierten Bedingungen arrangiert wird – zum Ausdruck gebrachten inhaltlich-weltanschaulichen Relevanzsetzungen. Im Kontext des Englischunterrichts ist außerdem von großem Interesse, wie die Lernenden kommunikativ-interaktional das Gespräch in der Fremdsprache bewältigen. Das nun theoretisch erarbeitete Erkenntnisinteresse konkretisiert sich in der folgenden Fragestellung:

Was geschieht, wenn sich Englischlernende der Sekundarstufe II über Jamaica Kincaids „Girl“ in Kleingruppen austauschen?

Im nachfolgenden Kapitel wird genauer auf die methodischen und methodologischen Überlegungen zur Planung und Analyse der Gruppendiskussionen eingegangen. An dieser Stelle wird hierfür zunächst – aus den theoretischen Überlegungen heraus – die argumentative Weichenstellung hin zum empirischen Vorhaben der Arbeit geschaffen. So wird dem Erkenntnisinteresse im Paradigma der qualitativ-rekonstruktiven Forschung nachgegangen, das ebenfalls mit einem Bild von Wirklichkeit korrespondiert, das von der Standortgebundenheit von Wissen und Erfahrung ausgeht. In der Tradition des wissenssoziologischen Ansatzes, wie er von Karl Mannheim begründet wurde, wird von der „Seinsgebundenheit des Denkens“ (Mannheim 1995, zuerst 1929) ausgegangen, was impliziert, dass das „menschliche Denken [...] sich nicht freischwebend, im sozialen Raum [konstituiert], sondern [...] im Gegenteil stets an einem bestimmten Orte in diesem verwurzelt [ist]“ (ebd.: 73). Aus dieser Grundhaltung lassen sich zwei zentrale Implikationen ableiten, die mit den dargestellten theoretischen – nicht zuletzt interaktionistischen – Überlegungen durchaus korrespondieren: Zum einen lässt sich menschliches Wissen nicht jenseits von Interaktion und Kommunikation denken. Es ist vielmehr fundamental im sozialen Raum angesiedelt. Zum anderen ist dieser Raum, in dem das Wissen konstruiert wird, nicht diffus, sondern an bestimmte Kommunikationssituationen und -gruppen gebunden.

Bei der empirischen Annäherung an einen möglichen Erfahrungsraum im Unterricht geht im Paradigma dieser Forschungshaltung also auch das Wissen um die *eigene* Standortgebundenheit im Forschungsprozess einher. Auf diese Weise wird das interaktionistische Verständnis von Sinn- und Bedeutungskonstruktion, das maßgeblich aus dem Interaktions- bzw. Auseinandersetzungsprozess hervorgeht, im Forschungsprozess selbst ebenfalls mitreflektiert: Auch ich als Forscherin (re-)konstruiere Deutungen und damit Bedeutsamkeit. Auf diesen Aspekt wird im nachfolgenden Abschnitt in den Ausführungen zur methodologischen und methodischen Grundhaltung ausführlicher eingegangen.

Um noch einmal zu dem grundsätzlichen Erkenntnisinteresse zurückzukommen: Wie nun deutlich gemacht wurde, geht es in der empirischen Untersuchung um die Betrachtung möglicher offen gehaltener Aushandlungsräume im fremdsprachlichen Literaturunterricht, wie sie im Setting der Anschlusskommunikation inszeniert werden. Wie werden diese Räume von den Lernenden, die in der Fremdsprache miteinander kommunizieren, ausgestaltet?

Wie es mit der nun vielfach zum Ausdruck gekommenen Metapher allerdings bereits eingeschrieben ist, geht mit der Betrachtung jedweder Art von Räumen auch stets die Berücksichtigung der *Grenzen* dieser Räume einher. Dass

insbesondere der schulische Raum ein Ort der Restriktionen und Begrenzungen ist, wurde nicht zuletzt in den schul- und unterrichtstheoretischen Überlegungen deutlich. Mit Fend konnte gezeigt werden, dass in der Schule zur Institution geronnene Gesellschaft und Kultur einerseits und individuelle Akteure andererseits aufeinandertreffen, die gegenseitig aufeinander einwirken (vgl. Fend 2008: 54). Zwar wurde in der bisherigen Argumentation die Handlungsmöglichkeit und damit innovativ-kreative Gestaltungsmöglichkeit der einzelnen Akteure innerhalb dieses Kräfteverhältnisses betont, die sich daraus ergibt, dass das „Handeln in Bildungsinstitutionen nie völlig von den institutionellen Regeln determiniert und mit ihnen damit identisch ist“ (ebd.: 155). Dennoch bestehen diese Regeln und durch sie die „in Schulkulturen tradierte[...] Rahmenbedingungen institutionalisierter Interaktion“ (Bonnet 2004: 130).

Das Einwirken dieser objektiven, institutionellen Rahmenbedingungen führt zu zwei grundsätzlich benennbaren Begrenzungen des empirisch untersuchten Erfahrungsraums:

Erstens muss das Setting der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text selbst als objektive Struktur betrachtet werden. Auch ich als Forscherin mit meinem Forschungsvorhaben trete den Lernenden im fremdsprachlichen Klassenzimmer mit Anforderungen gegenüber, nicht zuletzt mit einem Lerngegenstand im Gepäck, zu dem sie angehalten werden, sich zu verhalten. Auf welche Weise dies geschieht, muss von daher im rekonstruktiven Forschungsprozess mit größtmöglicher Offenheit betrachtet werden. Inwiefern zeigt sich der konzipierte Dritte Raum der Anschlusskommunikation überhaupt als Umschlagplatz für Irritation, für Fragen, Kreativität und mögliches Erfahrungslernen? Diese Frage nach dem ‚inwiefern überhaupt?‘ stellt sich nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Befunden aus der Unterrichtsforschung (z.B. Breidenstein 2006), die ‚immer wieder zeigen, dass Relevanz der Inhalte für Lernende ein rares Gut ist‘ (Bonnet 2010: 12). Denn die Frage danach, ob die Beschäftigung mit der Unterschiedlichkeit von Gegenstandsbezügen im Unterricht zu einem Erfahrungsprozess wird, hängt davon ab, ob es überhaupt zu einem flüssigen, produktiven Oszillieren zwischen sachlich-objektiven Gegebenheiten (Lerngegenstand und Setting) und den subjektiven Entwürfen der Lernenden kommt (vgl. Combe/Gebhard 2012: 12). Davon kann im schulischen Raum nicht automatisch ausgegangen werden.

Zweitens geht mit den institutionellen Rahmenbedingungen eine institutionalisierte Form der Interaktion einher. Gerade bei den im Fokus meiner Untersuchung stehenden Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II – die also bereits über mindestens zehn Jahre an schulischer Institutionserfahrung verfügen – handelt es sich um Expertinnen und Experten in ihrer eigenen Schülerrolle. Sie

sind professionalisiert im „Schülerjob“¹⁵ (Breidenstein 2006) und damit handlungssichere Akteure innerhalb der in der Schulkultur tradierten Rahmenbedingungen. Es ist auf diese Weise nahezu unumgänglich, dass sich dieses über die Schuljahre hinweg routinisierte Interaktionsverhalten auch im Setting der Anschlusskommunikation aktualisiert. Somit stellt sich auch an dieser Stelle mit Gebhard und Combe die Frage: „Wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität verträgt der Unterricht?“ (Combe/Gebhard 2012: 20). Ich möchte die Frage in Hinblick auf mein Erkenntnisinteresse etwas modifizieren. Es stellt sich nämlich auch die Frage, wie viel Befremdung, wie viel Konfrontation und Irritation, Konflikt und Diskontinuität von den Lernenden in einem offen gestalteten Setting überhaupt thematisiert und ausgehandelt wird. Inwiefern also weisen routinisierte Interaktionsverhaltensweisen die offen gestalteten Aushandlungs- und Konfrontationssettings in ihre Grenzen?

An dieser Scharnierstelle der vorliegenden Arbeit, an der ein möglicher Artikulationsraum theoretisch konturiert wurde, der unter im nachfolgenden Abschnitt beschriebenen Bedingungen empirisch ausgeleuchtet wird, halte ich mich sowohl für die Möglichkeiten als auch für die Grenzen meines Erkenntnisinteresses offen: Was entsteht, kann noch nicht vorausgesagt werden.

Selbstverständlich kann Schule nicht nur Ort der Irritation und des Krisenhaften sein, worauf nicht zuletzt die ihr eingeschriebene bewahrende, konservative Funktion verweist. Dennoch möchte ich mit dieser Arbeit für die strukturelle Stärkung von Erfahrungsräumen sprechen und schließe mich auf diese Weise denjenigen Fremdsprachendidakterinnen und -didaktikern, Schul- und Unterrichtsforschern an, denen die derzeit im Schulwesen bemerkbare zunehmende Bedrohung des *Bildungs*-Raums Schule zu denken gibt.

15 In seiner ethnografischen Studie nimmt Georg Breidenstein (2006) die *handlungspraktischen* und *situativen* Anforderungen von Schülertätigkeiten in den Blick. Breidenstein stellt sich dabei die Fragen: „Was bedeutet es, als Schülerin oder Schüler am ‚Unterricht‘ in seinen verschiedenen Formaten ‚teilzunehmen‘? Welche konkreten Probleme stellen sich in dieser Situation und wie werden sie gelöst?“ Es geht also weniger um das ‚Lernen‘ der Schülerinnen und Schüler und auch nicht darum, was die schulischen Tätigkeiten beim Einzelnen bewirken und wie sie im Sinne eines ‚Lernerfolgs‘ einzuschätzen sind. Vielmehr stehen die „praktischen Erfordernisse des ‚Schülerjobs‘“ im Fokus der empirischen Betrachtung (vgl.: ebd.)

II Methodologischer und methodischer Zugang

Im folgenden Teil der Arbeit werden die methodologischen und methodischen Überlegungen vorgestellt, die die empirische Untersuchung leiten. Diese ist Teil eines Forschungsprojekts, das in der Fachdidaktik Englisch an der Universität Hamburg unter dem maßgeblichen Einfluss von Helene Decke-Cornill Schülergespräche untersucht. Die beobachteten Diskussionen entzündeten sich an einem literarischen oder filmischen Text, der sich einem routinierten Verstehen widersetzt (vgl. Decke-Cornill 2013; im Druck). In meiner Arbeit widme ich mich Kleingruppendiskussionen, deren Grundlage die Kurzgeschichte „Girl“¹⁶ von Jamaica Kincaid bildet. Die übergeordnete Forschungsfrage, die im folgenden Abschnitt empirisch gewendet wird, soll an dieser Stelle noch einmal formuliert sein:

Was geschieht, wenn sich Englischlernende der Sekundarstufe II über Jamaica Kincaids „Girl“ in Kleingruppen austauschen?

Die Annäherung an diese Frage erfordert grundsätzlich ein methodisches Vorgehen, welches sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsmethode eine weitgehend große Offenheit zulässt und wie auch immer geartete Vorannahmen möglichst zurückhält. Diese grundsätzliche Forschungshaltung gegenüber dem Forschungsgegenstand findet sich in den Vorgehensweisen der rekonstruktiven Sozialforschung und konkret in den einzelnen Interpretationsschritten der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010).

Im folgenden Kapitel werden die drei nachstehenden Fragen zum empirischen Vorgehen meiner Untersuchung bearbeitet:

- 1) *Was* ist der Gegenstand meiner Untersuchung und mit *wem* habe ich es zu tun (**Forschungsfrage und -gegenstand, Schülerinnen und Schüler**)?
- 2) *Warum* habe ich mich für das rekonstruktive Vorgehen entschieden (**Methodologie**)?
- 3) *Wie* gehe ich im Analyseprozess vor (**Methode**)?

16 Der Text „Girl“ von Jamaica Kincaid wird unter 4.2 vorgestellt und seine Auswahl ausführlich begründet.

4. Empirischer Zugang zur Forschungsfrage

4.1. Das Erhebungssetting

Auf welche Weise lassen sich Schülerdiskussionen, die sich auf Grundlage eines deutungsoffenen literarischen Textes entzünden, dokumentieren und damit beschreibbar machen?

Verknüpft mit den literaturdidaktischen und interaktionstheoretischen Überlegungen bildete diese Frage den Ausgangspunkt für die Konzeption des Forschungsdesigns im Hamburger Forschungsprojekt. Die nachstehende Grafik zeigt den aus diesen Überlegungen entstandenen Zugang zum Feld, der im Folgenden ausführlich begründet wird:

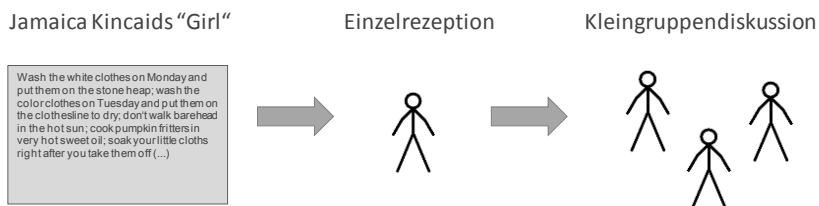


Abbildung 2: Inszenierung des Erhebungssettings

Bei der Datenerhebung, die in allen teilnehmenden Lerngruppen der Fallauswahl während einer regulären 90-minütigen Doppelstunde stattfand, wurde den Schülerinnen und Schülern in einem ersten Schritt der literarische Kurztext „Girl“ präsentiert. Der Text enthielt weder Hintergrundinformationen zur Biografie der Autorin noch zur Entstehungs- oder Rezeptionsgeschichte. Außerdem fand keine Vorentlastung hinsichtlich möglicherweise schwieriger oder unbekannter Vokabeln statt. Die Lernenden wurden dann von mir als Forschende aufgefordert, den Text individuell zu rezipieren. Sie erhielten darüber hinaus den Hinweis, sich Notizen zu den ersten Leseindrücken zu machen und sich während dieser ersten Rezeptionsphase untereinander nicht auszutauschen. Die Notizen, die sie sich in dieser Lesephase machten, dienten dabei als Stütze für die Lernenden, wurden jedoch nicht in den weiteren Forschungsprozess mit einbezogen.

In einem nächsten Schritt wurden die Schülerinnen und Schüler von mir in Kleingruppen, bestehend aus drei bis vier Personen, eingeteilt. Die Gruppenauswahl erfolgte dabei willkürlich. Ich hatte mich im Vorfeld bewusst nicht über die Leistungszusammensetzung und über die Sozialgefüge in den einzelnen Lerngruppen informiert. Jede Kleingruppe erhielt ein Audioaufnahmegerät. Die ‚Aufgabenstellung‘ lautete in jeder teilnehmenden Gruppe gleich: *Tauscht euch aus, wie ihr den Text verstanden habt, und diskutiert, wie ihr ihn als Gruppe verstehen wollt.* Zusätzlich erhielten sie die Anweisung, das Aufnahmegerät für die Dauer von zehn Minuten nicht auszuschalten und die Diskussion weitgehend auf Englisch zu führen.¹⁷

Dieser Zweitschritt wurde gewählt, damit es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, während der ersten Lese-Phase in einen weitgehend ungesteuerten ‚Dialog‘ mit dem Text zu treten, um auf diese Weise eine individuelle Lesart bzw. ein individuelles *sense making* von der Kurzgeschichte zu generieren. Im zweiten Schritt – so die methodische Überlegung – werden diese Einzellesarten in den Kleingruppen zur Sprache gebracht und auf diese Weise potenziell zur Disposition gestellt. Vom Charakter inszenieren die Schülergespräche somit das interaktive Setting der Anschlusskommunikation, in denen die Lernenden nicht nur ihre Lesarten des literarischen Textes voneinander zum Ausdruck bringen und die „Tragfähigkeit der eigenen Interpretationen“ verteidigen (Decke-Cornill 2010: 13). Potenziell bietet das Setting durch den offenen Charakter auch die Möglichkeit, vereinfachende Denk- und Vorstellungsmuster zu reflektieren und Ambiguität, Widersprüchlichkeit und Differenz vorstellbar zu machen (Decke-Cornill et al. 2008: 266). Die audiodokumentierten Kleingruppendiskussionen, die in sieben unterschiedlichen Lerngruppen durchgeführt wurden, bilden also die Grundlage meiner empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 4.3). Sie wurden nach den Richtlinien des *Talk in Qualitative Research (TiQ)*¹⁸ transkribiert und anschließend mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. 4.2).

An dieser Stelle wird ausdrücklich betont, dass der Erhebungssituation „eine in didaktischer Hinsicht ‚modellhafte Konzeption‘ zugrunde“ liegt (Merklinger 2011: 16). Die Schülerinnen und Schüler wurden weder thematisch auf den fachlichen Gegenstand vorbereitet, noch wurden ihnen Zusatzmaterialien zur

17 Der Hinweis, das Aufnahmegerät während der ganzen Zeit der Diskussionen nicht auszuschalten, wurde explizit im Anschluss an die Pilotierung des Settings formuliert. Während der Pilotierung, bei der die Lernenden diesen Hinweis noch nicht erhalten hatten, war es vorgekommen, dass die Lernenden das Gerät selbstständig betätigten und nur einschalteten, um ausformulierte ‚Lösungen‘ aufzusprechen. Dieses intuitiv lösungsorientierte Vorgehen der Schülerinnen und Schüler ist vor dem Hintergrund des schulischen Settings durchaus interessant, wird allerdings in der vorliegenden Untersuchung vernachlässigt.

18 Die Richtlinien der Transkription finden sich vollständig im schriftlichen Anhang dieser Arbeit.

Bearbeitung des Textes angereicht. Lediglich die Benutzung von Wörterbüchern stand ihnen frei. Im Anschluss an die Kleingruppendiskussionen kam es zu Plenumsgesprächen, die allerdings weder systematisch geplant noch dokumentiert wurden.¹⁹ Sie hatten von daher einen eher informellen Charakter und dienten vor allem dazu, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Fragen an mich als Forscherin zu stellen.

Zusammenfassend lässt sich das Erhebungssetting der vorliegenden empirischen Untersuchung als audiodokumentierte Schülergespräche charakterisieren. Die Gespräche wurden initiiert durch den unmittelbar zuvor individuell rezipierten englischsprachigen literarischen Text „Girl“ von Jamaica Kincaid.

4.2. Der literarische Text „Girl“ von Jamaica Kincaid

Die Kurzgeschichte „Girl“, gelegentlich auch als Gedicht bezeichnet, bildet das zentrale Moment der Anrede in allen Schülergesprächen des beschriebenen Untersuchungssettings. Sie bildet das *tertium comparationis*, also das Moment, das alle Fälle an einem Punkt miteinander vergleichbar macht (vgl. Bohnasck 2010: 204). In allen Gesprächen setzen sich die Lernenden auf wie auch immer geartete Weise mit dem literarischen Text auseinander. Die Aussagen, die ich im Anschluss an die dokumentarische Analyse der Gespräche tätige, beziehen sich demnach prinzipiell auf *das, was passiert, wenn sich Lernende der Sekundarstufe II über die Kurzgeschichte „Girl“ von Jamaica Kincaid austauschen*. Der literarische Text ist damit von fundamentaler Bedeutung für den gesamten Forschungsprozess meiner Untersuchung. Er wird im folgenden Abschnitt in Gänze vorgestellt und in seiner Auswahl begründet.

„Girl“ by Jamaica Kincaid

Wash the white clothes on Monday and put them on the stone heap; wash the color clothes on Tuesday and put them on the clothesline to dry; don't walk barehead in the hot sun; cook pumpkin fritters in very hot sweet oil; soak your little cloths right after you take them off; when buying cotton to make yourself a nice blouse, be sure that it doesn't have gum on it, because that way it won't hold up well after a wash; soak salt fish overnight

19 Die Plenumsgespräche im Abschluss an die eigentliche Erhebungssituation stellten sich allerdings in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern als wichtige Phase heraus. Die Lernenden nutzten das offene Gespräch, ihre in den Gruppen entwickelten Lesarten mit denen der anderen Kleingruppen abzugleichen. Vor allem wurde das Plenumsgespräch aber genutzt, um Fragen nach dem Forschungsvorhaben an mich als Forscherin zu stellen.

before you cook it; is it true that you sing benna in Sunday school?; always eat your food in such a way that it won't turn someone else's stomach; on Sundays try to walk like a lady and not like the slut you are so bent on becoming; don't sing benna in Sunday school; you mustn't speak to wharf-rat boys, not even to give directions; don't eat fruits on the street—flies will follow you; *but I don't sing benna on Sundays at all and never in Sunday school*; this is how to sew on a button; this is how to make a button-hole for the button you have just sewed on; this is how to hem a dress when you see the hem coming down and so to prevent yourself from looking like the slut I know you are so bent on becoming; this is how you iron your father's khaki shirt so that it doesn't have a crease; this is how you iron your father's khaki pants so that they don't have a crease; this is how you grow okra — far from the house, because okra tree harbors red ants; when you are growing dasheen, make sure it gets plenty of water or else it makes your throat itch when you are eating it; this is how you sweep a corner; this is how you sweep a whole house; this is how you sweep a yard; this is how you smile to someone you don't like too much; this is how you smile to someone you don't like at all; this is how you smile to someone you like completely; this is how you set a table for tea; this is how you set a table for dinner; this is how you set a table for dinner with an important guest; this is how you set a table for lunch; this is how you set a table for breakfast; this is how to behave in the presence of men who don't know you very well, and this way they won't recognize immediately the slut I have warned you against becoming; be sure to wash every day, even if it is with your own spit; don't squat down to play marbles—you are not a boy, you know; don't pick people's flowers—you might catch something; don't throw stones at blackbirds, because it might not be a blackbird at all; this is how to make a bread pudding; this is how to make doukona; this is how to make pepper pot; this is how to make a good medicine for a cold; this is how to make a good medicine to throw away a child before it even becomes a child; this is how to catch a fish; this is how to throw back a fish you don't like, and that way something bad won't fall on you; this is how to bully a man; this is how a man bullies you; this is how to love a man; and if this doesn't work there are other ways, and if they don't work don't feel too bad about giving up; this is how to spit up in the air if you feel like it, and this is how to move quick so that it doesn't fall on you; this is how to make ends meet; always squeeze bread to make sure it's fresh; *but what if the baker won't let me feel the bread?*; you mean to say that after all you are really going to be the kind of woman who the baker won't let near the bread?

Kincaid 1976

Ausschlaggebend für die Wahl des Textes war zum einen eine gegenstandstheoretische Makroebene, zum anderen eine auf den Text als solchen bezogene formale Mikroebene.

Hinsichtlich der erstgenannten Ebene schließt sich die Wahl einer theoretischen Debatte um die kritische Revision eines institutionalisierten Kanons an. Diese wurde unter Abschnitt 1.2.2 bereits diskutiert und wird an dieser Stelle noch einmal skizzenhaft in Erinnerung gerufen. So stellt Volkmann fest, dass der englische Literaturunterricht nach wie vor von einem „secret canon“ dominiert wird, der sich hauptsächlich auf Texte von männlichen, häufig weißen Autoren konzentriert (vgl. Surkamp/Nünning 2006: 39ff.; Volkmann 2007: 167ff.). Ein Kanon allerdings sagt „vieles über Auswahl- und Ausschlusskriterien, über Repräsentation und Entnennung, über symbolische Anerkennung und Verortung im kulturellen Gedächtnis und über kulturellen Gedächtnisverlust“ aus (Decke-Cornill 2007: 252). Konsequenterweise kann eine bewusst getroffene Textauswahl im schulisch-institutionellen Kontext einen Einfluss auf die Offenlegung und die kritische Revision diskursiver Machtverhältnisse haben. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen werden dann programmatisch Texte in den englischen Literaturunterricht mit einbezogen, denen in der Vergangenheit eine eher randständige Position in schulischen Curricula zukam. Teil der Gruppe von Texten, denen im Zuge dieser Debatte erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sind die Werke von Autoren aus den ehemaligen Kolonien, den sogenannten *New English Literatures*. In vielen dieser Texte werden gesellschaftliche Missstände, soziale Hierarchiegefälle, Konflikte und Ungerechtigkeiten thematisiert. Dabei werden sie aus der Perspektive derjenigen erzählt, die sich selbst in benachteiligten und gesellschaftlich marginalisierten Positionen befinden. Im Kontext des Literaturunterrichts ist diese Art von Texten damit exemplarische Begegnungen mit dem ‚Anderen‘ machen, welche Lernenden die Möglichkeit bietet, ihr interkulturelles Bewusstsein zu erweitern (vgl. Wandel et al. 2007: 209). Auf diesen Aspekt weisen auch Freitag und Gymnich hin, indem sie mit Blick auf *New English Literatures* bzw. ‚postkolonialen Literaturen‘ verlauten lassen, dass „Romane, Dramen, *Kurzgeschichten* und Gedichte von australischen, neuseeländischen, indischen, südafrikanischen oder *karibischen* Autoren [...] den Lernenden [...] vielfältige Einblicke in fremdkulturelle Erfahrungen“ bieten (Freitag/Gymnich 2007: 259; Herv. EB).

So wurde auch die Textauswahl für meine empirische Untersuchung letztlich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen getroffen: Die *Kurzgeschichte* wurde von der Autorin Jamaica Kincaid (*1949) verfasst, die in den ehemals britischen Kolonien Antigua und Barbuda aufwuchs und später in die Vereinigten Staaten emigrierte. Der Text setzt sich auf subversiv-ironische Art und Weise

mit in der Heimat der Autorin – jedoch nicht nur dort – herrschenden restriktiv-konservativen weiblichen Stereotypen auseinander.

Diese Überlegungen zur Textauswahl wirken jedoch nur auf der konzeptionell-theoretischen Ebene in die Untersuchung ein. Wie bereits bei der Vorstellung des Erhebungssettings erläutert wurde, erhielten die Schülerinnen und Schüler keine Hintergrundinformationen zur Autorin und zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Textes.

Hinsichtlich der zweitgenannten (Mikro-) Ebene war der Text an sich ausschlaggebend für die Auswahl. Die gesamte Geschichte, die in Gänze oben abgedruckt ist, besteht aus nur einem Satz, bei dem die einzelnen Sinneinheiten lediglich durch Semikolons voneinander getrennt sind. Auf der rein formalen Ebene eignet sich der Text somit für das Projekt, weil die gesamte Durchführung innerhalb einer schulischen zeitlichen Taktung stattfinden muss. Die beiden oben beschriebenen Phasen der Einzelrezeption und der interaktiven Aushandlung lassen sich mit dem kurzen Text im Rahmen von einer 90-minütigen Doppelstunde realisieren. Vor allem auf der Ebene des Inhalts hat sich der Text hinsichtlich seines unkonventionellen Charakters als geeignet für das Vorhaben erwiesen. Es gibt weder eine Vorstellung der Figuren im Text noch einen erkennbaren Handlungsstrang oder eine Beschreibung des Handlungsortes und -kontexts. Vielmehr handelt es sich um eine Aneinanderreihung von Handlungsanweisungen, die von einer unbenannten Erzählfigur gegenüber einer weiteren, ebenfalls unbenannten Figur im imperativen Duktus hervorgebracht werden. An nur zwei Stellen kommt die angesprochene Person zu Wort. Diese beiden Stellen sind im Text kursiv hervorgehoben.

Letztlich war auch die im Text verwendete (Fremd-) Sprache ausschlaggebend für die Auswahl. Grundsätzlich bewegt sich die fremdsprachliche Anforderung der Kurzgeschichte auf einer Ebene, die von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II (die sich also mindestens im 7. Englischlernjahr befinden) durchaus zu bewältigen ist. Im Text tauchen allerdings einige Vokabeln auf, die auf einen äußerst spezifischen kulturellen und geografischen Raum verweisen (z.B. *benna*, *okra*, *doukona*)²⁰ und die den Lernenden höchstwahrscheinlich nicht bekannt sind. Die Bedeutung dieser aber auch anderer Wörter bedarf einer Erläuterung bzw. erfordert eine gezielte Recherche. Beide Formen der Vorentlastung sind im Erhebungssetting bewusst nicht gegeben. Die Wörter bilden auf diese

20 Keine der drei genannten Wörter sind in einschlägigen zweisprachigen und einsprachigen Wörterbüchern der englischen Sprache gelistet. Daraus lässt sich schließen, dass ihre Verwendung auf äußerst spezifische Kontexte verweist. Eine Recherche im Internet zeigt folgende Bedeutungen der Wörter: *benna* verweist im Kontext des Textes auf eine bestimmte Folklore-Liedart aus Antigua und Barbuda, der Heimat der Autorin. Bei *okra* (dt.: die Okra) handelt es sich um eine Gemüseart, die u.a. in der Karibik beheimatet ist. *Doukona* ist eine in der Karibik zubereitete Art von Pudding.

Weise potenzielle Unbestimmtheitsstellen im Rezeptionsprozess, die zu aktiven Sinnkonstruktionsprozessen auffordern.

4.3. Die Auswahl der Lerngruppen

Im Folgenden werden die an der Untersuchung teilnehmenden Englischkurse hinsichtlich des schulischen Umfeldes vorgestellt. Insgesamt handelt es sich um sechs Lerngruppen der Sekundarstufe II aus sechs verschiedenen Schulen in Hamburg. Die Namen der Schülerinnen und Schüler und der Schulen sind zum Schutz der Personen und Institutionen anonymisiert. Zur besseren Lesbarkeit wurden sowohl für die Lernenden als auch für die Schulen bzw. Lerngruppenbezeichnungen Pseudonyme anstelle abstrakter Zuordnungscodes gewählt.

Die Auswahl der Lerngruppen erstreckt sich über ein möglichst breites Spektrum der Sekundarstufe II. Unter den sechs Schulen finden sich vier Gymnasien, eines davon mit bilinguaalem Sprachprofil, und zwei Stadtteilschulen (zum Zeitpunkt der Erhebung im Herbst 2010 bzw. Frühjahr 2011 noch Gesamtschulen). Außerdem erstreckt sich das Spektrum über die gesamte Studienstufe der gymnasialen Oberstufe, die auf den Gymnasien die Klassen 11 und 12, auf den Stadtteil-, ehem. Gesamtschulen, die Klassen 12 und 13 umfasst (vgl. *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe* 2009) und auf das Kursspektrum von einem S1-Kurs auf grundlegendem Niveau bis hin zu einem S4-Kurs auf erhöhtem Niveau.²¹ Ziel bei der Auswahl der Lerngruppen war es, ein möglichst breites Spektrum an Oberstufenprofilen, die sich innerhalb der Großstadt finden, abzudecken. Der ursprüngliche Grund für diese Fallauswahl war die Frage, inwiefern sich Unterschiede in den Schülergesprächen hinsichtlich der unterschiedlichen Kurs- und Schulformen abzeichnen. Diese Frage wurde allerdings im Analyseprozess nicht weiter verfolgt, da sich herausstellte, dass sich ein wie auch immer gearteter normativer Vergleich zwischen den unterschiedlichen Lerngruppen aufgrund der Komplexität der Aushandlungsprozesse und nicht zuletzt im Rahmen der offenen Fragestellung und der offenen Erhebungssituation als nicht tragfähig erwies.²²

21 Der S1-Kurs findet im 1. Semester der Studienstufe statt, also an den Gymnasien im 1. Halbjahr des 11. Schuljahres, auf den Stadtteil- bzw. Gesamtschulen im 1. Halbjahr des 12. Schuljahres. Der S4-Kurs findet entsprechend an den Gymnasien im 2. Halbjahr der 12. Klasse, auf den Stadtteil- bzw. Gesamtschulen im 2. Halbjahr der 13. Klasse und damit im Semester der schriftlichen und mündlichen Abiturprüfungen statt.

22 Für einen Vergleich zwischen den einzelnen Lerngruppen hätte es zusätzlich zur Durchführung und Rekonstruktion der Schülergespräche noch der Erhebung weiterer Daten bedurft. Um dieser Frage nachgehen zu können, wären neben der Erhebung sozio-ökonomischer Daten der Schülerinnen und Schüler, Befragungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Vorstellungen und

Die folgenden Lerngruppen haben sich an der vorliegenden rekonstruktiven Fallstudie beteiligt²³:

- *Celan* steht für einen Englischkurs S1 auf grundlegendem Niveau an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt, umgeben von Ein- und Mehrfamilienhäusern mit eher großzügigen Grundstücken. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ bezeichnet werden (im Anschluss an die Skala des *KESS-Index* 2013²⁴).
- *Goethe* steht für einen Englischkurs S1 auf grundlegendem Niveau an einer Stadtteilschule, die zum Zeitpunkt der Erhebung (November 2010) noch eine Gesamtschule war. Die Schule befindet sich in einem gemischten Einzugsgebiet in Innenstadtnähe, umgeben von Mehrfamilienhäusern und Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher stark belastet“ bezeichnet werden (vgl. *KESS-Index* 2013).
- *Heine A* steht für einen Englischkurs S1 auf erhöhtem Niveau an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt in einem Wohngebiet, das sich durch häufig großzügige Einfamilienhäuser auszeichnet. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ beschrieben werden (vgl. ebd.).
- *Heine B* steht für einen Englischkurs S3 auf grundlegendem Niveau an demselben allgemeinbildenden Gymnasium, dem auch die Lerngruppe *Heine A* entstammt.
- *Lessing* steht für einen Englischkurs S4 auf erhöhtem Niveau an einem Gymnasium mit bilinguaem Profil. Die Schule befindet sich in einem sehr gemischten Einzugsgebiet nahe der Innenstadt, in dem sich ein breites Spektrum von einigen Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau bis hin zu großzügigen Mehr- und Einfamilienhäusern findet. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Einstellungen bezüglich des Einsatzes von Literatur im Englischunterricht (für eine umfangreiche Untersuchung hierzu vgl. Gardemann i.V.) sowie Unterrichtsbeobachtungen vonnöten gewesen.

23 Eine ausführliche Legende der einzelnen Kleingruppen innerhalb der Lerngruppen findet sich im schriftlichen Anhang dieser Arbeit.

24 Der vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätssicherung erhobene und vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg veröffentlichte Sozial-Index für Hamburger Schulen (2013) wird an dieser Stelle lediglich als der Schulbeschreibung dienender Parameter verwendet und soll nicht weiter ausgeführt und diskutiert werden. Der Index basiert auf Daten von Schüler- und Lehrerbefragungen zum kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital, zu Migrationshinweisen, sowie amtlichen Sozialraumdaten. Der Index umfasst die Skala von 1 („stark belastete soziale Lage der Schülerschaft“) bis 6 („bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft“) (vgl.: Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2013).

- *Schiller* steht für einen Englischkurs S2 auf grundlegendem Niveau an einer Stadtteilschule, die zum Zeitpunkt der Erhebung (Februar 2011) noch Gesamtschule war. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt, größtenteils umgeben von Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau. Die Lage der Schülerschaft kann als „stark belastet“ bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Im letzten Abschnitt wurde der empirische Zugang zur Forschungsfrage, die Erhebungssituation, der literarische Text „Girl“, an dem sich die Schülergespräche entzündeten, und die an der Untersuchung beteiligten Lerngruppen vorgestellt und in ihren Schritten bzw. Auswahlkriterien begründet. Im nächsten Schritt wird sich der Darstellung und Begründung des methodologischen und methodischen Vorgehens bei der Auswertung der erhobenen Daten zugewendet. Hierfür werden zunächst die Grundannahmen des rekonstruktiven Forschungsparadigmas reflektiert und daran anschließend die dokumentarische Methode in ihren interpretativen Anwendungsschritten allgemein und im Zuschnitt auf das Untersuchungssettings meiner Studie im Besonderen beschrieben.

5. Methodologie: Die Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung

Mein Erkenntnisinteresse gilt der empirischen Untersuchung von Interaktionsprozessen, die sich in schüler selbstgesteuerten Kleingruppendiskussionen im Setting des fremdsprachlichen Literaturunterrichts abspielen. Dieses Setting im Speziellen und Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen werden dabei als Ort „intergenerationeller und interkultureller Kommunikation“ gefasst, „bei der komplexe Prozesse der Sinnkonstruktion ablaufen“ (Bonnet mit Verweis auf Peukert 2012: 289). Ein solches Verständnis wurde im Rahmen der Überlegungen zu Interaktions- und Bedeutungsaushandlungskonzepten im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet (Kapitel 2).

Auf solche Kommunikations- und Sinnkonstruktionsprozesse fokussiert sich von empirischer Seite die *rekonstruktive Sozialforschung* und speziell die *dokumentarische Methode*, wie sie maßgeblich von Ralf Bohnsack (u.a. 1996) entwickelt und in Projekten forschungspraktisch erprobt wurde. Bohnsack schloss sich bei der Entwicklung des Auswertungsverfahrens programmatisch an die Tradition der Wissenssoziologie an, wie sie bereits in den 1920er Jahren von Karl Mannheim begründet wurde (vgl. Bohnsack 2010: 9). Die Grundannahmen dieser methodologischen und erkenntnistheoretischen „Lehre von der Seinsverbundenheit des Wissens“ (ebd.) werden im Folgenden vorgestellt. Daran anschließend werden die methodischen Interpretationsschritte und die zentralen Begriffe der dokumentarischen Methode mit Blick auf meine empirischen Daten erläutert.

Die „Seinsgebundenheit des Denkens“ (Mannheim 1995, zuerst 1929) und die damit eingeherrschende Implikation, dass das „menschliche Denken [...] sich nicht freischwebend, im sozialen Raum [konstituiert], sondern [...] im Gegenteil stets an einem bestimmten Orte in diesem verwurzelt [ist]“ (ebd.: 73), bildet einen Grundgedanken der rekonstruktiven Sozialforschung. Zwei Schlussfolgerungen lassen sich hieraus ableiten: Zum einen lässt sich menschliches Denken und Wissen nicht jenseits von Interaktion und Kommunikation denken. Es ist *per se* im sozialen Raum angesiedelt. Zum anderen ist dieser soziale und damit kommunikativ hergestellte Raum, in dem das Denken und Wissen konstruiert wird, nicht diffus, sondern an bestimmte Kommunikationsgruppen gebunden.

Mannheim entwickelte diesen Gedanken aus der Ideologiekritik heraus, die auf die „am Beginn des 20. Jahrhunderts sich zuspitzenden Konflikte verschiedener politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher und nationaler Einstellungen, die nicht mehr im Diskurs lösbar erscheinen“ (Bonnet 2010: 4), reagierte. Damit wird einem wie auch immer gearteten objektiven Wirklichkeits- und Wahrheitskonzept eine Absage erteilt, wie er in „Ideologie- und Utopiegedanken“ (Mannheim 1995: 86) gesucht wird. An seiner statt wird die reflexive Einsicht über *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* gesetzt, wie sie einige Jahrzehnte später von den Begründern des wissenssoziologischen Konstruktivismus, Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969), programmatisch herausgearbeitet wurde. Berger und Luckmann schließen sich der Mannheim'schen Tradition an, verändern allerdings den Fokus der Betrachtung. Ging es bei Mannheim noch hauptsächlich um „bereits zu Theorien und Ideologien geronnene[n] Wissensbestände[n]“, wendet sich diese neue Theorie der Wissenssoziologie „den primär handlungsleitenden, prä-reflexiven und praktisch orientierenden Wissensbeständen und Evidenzen in Gestalt eines ‚Allerweltswissens‘“ (Loenhoff 2011: 144) zu. Indem sie dabei den konzeptionellen Versuch unternehmen, eine „Verklammerung von interaktiven und kommunikativen Praktiken mit der Erzeugung jener Formvorlagen für Handeln und Erleben, an diesen sich wiederum alltägliches Sinnverstehen und Sinnproduktion orientiert“ (ebd.: 157) zu denken, zeigen sie sich richtungsweisend für das, was mithilfe der dokumentarischen Methode empirisch gewendet und zugänglich gemacht wird. Über die genaue Betrachtung von interaktiven und kommunikativen Praktiken spezifischer sozialer Gruppen, so die Annahme, lassen sich dann Aussagen treffen über diejenigen Wissens- und Erfahrungsbestände, über die innerhalb der Gruppe gemeinsam – *konjunktiv* – verfügt wird.

Die Unterscheidung von konjunktiver und kommunikativer Erfahrung

Aus der skizzierten wissenssoziologischen Grundannahme vom sozialen Konstruktionscharakter von Wirklichkeit einerseits und dem allgemeinen Interesse rekonstruktiver Forschung, diesen Konstruktionscharakter zu re-konstruieren, andererseits ergibt sich konsequenterweise eine Unterscheidung unterschiedlicher Wissens- bzw. Erfahrungsmodi. Bohnsack benennt diese im Anschluss an Mannheim als die *konjunktive Erfahrung* bzw. das *konjunktive Wissen* einerseits und die *kommunikative Erfahrung* bzw. das *kommunikative Wissen* andererseits (vgl. Bohnsack 2010: 60). Die unterschiedlichen Modi sind jeweils der *Verstehensebene* und der *Interpretationsebene* zugewiesen. *Verstehen* setzt dabei ein zwischen Subjekten einer sozialen Gruppe herrschendes gemeinsames Wis-

sen bzw. einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund voraus. Man ‚versteht‘ einander, auch ohne dass man sich erklären muss. Beispielhaft sei hier eine Klassen- oder Lerngemeinschaft genannt, in der die ihr angehörenden Schülerinnen und Schüler über einen gewissen Zeitraum gemeinsame Erfahrungen gemacht haben, auf die sie gemeinsam zugreifen können; in der also das Wissen um diese Erfahrung konstitutiv für die Klassengemeinschaft wirkt.²⁵ Die Gruppe verfügt also über einen *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Bohnsack 2010: 59ff.). Der interpretative Zugriff auf Wissen und Erfahrung ist hingegen denjenigen zugewiesen, die von außen auf die jeweilige Gruppe treffen und über diese Erfahrungen *nicht* verfügen. Die von der Gruppe geteilten – konjunktiven – Erfahrungen müssen gegenüber diesen Außenstehenden, wie beispielsweise Forscherinnen und Forschern, erst verständlich gemacht, also *kommuniziert* werden. Die Erfahrungen lagern im Rahmen dieser spezifischen (Lern-) Gruppe, sie sind an einen ‚Standort‘²⁶ gebunden. Sie stellen also Teil des *Orientierungsrahmens* (vgl. ebd. 135ff.) her, innerhalb dessen sich die Gruppe bewegt und der für Außenstehende nicht ohne Weiteres zugänglich ist.

Der rekonstruktive Ansatz ist an eben diesem standortgebundenen, konjunktiven Wissen, an diesen Orientierungsrahmen, welche das Alltagshandeln der Akteure und damit ihre spezifische Konstruktion von Welt bestimmen, interessiert. Nun kann man „Untersuchungspersonen nicht einfach auffordern zu berichten, wie, nach welchen Maximen und mit welchen Methoden, sie ihre Welt konstruieren“ (Meuser 2006: 141). Die Untersuchungspersonen würden sich in dem Fall einer außenstehenden Person erklären, sie würden ihre Erfahrungen also kommunizieren und sich damit nicht in ihrem eigenen konjunktiven Erfahrungsraum bewegen.

Die Logik der wissenssoziologisch abgeleiteten rekonstruktiven Sozialforschung verlangt also nach Erhebungssettings, die den Untersuchungspersonen die Möglichkeit bietet, weitestgehend innerhalb ihres eigenen kommunikativen

25 Die Klassengemeinschaft ist nur ein Beispiel für eine soziale Gruppe. Gruppen können sich über jugendliche Peer-Groups, Musikbands, Fanszenen, Dorfgemeinschaften, Familien, usw. konstituieren. Sie können sich allerdings auch jenseits einer sog. „sozialen Genese“ über *kollektive Erlebnisschichtungen* konstituieren, wie dies beispielsweise zwischen denjenigen, die demselben Generationszusammenhang angehören, der Fall ist. (Vgl. Bohnsack 2010: 63) „Dabei ist jeweils im Einzelfall zu klären, welche kollektiven oder milieuspezifischen Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung durch den Diskurs bzw. die Gruppe repräsentiert werden, aufgrund welcher derartiger Gemeinsamkeiten sie sich konstituiert hat.“ (ebd.)

26 Der Begriff „Standort“ ist in diesem Kontext keinesfalls als lokale Zuweisung zu begreifen. Im Gegenteil kann sich dieser Raum, der von Akteuren eines *konjunktiven Erfahrungsraums* ‚bewohnt‘ wird, geografisch äußerst disparat gestalten, z.B. im Fall von gemeinsamer Diaspora-Erfahrung, die dazu führt, dass Menschen wortwörtlich in alle Himmelsrichtungen verteilt werden. Der Begriff steht vielmehr metaphorisch für einen geteilten symbolischen Raum von Wissens- und Erfahrungsbeständen.

„Regelsystems“ zu bleiben, indem eigene Relevanzsetzungen erfolgen können. Kurz: es sind möglichst offene Settings gefragt, die von den Akteuren ausgestaltet werden können. Das Gruppendiskussionsverfahren, wie es in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kam, ermöglicht einen solchen Zugang. Wie es für die rekonstruktiven Verfahren charakteristisch ist, ist es grundlegend durch das Prinzip der Offenheit und der Kommunikation gekennzeichnet. (Vgl. u.a. Hoffmann-Riem 1980) Die Kleingruppendiskussionen werden nur durch den literarischen Text und eine sehr offen gehaltene Aufgabenstellung gesteuert. Es gibt keine moderierend lenkende Instanz, die in die Gespräche eingreift, um potenziell den eigen gesetzten Relevanzsetzungen in den Gruppen entgegenzuwirken. Allerdings unterscheidet sich diese Form der Gruppendiskussion von den denjenigen Gruppendiskussionen, wie sie zur Rekonstruktion von Sozial- und Milieustudien zum Einsatz kommen, bei welchen häufig eine Moderatorin bzw. ein Moderator vorgesehen ist (vgl. Bohnsack 2010: 105ff.). Die Kleingruppendiskussionen meiner Fallstudie sind in einem schulischen Setting und damit in einem Forschungsfeld mit „mittlerer Reichweite“ (Bonnet 2009: 223) angesiedelt. Dieser Aspekt wird an späterer Stelle noch einmal gesondert diskutiert (vgl. Kapitel 6.2).

Die Abgrenzung zu hypothesenüberprüfenden Verfahren und doppelte Rekonstruktion

Der rekonstruktive Zugang empirischer Sozialforschung zielt insgesamt auf die Generierung und Analyse von Daten, die den Untersuchungspersonen weitestgehend unbeschnittene Kommunikationsmöglichkeiten bietet. Es geht darum, dass diejenigen, die Gegenstand der Forschung sind, „ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten“ (Bohnsack 2010: 20f.) können. Mit diesem offenen Zugang geht einher, dass das Datenmaterial vom Forschenden nicht im Vorhinein antizipiert werden kann. Er kann, ja, er *soll* schlicht nicht wissen, wie sein Gegenüber auf die von ihm entwickelte Forschungsfrage reagiert, in welchem Relevanzrahmen dieser sich also das Thema zueigen macht.

Mit diesem Primat der Relevanzsetzungen der Untersuchten ist ein grundlegender Unterschied zu den sog. *hypothesenüberprüfenden Verfahren* benannt. Der diesen Verfahren zugrunde liegende empirische Erkenntnisprozess konzentriert sich beispielsweise in der Forschungslogik der Wissenschaftstheorie des Kritischen Realismus auf den „Überprüfungs- oder Begründungszusammenhang von Theorien“ (Bohnsack 2010: 14; Herv. i. Orig.).²⁷ Es geht also darum, theore-

27 Die Vertreter des Kritischen Rationalismus um einen der Hauptvertreter, Karl Popper, gehen grundsätzlich davon aus, dass es eine Welt unabhängig des menschlichen Erkenntnis- und

tische Sätze entweder zu *verifizieren* oder eben zu *falsifizieren*, um im Erkenntnisprozess allmählich zu „All-Sätzen, All-Aussagen“ zu kommen, „die sich auf eine unbegrenzte Zahl prinzipiell möglicher Anwendungsfälle“ (ebd.: 15) beziehen. Um zu diesen All-Aussagen zu kommen, haben sich sozialwissenschaftlich-empirische Verfahren im Anschluss an diese Erkenntnislogik zunehmend an dem Vorbild naturwissenschaftlicher Experimente orientiert, „dem das Idealbild eines Forschungsprozesses zugrunde liegt“, bei welchem die Rahmenbedingungen möglichst konstant gehalten werden (ebd.: 17), um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten und damit eine „Reproduzierbarkeit des Erkenntnisprozesses“ (ebd.) zu erzielen. Dies bringt eine – und hier nähern wir uns einem wesentlichen Unterschied zu rekonstruktiven Verfahren an – zunehmende Formalisierung und Standardisierung der Methoden mit sich. Bohnsack zufolge, der sich kritisch gegenüber dieser methodologischen Grundhaltung zeigt, „ergibt sich hier das Problem, dass durch eine Standardisierung die Forschungskommunikation eingeengt, vor allem aber die Kommunikationsmöglichkeiten der Proband(inn)en beschnitten werden“ (ebd.).

Ein zentraler Unterschied zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren ist der zugrunde liegende Kommunikationsbegriff. Während die einen auf Normierung und Allgemeingültigkeit von Aussagen abzielen, gehen die anderen von einem Kommunikationsbegriff aus, der nicht jenseits des jeweils spezifischen *Kontextes* desjenigen zu denken ist, dessen Selbst- und Weltvorstellungen empirischer Untersuchungsgegenstand sind. Auch in der vorliegenden Arbeit ist das Wissen um die (situative) Kontextabhängigkeit des Untersuchungssettings integraler Bestandteil in der Auseinandersetzung mit den Daten und ihrer Rekonstruktion. So ist es mir als Forscherin zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses bewusst, dass es sich um Schülerdiskussionen handelt, die im Setting des Fremdsprachenunterrichts stattfanden, zudem von mir angeleitet, einer den Schülerinnen und Schülern unbekanntem Forscherin aus dem akademischen Umfeld. Aus der Beschreibung meines Settings geht exemplarisch hervor, dass in der Forschung zwangsläufig unterschiedliche Kontexte aufeinandertreffen: Die Lernenden treffen mit ihren jeweils subjektiven Relevanzen auf die Forscherin, die mit der für sie relevanten Forschungsfrage an sie herantritt. Hieraus ergibt sich also eine notwendige *Fremdheit* zwischen Untersuchten und Forschenden. Ihre Relevanzen sind nicht miteinander identisch.

Diese Fremdheit im Forschungsprozess wird in den rekonstruktiven Verfahren, und konkret in der dokumentarischen Methode, unter der Formel „Rekon-

Wahrnehmungsvermögens gibt. So ist das Ideal eines Forschungsprozesses im Sinne des Kritischen Rationalismus, zu „raumzeitlich unabhängigen Aussagen“ (Bohnsack 2010: 15) über diese Welt zu kommen, gerade auch vor dem Hintergrund des Wissens, dass menschliches Wissen fehlbar ist (vgl. Keuth 2013: 2).

struktion der Rekonstruktion“ integral mitgedacht. Bohnsack fasst unter dieser Formel, dass „sich die Forschenden in rekonstruktiver oder genetischer Einstellung nicht nur der Alltagspraxis derjenigen zu[wenden], die Gegenstand der Forschung sind, sondern – selbstreflexiv – auch der eigenen Praxis“ (ebd.: 27). Man geht also nicht nur von der Standortgebundenheit des Denkens der zu untersuchenden Personen aus, sondern konsequenterweise auch von der Standortgebundenheit des eigenen, stets von Erfahrungen gespeisten, Denkens. Diese Reflexivität des eigenen Forscherhandelns führt dann grundsätzlich zu einer Wissenschaftshaltung, die in der Systemtheorie, die sich ebenfalls in der wissenssoziologischen Denktradition verortet, als Haltung *jenseits* einer Hierarchisierung des Besserwissens verstanden wird. (Vgl. Luhmann 1998: 88ff.) Beobachtender und Beobachteter stehen einander – gleichberechtigt – in Form von unterschiedlichen (Relevanz-) Systemen bzw. Rahmen gegenüber. Es ist das Anliegen des Beobachters, diese Systeme bzw. Rahmen in ihren eigenlogischen Konstruktionen zu re-konstruieren, ohne dabei mit normativen Annahmen an diese heranzutreten. Wie jedoch lässt sich dies bewerkstelligen? Insbesondere auch angesichts dessen, dass sich forschende Personen in der Regel mit theoretisch-wissenschaftlichen Erklärungsmodellen von Welt auseinandersetzen, diese Wissensbestände also potenziell zentrales Merkmal ihres eigenen Relevanzrahmens sind? Die Systemtheorie schlägt dabei mit Blick auf rekonstruktive Verfahren eine Forscherperspektive vor, die

[...] das Problem der Einheit von Beobachter und Beobachtetem zunächst in eine Beobachtung zweiter Ordnung [verlagert]. Wir betrachten den Produktionsprozess, den Vollzug der Zurechnungen und lenken damit die Frage vom Was zum Wie, vom Sein zum Werden. Das, was wir in der Wirklichkeitsinterpretation tun, erscheint nun als Selbstkonditionierung einer Weltsicht. Das, was hier geschieht, ist zwar immer noch „story“, selbst erzeugte Realität, doch die Struktur dieser story [...] hat strukturell mit der (sozialen) Welt zu tun, in der wir eingebettet sind. (Vogd 2005: 120)

Über diesen Wechsel vom *Was* zum *Wie*, dem in der dokumentarischen Methode eine zentrale Rolle zukommt (diese wird im Kapitel 6 zur Methode noch gesondert betrachtet), wird die Forscherperspektive also dahingehend verlagert, dass das eigene (rekonstruierende) Tun als „story“ betrachtet wird, die unerlässlich in den Kontext der eigenen Lebenswelt eingebettet ist. Vogd betitelt diesen Perspektivenwechsel mit den Begrifflichkeiten der Systemtheorie als „Beobachtung zweiter Ordnung“. Analog dazu spricht Bohnsack mit Alfred Schütz von „Konstruktionen zweiter Ordnung“ (Bohnsack 2000: 20). Die Aufgabe des Forschenden ist es, diesen spezifischen Fremdblick im Forschungsprozess methodisch zu kontrollieren.

Fassen wir die bis hierhin vorgestellten methodologischen Prämissen rekonstruktiver Verfahren und insbesondere der dokumentarischen Methode in Stichpunkten zusammen, um uns anschließend den Fragen nach der Güte rekonstruktiver Forschung zuzuwenden:

- Wissen um die Standortgebundenheit von Wissen und Denken, aus der
- die Unterscheidung von *konjunktivem* und *kommunikativem* Wissen folgt, die mit der
- **Auflösung einer Hierarchie des Besserwissens** einhergeht, die wiederum im Forschungsprozess nach der
- Rekonstruktion der Rekonstruktion fragt.

Betrachtet man diese Punkte als Gesamtbild der rekonstruktiven Forscherhaltung, wird deutlich, dass die rekonstruktive „story“, um bei Vogds Begriffen zu bleiben, im Grunde eine „story“ mit zwei Erzählsträngen ist. Diese beiden Erzählstränge, nämlich der der Rekonstruktion des Untersuchungsgegenstands und der des eigenen Forschungsprozesses, sind auf das Engste miteinander verknüpft. Allerdings ist die „story“ eine „Wissenschaftsstory“ – sie ist in einen bestimmten sozialwissenschaftlichen Diskurs eingeschrieben –, weswegen sich mit Dringlichkeit die Frage nach den *Gütekriterien* rekonstruktiver Verfahren stellt.

Gütekriterien im rekonstruktiven Forschungsprozess

Die Frage nach der *Güte* wird für rekonstruktive Verfahren im Allgemeinen und für meine Untersuchung im Besonderen diskutiert. Wie Uwe Flick es formuliert, ist die Frage nach den Gütekriterien ein „für die qualitative Forschung [die schließt die rekonstruktiven Verfahren mit ein; EB] nach wie vor nicht gelöstes Problem“ (Flick 2008: 251). Dies liegt allerdings fast schon in der ‚Natur der Sache‘. Aufgrund der Tatsache, dass sich rekonstruktive Verfahren jenseits von standardisierten Zugriffen bewegen und dabei einen explizit und damit jeweils spezifischen gegenstandsabhängigen Charakter aufweisen, liefe ein fester Katalog an Gütekriterien dieser Haltung fast schon zuwider.

Es lassen sich aber aus der Logik dieser Forschungshaltung bestimmte Güte Merkmale ableiten. Zuerst sind dies die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und die *Gegenstandsangemessenheit* (vgl. Steinke 2008: 324ff.).

Die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* gewährleistet, dass die „story“ zu einer „Wissenschaftsstory“ wird. Sie enthebt den Interpretationsprozess, jedoch nicht die Ergebnisdarstellung, des engen Kontextes der forschenden Person. Grundlegend geht es darum, dass der rekonstruktive Forschungsprozess in Gänze,

von der Forschungsfrage bis hin zur Ergebnisdarstellung, Schritt für Schritt dokumentiert wird. Auf diese Weise ist es möglich, ihn einem Publikum und damit anderen ‚Blickwinkeln‘ zugänglich zu machen. Intersubjektiv nachvollziehbar heißt dann, dass das gewählte Vorgehen auch im Lichte der Kriterien anderer Perspektiven schlüssig erscheint (vgl. Steinke 2008: 324). Bei der Auswertung der empirischen Daten selbst lässt sich intersubjektive Nachvollziehbarkeit dadurch gewährleisten, dass Datenanalyse nicht nur am eigenen Schreibtisch stattfindet, sondern immer wieder auch mit anderen Forschenden. Dies wurde in meinem Forschungsprozess durch den regelmäßigen Besuch von institutionellen Kolloquien und Forschungswerkstätten, aber auch durch informelle Interpretationstreffen über den gesamten Zeitraum der Datenauswertung immer wieder genutzt. Die daraus entstandenen Interpretationen sind dann in die Verschriftlichung der Ergebnisse eingeflossen, sodass die Dokumentation bereits von intersubjektiven Spuren durchzogen ist.

Die Frage nach der *Gegenstandsangemessenheit* ist ebenfalls unweigerlich mit der methodologischen Grundhaltung verknüpft. So steht zuoberst die Fragestellung, mit welcher man an seinen Untersuchungsgegenstand herantritt. Davon ausgehend stellt sich die Frage nach einem angemessenen methodischen Vorgehen. Zusammengenommen ergibt sich dann eine ‚Passung von Fragestellung, Forschungsfeld und Instrumentarium [bzw. methodischem Vorgehen; EB]‘ (Bonnet 2004: 155). In meinem Fall hat sich die Frage danach gestellt, *was geschieht, wenn sich Englischlernende in der Sekundarstufe II über einen deutungs offenen literarischen Text im schulischen Setting der Kleingruppendiskussion austauschen*. Diese Forschungsfrage verlangt nach einem möglichst offenen Erhebungssetting. Dies ist mit den durch die Lernenden selbst gesteuerten Kleingruppendiskussionen gewährleistet, die lediglich von der Aufgabenstellung und dem (kontrollierenden) Aufnahmegerät gesteuert werden. Die Auswertung der Gespräche (zu Transkripttexten geronnen) fragt wiederum nach einer Methode, die sich den dort dokumentierten Formen der Aufgabenbearbeitung auf eine Weise annähert, die die theoretischen Vorannahmen der Forscherin weitestgehend in den Hintergrund rücken lässt. Nur auf diese Weise wird dem ‚Was geschieht, wenn...‘ der Fragestellung methodisch angemessen gerecht. Die dokumentarische Methode mit ihrem wissenssoziologischen Unterbau und ihrer empirischen Implementierung in der Auswertung von Gruppendiskussionsverfahren (vgl. u.a. Bohnsack 2010: 105ff.) erscheint von daher mit Blick auf Forschungsfrage und Forschungsgegenstand als ein dem Gegenstand angemessenes Auswertungsverfahren.

6. Methode: die dokumentarische Methode zur Rekonstruktion der Schülergespräche

Die dokumentarische Methode, die sich mit ihren einzelnen Interpretationsschritten auf das vorgestellte methodologische Gerüst stützt, wird im folgenden Teilkapitel vorgestellt. Dabei wird zum einen herausgestellt, über welche Schritte die Methode den bereits angesprochenen Wechsel vom *Was* zum *Wie*, also von der Ebene des *kommunikativen* auf die Ebene der *konjunktiven* Wissens- und Erfahrungsbestände der miteinander interagierenden und im Interesse der Rekonstruktion stehenden Personen kommt. Dabei wird mitunter die wichtige Funktion der vergleichenden, der *komparativen Analyse* diskutiert. Auf diese Weise zeigt sich nämlich, dass es im Forschungsprozess der dokumentarischen Methode nicht nur auf der Ebene der Forschenden um *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* geht, sondern auch ganz prominent auf der Ebene des Datenmaterials um *intertextuelle Bezugnahme*. Zum anderen, und hierauf liegt der Fokus dieses Kapitels, wird die dokumentarische Methode in das Forschungsfeld der *Schul- und Unterrichtsforschung*, konkret in den Bereich der *Fremdsprachenforschung* und in mein Untersuchungssetting hineingetragen. Mit diesem Transfer geht eine bestimmte Anpassung der Begriffe einher, die im Rahmen meiner empirischen Auswertung und Ergebnisdarstellung zur Anwendung kommen.

6.1. Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode

Das Verfahren der dokumentarischen Methode besteht grundlegend aus vier aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten, die als „kontrolliertes Fremdverstehen“ (Bonnet 2012: 293) verstanden werden können. Sie arbeitet sich dabei schrittweise vom *Was* (gesagt wurde) zum *Wie* (es gesagt wurde) vor. Dabei entspricht die „für die dokumentarische Methode konstitutive (Leit-) Differenz von *kommunikativem bzw. immanentem Sinngehalt* (dem *Was*; EB) auf der einen und *konjunktivem bzw. dokumentarischem Sinngehalt* (dem *Wie*) auf der anderen Seite“ (Bohnsack/Nohl 2007: 303) in der Analyse der Unterscheidung von *formulierender* und *reflektierender* Interpretation.

Forschungspraktische Erprobung erfuhr die Methode zunächst in der Auswertung von Gruppendiskussionen – sowohl welche, die von einem Moderatoren oder einer Moderatorin gesteuert wurden, als auch welche, bei denen die Diskussionen ohne Anwesenheit eines moderierenden Forschers selbstgesteuert im Sinne von ‚Alltagskommunikationen‘ verliefen. (Vgl. Bohnsack 2010: 31f.) Mittlerweile erhält die Methode jedoch auch eine Konjunktur bei der Auswertung von offenen, narrativen Interviews (vgl. u.a. Nohl 2006). In der folgenden Beschreibung der Analyseschritte konzentriere ich mich allerdings auf die Auswertung von Gruppendiskussionen, die die Grundlage meiner empirischen Daten bilden.

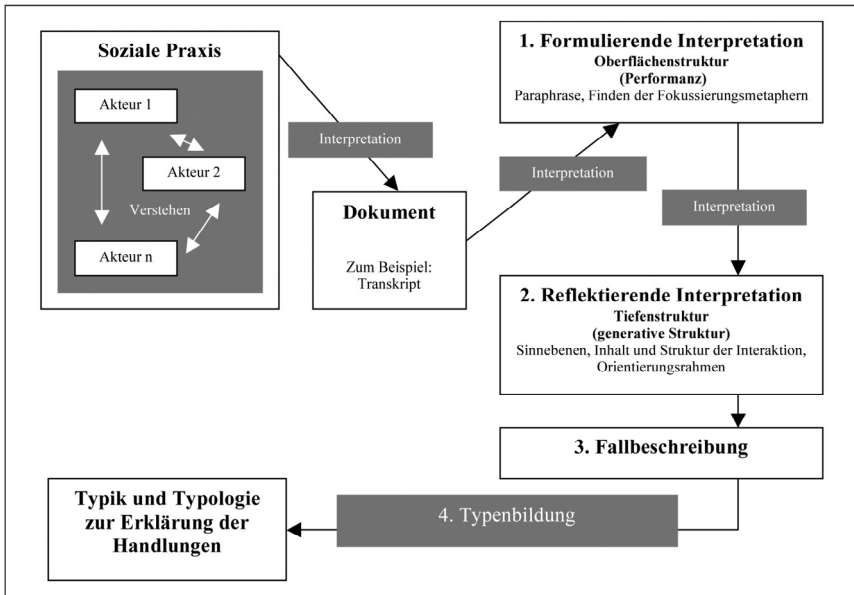


Abbildung 3: Schema des Ablaufs der wichtigsten Analyseschritte der dokumentarischen Methode nach Bonnet (2012: 295)

Formulierende Interpretation

Dieser erste Schritt der dokumentarischen Methode findet ganz auf der Ebene dessen statt, was in den Gruppendiskussionen bzw. in den Interviews gesagt wurde. Es wird ein thematischer Verlauf erstellt, um auf diese Weise einen systematischen Überblick über die thematische Struktur des Transkripts zu erhalten.

Die thematischen Abschnitte werden unterteilt, wobei ihnen Überschriften zugewiesen werden, die sich dabei nach Möglichkeit (paraphrasierend) am Sprachgebrauch der Akteure orientieren (vgl. Bonnet 2012: 294). Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt bietet es sich an, die identifizierten thematischen Unterteilungen eines Transkripts in Forschungskolloquien und -werkstätten zur Diskussion zu stellen, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der eigenen Struktur zu gewährleisten. Denn obschon man sich in diesem Schritt noch präzise auf das bezieht, *was* bei den Akteuren zur Sprache kam, nimmt man durch die Unterteilungen als Forscher dennoch interpretative Zuweisungen vor.

Reflektierende Interpretation

In diesem Interpretationsschritt wird der Wechsel vom Was zum Wie vollzogen. Es wird hier der Rahmen rekonstruiert, innerhalb dessen die Akteure die Themen verhandeln, die über die formulierende Interpretation herausgearbeitet wurden. Die Rekonstruktion des Rahmens vollzieht sich dabei maßgeblich über die Identifizierung positiver wie negativer Gegenhorizonte. Es wird also danach geschaut, wie eine Gruppe für sich ein Thema bearbeitet; auf was nehmen sie Bezug, wovon grenzen sie sich ab? Zur Verdeutlichung greife ich auf ein Beispiel aus meinen Daten zurück: In den Kleingruppendiskussionen bemühen sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder darum, den literarischen Text kulturell zu verorten. Dass er ihnen fremd erscheint, dass er nach ihrem Erleben mit ihrer (konjunktiv angenommenen) Lebenswelt nichts zu tun hat, manifestiert sich wiederholt darin, dass sie ihn (abgrenzend) in einen anderen geografischen Raum verorten. Hierbei bedienen sie sich negativer Vergleichshorizonte. So begründet eine Schülerin ihre Lesart, dass der Text sich auf Verhältnisse in einem „undeveloped country“ beziehe und nicht auf die einer früheren Zeit, mit der Aussage: „I think it’s present time but eh I don’t think it’s in (.) I don’t think it’s in Germany.“ (*Gruppe Heine B3*: 20f.)²⁸. Diese positiven wie negativen Bezugspunkte bilden die „wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe“ (Bohnsack 2010: 136). Sie spannen damit den Orientierungsrahmen auf, innerhalb dessen sich die Akteure bei der Bearbeitung eines Themas bewegen.

Welche Passagen und Orientierungen in der Rekonstruktion von besonderer Gewichtung sind, wird im Forschungsprozess vor dem Hintergrund dreier nicht-hierarchischer Kriterien entschieden. Zum Ersten spielt es eine Rolle, was sich vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses als relevant erweist. Es geht hier

28 Dieser Aspekt wird im fallkontrastiven Kapitel 8.3.2 ausführlich herausgearbeitet.

also um das Relevanzsystem des Forschenden. Zum Zweiten richtet sich der Blick besonders auf diejenigen Stellen, die sich durch eine auffallend hohe sogenannte interaktive bzw. metaphorische Dichte auszeichnen. Diese Stellen werden in der dokumentarischen Methode Fokussierungsmetaphern genannt.²⁹ Sie sind deswegen von Bedeutung, weil davon ausgegangen wird, dass sich in ihnen das gemeinsame Erleben, die konjunktiven Orientierungen der Gruppe aktualisieren (Bohnsack 2010: 137). Das, was innerhalb dieser Passagen verhandelt wird, scheint also innerhalb des Relevanzsystems der Akteure von besonderer Gewichtung zu sein. Zum Dritten sind es diejenigen Stellen, die sich im Fallvergleich als interessant erweisen. Hierbei kann es sich um Stellen handeln, die auf ein bestimmtes fallübergreifendes Muster schließen lassen oder sich gerade durch ihre Andersartigkeit als maximal kontrastiv herausstellen.

Die komparative Analyse zeigt sich auch in anderer Hinsicht als zentral für den dokumentarischen Forschungsprozess. Denn der Fallvergleich liefert den „systematischen Bezugspunkt oder Standort, einen Horizont außerhalb des Rahmens der Gruppe als Voraussetzung jener für die Reflexion notwendigen Distanz“ (ebd.). Durch den Vergleich mit anderen Fällen wird also der von der Interpretin – in notwendiger Abhängigkeit zu ihrem Standort – herausgearbeitete Orientierungsrahmen methodisch aufgefangen. Die zentrale Bedeutung der komparativen Analyse liegt also in ihrer Funktion, „die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch [zu fundieren]“ und auf diese Weise „intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar“ zu machen (ebd.; Herv. i. O.).

Fallbeschreibung

In der Fallbeschreibung wird der Fall in seinen Besonderheiten und seiner Diskurslogik dargestellt. Sie dient hauptsächlich der „vermittelnden Darstellung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2010: 139). Dabei wird der Orientierungsrahmen der Gruppe auf die Weise rekonstruiert, wie er von der Gruppe diskursiv entfaltet wurde. (Vgl. ebd.: 141) Um die rekonstruierten Orientierungsrahmen schlüssig und nachvollziehbar darzustellen, werden in die Fallbeschreibung zentrale Textstellen aus den Transkripten einbezogen.

29 Der Begriff „Fokussierungsmetaphern“ erscheint auf den ersten Blick von seiner Semantik her irreführend. So ist ein metaphorischer Sprachgebrauch der Akteure nur *eine Form* Sprachgebrauch, der auf eine Fokussierungsmetapher (FM) hindeutet. Auch der Gebrauch direkter Rede kann beispielsweise ein Hinweis auf eine FM sein.

Typenbildung

Die Typenbildung bildet den Abschluss der dokumentarischen Methode und vollzieht sich grundsätzlich in zwei Schritten. Diese werden an dieser Stelle der Vollständigkeit halber vorgestellt, obgleich sie in der Rekonstruktion meiner Daten keine Rolle spielen. Die Gründe hierfür werden im nachstehenden Abschnitt erläutert. In der Typenbildung wird zwischen zwei Schritten unterschieden. Der erste Schritt ist die sog. sinngenetische Typenbildung. Hier werden zunächst fallintern und fallkontrastiv herausgearbeitete Orientierungsfiguren oder (Sinn-)Muster zusammengefasst. „Durch die Suche nach minimalen und maximalen Kontrasten kann so jeder einzelne Typ oder Typus von anderen unterschieden werden“ (Nentwig-Gesemann 2008: 279). Im daran anknüpfenden Schritt, der soziogenetischen Typenbildung, wird dann danach geschaut, „für welchen existenziellen Erfahrungszusammenhang bestimmte Orientierungsmuster typisch sind“ (ebd.).

In beiden Formen der Typenbildung werden rekonstruierte Orientierungsrahmen aus unterschiedlichen Fällen, die auf gemeinsame Kategorien verweisen, zu Typiken zusammengefasst. Die unter einer Typik zusammengefassten Fälle ergeben dann gemeinsam einen Typ. Die Summe aller gefundenen Typiken bildet dann wiederum die Typologie, „die das gesamte Feld relevanter Erklärungsmuster abdeckt“ (Bonnet 2012: 295).

Da wir es in der Schul- und Unterrichtsforschung und konkret auch bei den Schülergesprächen in meiner Untersuchung allerdings mit „Strukturen mittlerer Reichweite“ zu tun haben, „deren Vorkommen räumlich und zeitlich begrenzt ist“ (Bonnet 2009: 223), ist das Ziel der Typenbildung – vor allem der soziogenetischen – in diesen Forschungsszenarien zunächst ein Ziel, dem sich nur tentativ angenähert werden sollte. In vielen Szenarien – so auch in meiner Untersuchung – gilt es, dieses zurückzustellen.

Auch an anderen Stellen bedarf es einer methodischen und begrifflichen Passung an den Untersuchungsgegenstand. Diese spezifische Wendung des Vorgehens an meine Daten, die auch mit einer Verknüpfung von Gegenstandstheorie und den methodologischen Grundannahmen einhergeht, wird im nachstehenden Abschnitt vorgestellt.

6.2. Transfer der dokumentarischen Methode in mein Untersuchungssetting

Obschon die vorgestellten methodologischen Überlegungen und die daraus abgeleiteten vier zentralen Schritte der dokumentarischen Analyse eine Systematik

und Präzision im Auswertungsprozess vorgeben, ist die Methode dennoch prinzipiell offen angelegt. Dies wird vor allem deutlich, wirft man einen Blick auf die vielfältigen Gegenstandsbereiche und Disziplinen, in denen sie bereits forschungspraktisch zur Anwendung kam (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2008: 16ff). So wurde sie bereits in einer Reihe an erziehungswissenschaftlichen, schul- und sozialpädagogischen Forschungsprojekten implementiert (z.B. Wegener-Spöhring (2000); Meyer-Hamme (2007)). Die Forderung der rekonstruktiven Forscherhaltung nach Gegenstandsangemessenheit lässt also zu, dass sich die Methode je nach Forschungsfeld und gegenstandstheoretischen Überlegungen forschungspraktisch ausrichten lässt.

Eine solche Ausrichtung geht auch mit der vorliegenden Untersuchung einher. Hier wird das Verfahren der Gruppendiskussion in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts hineingetragen. In diesem Sinne ähnelt das Verfahren einerseits dem der Gruppendiskussion, wie es der klassischen Erhebungsmethode der dokumentarischen Methode entspricht. Wie dieses auch, zeichnet es sich durch offene und selbstläufige Kommunikation der Akteure aus. Andererseits unterscheidet es sich insofern, als die Diskussion sich im schulisch-institutionellen Rahmen bewegt und durch einen Impuls in Form einer fachlichen Aufgabenstellung initiiert wird (vgl. Bonnet 2009: 227). So kann in diesem Setting nicht per se von der Aktualisierung einer in der Gruppe bereits konstituierten milieuspezifischen Realität ausgegangen werden, wie dies in den Gruppendiskussionen Bohnsacks der Fall ist, der u.a. unterschiedliche adoleszente Subkulturen (Cliques, Hooligans, Musikgruppen) hinsichtlich ihrer habituellen Übereinstimmung untersuchte (Bohnsack 1996). Vielmehr erfährt das Verfahren in meiner Untersuchung eine gegenstandstheoretische Wendung, bei der grundlegend davon ausgegangen werden muss, dass die gestellte Aufgabe bzw. der fachliche Input – also der literarische Text – die Struktur der Diskussion initiiert und maßgeblich steuert. Es findet also potenziell eine Konfrontation von „alltäglichen lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden“ mit den durch den literarischen Text hineingetragenen „objektiven Sinnkonstruktionen des jeweiligen Faches“³⁰ (Bonnet 2011: 201) statt, wie Bonnet dies als grundsätzliches Strukturelement des Fachunterrichts identifiziert hat. Diese Voraussetzung bei der Beforschung von Aushandlungsprozessen im Unterricht sieht Bonnet, der die dokumentarische Methode systematisch an die Fremdsprachenforschung ange-

30 Der Begriff der „objektiven Sinnkonstruktionen“, der als Gegenpart zum Begriff der „subjektiven Sinnkonstruktionen“ zu lesen ist, entstammt der Bildungsgangforschung (vgl. u.a. Kallenbach 1996; Decke-Cornill/Hu, Meyer 2007; Hericks 2008; Meyer 2008; Gedaschko i.V.). Allgemein werden unter „objektiven Sinnkonstruktionen“ also „die durch die Schultradition, Curricula, und gesellschaftlichen ‚Konsens‘ seitens der Fachkultur, der Didaktik und der Lehrenden bestimmte für den Fachunterricht relevante Inhalte, Methoden und Bedeutungen verstanden.“ (Bauer i.V.)

geschlossen hat (vgl. u.a. Bonnet 2004; 2009; 2012), nicht als Defizit, sondern als hochgradig anschlussfähig für ein rekonstruktives Verfahren.

Für die Passung zwischen dem Forschungsfeld Schule (im weiteren Sinne) und der dokumentarischen Methode hat Bonnet deren zentrale Begriffe für die in der Schule vorgefundenen „Strukturen mittlerer Reichweite“ (Bonnet 2009: 223) modifiziert. Diese Modifikationen erweisen sich als zielführend auch in meinem Analyseverfahren und dienen aus diesen Gründen als konzeptionelle Vorlage. Sie werden im folgenden Abschnitt dargestellt und auf meinen Gegenstand zugeschnitten. Über diesen Weg werden außerdem die drei Ebenen erarbeitet, die in meinem Forschungsprozess heuristisch dem Zweck der systematischen Rekonstruktion der komplexen Aushandlungsprozesse dienen:

- Die Ebene der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung
- Die Ebene der Interaktion
- Die Ebene der Fremdsprache

Einen besonderen Gewinn bei der dokumentarischen Analyse von Unterrichtsinteraktion – und damit auch von Aushandlungsprozessen in Kleingruppen – sieht Bonnet in der „doppelte[n] Fokussierung auf Inhalt und Struktur der Interaktion“ (Bonnet 2009: 223). So lassen sich die beiden zentralen Bestandteile von Unterricht, „nämlich die Aufgaben- und die Partizipationsstruktur“³¹ (ebd.) systematisch in den Blick nehmen. Mit dieser Feststellung geht bereits eine Modifikation der dokumentarischen Methode einher.

Durch den gezielten Blick auf die inhaltlich-thematische Entfaltung von Interaktionen im Unterricht erfährt nämlich die formulierende Interpretation im Vergleich zum klassischen Vorgehen der Methode eine prinzipielle Aufwertung. Während sie dort der Strukturierung des Datenmaterials als Vorstufe zur reflektierenden Interpretation dient (um darüber an die *impliziten Wissensbestände* und *konjunktiven Erfahrungen* zu gelangen), kommt hier im schulischen Kontext dem thematischen Verlauf ein genuiner Stellenwert zu. Fasst man nämlich Fachunterricht grundsätzlich als Ort, an dem eine ausgewählte spezifische Thematik (der fachliche Gegenstand) interaktionell zur Disposition gestellt wird, dann ist per se von Interesse, *was* über diesen Gegenstand zur Sprache kommt und was gerade auch nicht. Auch in meiner Analyse stellt **die Ebene der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung** eine zentrale Größe dar. Die fallkontrastive Betrachtung dessen, welche Themen in den Schülergesprächen auf Grundlage des literarischen Textes verhandelt werden, zeigt so das Spektrum der Deutungsmöglich-

31 Bonnet greift mit den Begriffen *academic task structure (ATS)* und *social participation structure (SPS)* auf die beiden zentralen Elemente aus dem Modell zur Unterrichtsforschung von Erickson (1982) zurück.

keiten der Kurzgeschichte auf. Die inhaltliche Ebene hat damit eine wichtige Funktion für die Konturierung der jeweiligen Orientierungsrahmen der Gespräche: Woran – an welchen Themen – orientieren sich die Lernenden bei der Ausdeutung des literarischen und deutungsoffenen Gegenstands? Mit was setzen sie ihn in Beziehung, von was grenzen sie ihn ab?

Diese Ebene steht allerdings in einem komplexen Wechselspiel zur Art und Weise, *wie* diese Themen verhandelt werden bzw. offener formuliert: Wie sich die Lernenden dem inszenierten Setting gegenüber verhalten. Denn die Konfrontation der subjektiven Sinnkonstruktionen der Lernenden mit dem fachlichen Gegenstand gestaltet sich bei Weitem nicht zwangsläufig ‚harmonisch‘ aus. Ein besonderes Interesse kommt also der Schnittstelle zwischen der inhaltlichen und der diskursstrukturellen Ebene in der Analyse der Gespräche zu: ‚Wie wird was verhandelt?‘. Um diese Schnittstelle vertieft analysieren zu können, bietet es sich an, „systematisch textanalytische Werkzeuge in die reflektierende Interpretation der DM mit einzubauen“ (Bonnet 2011: 199). Es hat sich hier die u.a. in der linguistischen Textanalyse verwendete Argumentationsanalyse (vgl. Brinker 2001) in der Forschungspraxis als ertragreich erwiesen (vgl. Bonnet 2004)³². Durch diesen Zwischenschritt ist es möglich, die Inhalts- und Diskursstruktur zunächst sauber voneinander zu trennen, um in einem nächsten Schritt ihr komplexes Wechselverhältnis systematisch beschreiben zu können. So lassen sich auf diesem Weg gerade auch diejenigen Stellen herausarbeiten, in denen sich die Lernenden widerständig gegenüber dem fachlichen Gegenstand verhalten; in denen sich also *kein* konjunktiver fachlicher Orientierungsrahmen zeigt. Die auf diese Weise methodisch geleitete Explikation potenzieller sprachlicher Krisen (hier kommt vor allem auch die Fremdsprache mit ins Spiel; s.u.) und diskursiver Brüche ist bei der Analyse der Schülergespräche ebenso von Interesse wie die Explikation konjunktiver und produktiver fachlicher Bedeutungsaushandlung. Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die Auffassung des Konzepts der *Fokussierungsmetaphern*. Wird nämlich der Brüchigkeit von Diskursen oder gar der Abwesenheit von Konjunktivität eine zentrale Rolle im Erkenntnisinteresse zugeschrieben, so ist damit die von Bohnsack geforderte Bedingung der Verdichtung zunächst nicht erfüllt (vgl. Bonnet 2009: 224). Hohe interaktive Dichte ist im schulischen Setting dann nicht unbedingt ein Hinweis auf diskursives Einpendeln, auf *Konjunktivität*, sondern kann durchaus auch ein Moment der *Krisenhaftigkeit* sein. So lassen sich gerade in den Fokussierungsmetaphern mitunter auch disparate Orientierungen zum Text rekonstruieren, „die dann jedoch im Kontext von (Fach-) Unterricht in gleichem Maße wie einvernehmliche,

32 Bonnet untersucht in seiner Dissertationsschrift *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion* (2004) Schülerdiskussionen, die sich auf Grundlage einer Aufgabenstellung im bilingualen Chemieunterricht entzündeten.

konjunktive Orientierungen als Strukturmerkmal der spezifischen Gruppe herausgestellt werden können“ (Bracker 2012: 308). **Die Ebene der Interaktion** ist damit die zweite heuristische Ebene, die bei der Rekonstruktion der Schülergespräche herausgearbeitet wird.

Mein Untersuchungssetting bringt darüber hinaus noch eine weitere Besonderheit mit sich, die sich im Analyseprozess distinktiv gegenüber den bereits genannten einerseits und als zentral für die Rekonstruktion der Orientierungsrahmen andererseits herausgestellt hat: **die Ebene der Fremdsprache**. Allen Schülergesprächen des Samples ist gemein, dass sie vor dem Hintergrund des dem Fremdsprachenunterricht eigenen Moments der doppelten Fremdheit stattfinden. Die Lernenden werden nicht nur mit einem ihnen unbekanntem literarischen Text in englischer Sprache konfrontiert. Sie werden darüber hinaus dazu aufgefordert, über diesen Text in der englischen Sprache zu kommunizieren. Dies führt *per se*, unabhängig von der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden, zu einer inauthentischen Kommunikationssituation, wenn man bedenkt, dass die Lernenden jenseits des Erhebungssettings (bzw. jenseits des fremdsprachlichen Klassenzimmers im Allgemeinen) meist auf Deutsch miteinander interagieren. Die Fremdsprache bildet somit neben dem Inhalt und der Diskursstruktur das dritte Element des komplexen Orientierungsrahmens der Diskussionen.

Die drei Ebenen, dies wird nachdrücklich betont, werden im Forschungsprozess heuristisch voneinander getrennt, um eine methodisch geleitete und systematische Rekonstruktion der komplexen Gesprächsstrukturen zu ermöglichen. Dabei bin ich mir als Forscherin über diese von mir angelegte Heuristik stets im Klaren und bemühe mich in der Darstellung meiner Ergebnisse darum, dies im Sinne der doppelten Rekonstruktion und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit immer wieder zu reflektieren.

Somit wird bei der dokumentarischen Analyse der Schülergespräche über einen deutungsoffenen literarischen Text folgendes Verständnis von *Orientierungsrahmen* angelegt:

Das Setting, in dem die Lernenden aufgefordert werden, sich in der englischen Sprache über einen ihnen unbekanntem literarischen Text auszutauschen, bildet den situativen und formalen Rahmen. Das Ziel der dokumentarischen Analyse ist es herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise die Ausgestaltung dieses Rahmens vonstatten geht; woran und wie sich die Lernenden **fremdsprachlich, inhaltlich** und **diskursstrukturell** orientieren. Diese Ausgestaltung kann sich auf konjunktive, aber auch auf krisenhafte, brüchige und disparate Weise vollziehen.

Das Verständnis von Orientierungsrahmen ist damit bewusst *deskriptiv* gefasst. Die Frage danach, inwiefern in den Gesprächen über den literarischen

Gegenstand womöglich identitätsanknüpfende Lesarten des Textes zum Ausdruck kommen, die von allen Mitgliedern einer Gruppe geteilt werden und tatsächlich gemeinsam generiert wurden (im Sinne von Bedeutungsemergen), wird dezidiert zurückgestellt. Es würde sich bei einem solchen Verständnis von Orientierungsrahmen um eine *normative* Kategorie handeln. Dies ist jedoch ausdrücklich *nicht* Ziel der dokumentarischen Analyse der Schülergespräche, wie es in der übergeordneten Forschungsfrage dieser Untersuchung formuliert ist.

Der dokumentarische Analyseprozess der Schülergespräche im Rahmen meiner Untersuchung gestaltet sich dementsprechend über folgende Schritte aus:

fallgenuin	fallkontrastiv (mit anderen Fällen des Samples)	intersubjektiv (im Austausch mit anderen Forschenden)
Erstellung des Transkripts		Unterstützung beim Transkribieren und Gegenlesen der Transkripte durch studentische Hilfskräfte
Erstellung des thematischen Verlaufs/Identifizieren interaktiv dichter Passagen	Vermerk von fallvergleichend interessanten Gemeinsamkeiten/Kontrasten	Vorstellung und Diskussion der thematischen Verläufe und fallvergleichenden Phänomene in Interpretationsgruppen, Kolloquien und Forschungswerkstätten
<i>Formulierende und reflektierende Interpretation</i> der Gesprächstexte mit Rückgriff auf die Analyseschritte der Argumentationsanalyse	Verdichtung der fallvergleichend interessanten Themen/Interaktionsmuster	Intersubjektive Erarbeitung von reflektierenden Interpretationen in Forschungswerkstätten und Kolloquien Präsentation und Diskussion der verschriftlichten Rekonstruktionen in

		Kolloquien; Publikation des Analysevorgehens (Bracker 2012)
Verschriftlichung der genuinen Fallbeschreibungen		Gegenlesen der Fallbeschreibungen zum Zweck der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit
	Verschriftlichung der fallvergleichenden Themen/Interaktionsmuster	Präsentation und Diskussion der verschriftlichten fallvergleichenden Themen/Interaktionsmuster in Kolloquien zum Zweck der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit

Tabelle 1: Darstellung des Auswertungsprozesses

III Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Abschnitt erfolgt die Darstellung der Rekonstruktion der Schülergespräche und damit der empirischen Ergebnisse meiner Untersuchung. Ich beginne mit der ausführlichen Verschriftlichung der Rekonstruktion eines interaktiv ‚dichten‘ Schülergesprächs in seiner Gänze und seiner sequenziellen Abfolge nach. Darauf folgt die verdichtete Darstellung der Rekonstruktion von vier weiteren Diskussionen, die sich im Hinblick auf ihren Umgangsweisen mit dem literarischen Text und dem offenen Aushandlungssetting deutlich voneinander unterscheiden. Daran anschließend werden Muster und Phänomene herausgearbeitet, die sich aus der komparativen Analyse ergeben.

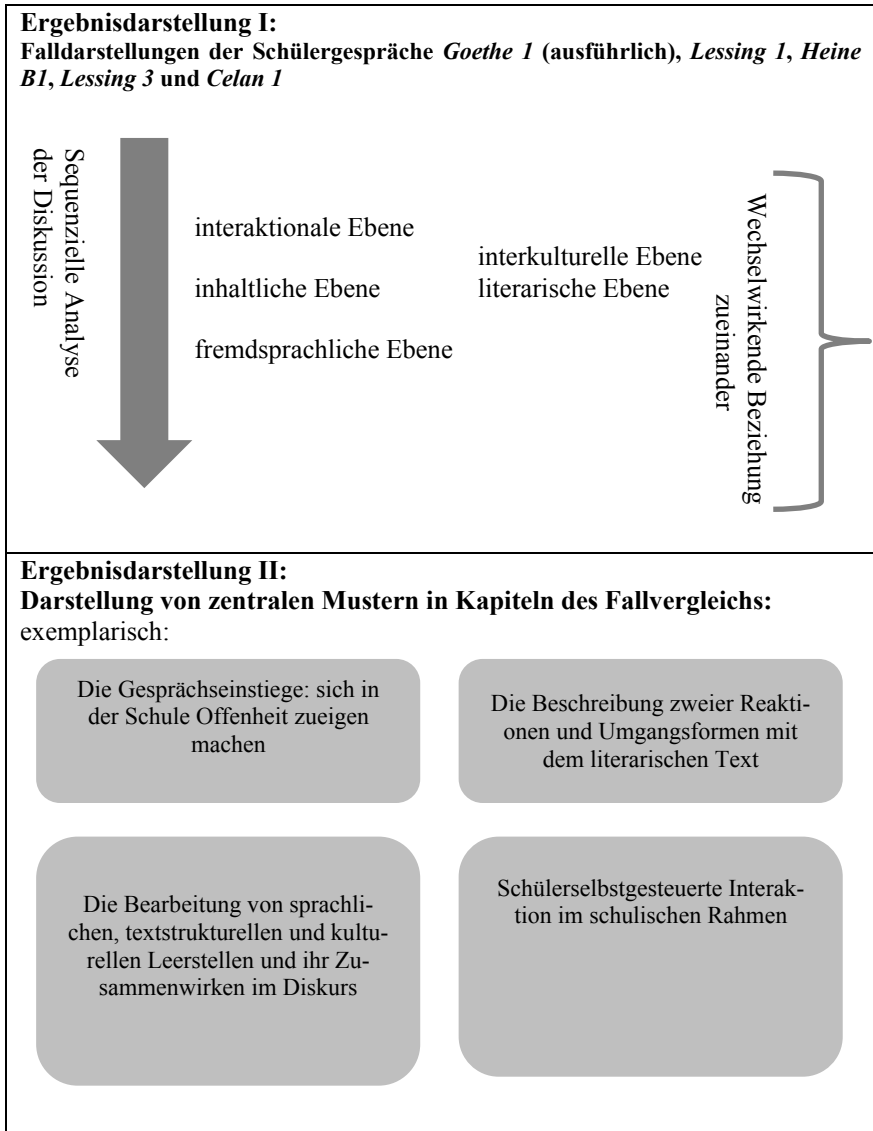


Abbildung 4: Vorgehen der empirischen Datendiskussion

7. Einzelfalldarstellungen

7.1. „Every child of a rich family has a government“: ausführliche Rekonstruktion des Schülergesprächs Goethe 1

Im Nachfolgenden wird eine Gruppendiskussion aus dem Sample einer ausführlichen Analyse unterzogen. Dabei wird die Darstellung in sequenzanalytischer Ausdifferenzierung erfolgen, welche der methodischen Nachvollziehbarkeit dient. Im Sinne der dokumentarischen Methode gilt es an dieser Stelle, „die *Besonderheiten oder Gesamtgestalt des Falles* [als] oberste[n] Bezugspunkt von Analyse und Darstellung“ zu wählen (Bohnsack 2010: 137; Herv. i. Orig.). Für die Darstellung der weiteren Analysen werden zusammengefasste Interpretationen genutzt, die eine pointiertere Lesbarkeit der Ergebnisse gewährleisten.

Die Diskussion Goethe 1 ist Teil des Samples aus einer Lerngruppe, die in einer zum Zeitpunkt der Erhebung noch Gesamtschule erhoben wurde, an der die Lage der Schülerschaft im Anschluss an den KESS-Index als „stark belastet“ eingestuft wird. Die Lernenden befinden sich am Ende des 12. Schuljahres und damit ein Jahr vor dem Abitur, das sie nach 13 Jahren absolvieren. Seit der 5. Klasse haben sie regulären Englischunterricht. Die Gruppe besteht aus zwei Mädchen, Amira und Büsra, und einem Jungen, Christoph. Ihre Gruppendiskussion dauerte insgesamt eine viertel Stunde.

Zunächst wird der thematische Verlauf der Gruppendiskussion vorgestellt:

Zeile	Oberthemen
1-27	Erörterung eines generellen Textverständnisses
28-77	Bedeutungsaushandlung <i>gouvernante I</i> : „every child of a rich family has a government“
78-95	Bedeutungsaushandlung der Leerstelle „wharf-rat“: Das Zusammenwirken fremdsprachlicher, literarischer und interkultureller Ebenen

96-117	Verteidigung unterschiedlicher Lesarten
118-154	Bedeutungsaushandlung „important guest“: Zusammenwirken von Textstruktur und Inhalt beim Verstehensprozess
155-208	Bedeutungsaushandlung <i>gouvernante II</i> :
209-227	Bedeutungsaushandlung <i>feminist</i>
228-252	Perspektivenwechsel – empathisches Ausdeuten der literarischen Figur
253-272	Bedeutungsaushandlung der Leerstelle „okra“: Ein Beispiel fremdsprachlichen Scheiterns

Tabelle 2: Thematischer Verlauf des Schülergesprächs *Goethe I*

Die Eingangssequenz: Erörterung eines generellen Textverständnisses

Ich werde zunächst die gesamte Eingangssequenz der Gruppendiskussion wiedergeben. Sie ist von grundsätzlichem Interesse, weil sich in ihr die erste Orientierung der Gruppe zum literarischen Text und im Hinblick auf die Diskursorganisation des Gesprächs manifestiert.

1	Christoph:	and now we start (.) ok?
2	Büdra:	okay.
3	Christoph:	yes, Amira, how did you understand the text and <u>what</u> do you understand?
4		
5	Amira:	yes (.) I understand that it's a group of girls (.) ehm a group of girls and a woman and the woman say to the girls how to make house hold?
6		
7		<i>Haushalt?</i> household? how to make (3) how to make (.)
8	Büdra:	household?
9	Amira:	yeah (.) household and yes (.) Büdra?
10	Büdra:	I also.
11	Christoph:	<u>hm</u> ? okay (.)
12	Büdra:	I also understand it as Amira and the <u>woman</u> gives the <u>girls</u> ehm <u>instructions</u> (.) they must do <u>this</u> and not <u>this</u> and how they do some things <u>better</u> ? yes.
13		
14		
15	Amira:	christoph?
16	Christoph:	okay I think that the mother here <u>dies</u> and told the daughter or her children I don't know if it's only one daughter or more (.) how they should be
17		

18		behave to manage their householding and how to manage their eh::
		their
19		marria:::ge? <i>Was heißt Ehe?</i>
20	Amira:	eh::: <u>marriage</u> @(.)@
21	Christoph:	└ how to manage their marriage
22	Amira:	but yes ehm
23	Christoph:	└ and how to handle their lives and yes
24	Amira:	└ but the mother <u>don't</u> have
25		to be died because in the last years
26	Christoph:	└ but when the mother don't <u>die</u> <u>why</u>
		they
27		<u>write</u> the instructions why <u>don't</u> she <u>tell</u> them?

Die Sequenz lässt sich in fünf argumentative Sinneinheiten aufteilen, die sich wie folgt untergliedern:

- Z. 1- 2: Christoph eröffnet das Gespräch auf einer formalen Ebene. Diese Eröffnung wird von Amira bestätigt.
- Z. 3-9: Christoph richtet seine Frage nach dem Textverständnis gezielt an Amira. Amira reagiert auf die Anrufung durch Christoph und trägt ihre Lesart vor. Es handele sich im Text um eine Gruppe von Mädchen, denen von einer weiblichen Person erklärt werde, wie der Haushalt zu führen sei. Amira stolpert dabei über das Wort „household“, woraufhin Büsra ihr in ihrer fremdsprachlichen Unsicherheit zur Hilfe kommt. Sie bestätigt Amiras gewählten Begriff.
- Z. 9-14: Amira wendet sich an Büsra, indem sie diese gezielt mit ihrem Namen anspricht. Die Frage, nämlich nach ihrem Textverständnis bzw. ihrem Einverständnis mit Amiras Lesart, bleibt dabei ungesagt. Büsra antwortet knapp mit „I also“ – signalisierend, dass sie Amira in ihrer Lesart zustimme. Auf Christophs „hm? okay“ reagiert Büsra mit einer ausführlicheren Darstellung ihrer Lesart, nämlich dass die Frau den Mädchen Anweisungen („instructions“) gebe, was sie zu tun und zu lassen hätten. Ihre Ausführung schließt sie mit einem „yes“ argumentativ ab.
- Z. 15-23: Amira richtet sich an Christoph. Auch hier spricht sie ihn gezielt mit Namen an, während die Frage nach dem Textverständnis ungesagt bleibt. Christoph formuliert daraufhin seine Lesart. Er glaube, dass die Mutter im Sterben liege (Z. 16: „the mother here dies“) und ihren Kindern erkläre, wie sie sich zu verhalten haben, den Haushalt und die Ehe zu regeln. Er merkt an, dass er sich nicht sicher sei, ob sich die Appelle an eine oder mehrere Töchter richte. Er stolpert über den Begriff „marriage“. Er fragt seine Partnerinnen nach der Übersetzung von Ehe, die ihm von Amira mit

dem Begriff „marriage“ geliefert wird. Er schließt die Vorstellung seiner Lesart ebenfalls argumentativ mit einem „and yes“ ab.

- Z. 24-27: Amira widerspricht Christophs Vermutung, dass die Mutter im Sterben läge. Es liegt also ein antithetischer Diskurs zwischen Amira und Christoph vor. Christoph begründet seine Vermutung, indem er zu bedenken gibt, dass die Mutter ihre Anweisungen sonst nicht niederschreiben würde.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die komplexe Struktur der Diskussion hinsichtlich dreier Ebenen zu unterscheiden: der fremdsprachlichen, der inhaltlichen und zuletzt hinsichtlich der interaktionalen Ebene. Einerseits folgt diese Differenzierung zwar der „kommunikationstheoretischen Trennung von Inhalts- und Beziehungsebene, die unterrichtstheoretisch als Trennung von Inhalts- und Partizipationsstruktur gefasst wird“ (Bonnet 2012: 300). Andererseits aber wurde diese binäre Differenzierung im Kontext dieser Analyse um die fremdsprachliche Ebene erweitert. Dies begründet sich aus dem Datenmaterial heraus. So konnte die Rolle der Fremdsprache als markantes Strukturmerkmal der Diskussion rekonstruiert werden, das als dritte zentrale Größe neben Inhalts- und Diskursstruktur in der Analyse anerkannt wird. Die drei Ebenen können also als Teilaspekte aufgefasst werden, deren Ineinandergreifen den Orientierungsrahmen der Gruppe bildet. Der Orientierungsrahmen der Gruppe wird zunächst allgemein als das Sich-Verhalten der Gruppe dem literarischen Text bzw. dem Setting gegenüber gefasst. Die Beschreibung dessen, wie sich dieser Rahmen – strukturiert durch die drei Ebenen – ausgestaltet, was also den spezifischen Orientierungsrahmen der Gruppe ausmacht, ist Ziel der präzisen Rekonstruktion.

Die Ebene der Fremdsprache: semantische/grammatikalische Unsicherheiten und Kommunikationsbrüchigkeit vs. Generierung gemeinsamen Verstehens

Die fremdsprachliche Ebene zeichnet sich von Beginn an durch Brüchigkeit aus. Der kommunikative Fluss wird bereits in der ersten inhaltlichen Sequenz – in Amiras Ausführung ihrer Lesart – durch fremdsprachliche Unsicherheiten gebrochen. Sie ringt mit dem Begriff „household“, nennt den Begriff in der deutschen Sprache und endet ihre Aussage mit einem unvollständigen Satz. Eine ähnliche Unsicherheit auf der semantischen Ebene³³, die den Kommunikations-

33 Die Verwendung des Adjektivs „semantisch“ bezieht sich an dieser Stelle allein auf diejenige fremdsprachliche Unsicherheit, die sich auf der Ebene des Wortschatzes bewegt. Damit unterscheidet sich diese Verwendung von der Verwendung im Rahmen der dokumentarischen Methode, wo sich der „semantische Gehalt“ auf eine tiefer liegende Sinnenebene von Aussagen bezieht (vgl. u.a. Bohnsack 2010: 125).

fluss beeinträchtigt, zeigt sich bei Christophs Suche nach dem Begriff „marriage“ (Z. 19). Er fordert hier explizit die Übersetzung des deutschen Wortes ein und setzt seine inhaltliche Argumentation erst fort, nachdem er von Amira eine Bestätigung erhält. Weiter führt die Aussage von Christoph (Z. 16/17) aufgrund einer grammatikalischen Unsicherheit zu inhaltlicher Unklarheit. Die unklare Verwendung des *present simple* in der Formulierung „the mother here dies“ lässt offen, ob er von einem vergangenen Ereignis spricht oder die Mutter zum Zeitpunkt – also gegenwärtig – im Sterben liegt. Diese Unsicherheit und damit Uneindeutigkeit um die zeitliche Verwendung des Verbs setzt sich in der Sequenz fort. Amira greift sie inkorrekt, aber kommunikativ unmissverständlich mit „don’t have to be died“ (Z. 24) auf und Christoph formuliert daraufhin im nächsten Turn „when the mother don’t die“ (Z. 26). Insgesamt werden drei unterschiedliche zeitliche Verwendungen des Verbs vorgebracht. Inwiefern ein gegenseitiges Verstehen auf der konzeptuellen Ebene hergestellt ist – ob die SchülerInnen also in ihrer Vorstellung übereinstimmen, was den Tod der Mutter angeht –, lässt sich nicht rekonstruieren. Die fremdsprachliche Ungenauigkeit führt somit dazu, dass vonseiten der Forscherin keine eindeutige Lesart formuliert werden kann – die fremdsprachliche Unbestimmtheitsstelle letztlich eine Leerstelle bleibt.

Die Ebene des Inhalts: Einvernehmen vs. Divergenz

Auf inhaltlicher Ebene³⁴ nähert sich die Gruppe über das Sammeln erster allgemeiner Lesarten – eingeleitet von Christophs Frage (Z. 3/4) – dem Text. Amira beginnt damit, dass sie davon ausgehe, dass eine Gruppe von Mädchen von einer älteren (Z. 6: „woman“) weiblichen Person angesprochen werden, welche ihnen erklärt, wie der Haushalt zu regeln sei. Büsra stimmt dieser Lesart zu, erweitert diese aber noch um den Begriff „instructions“ (Z. 13), der den Appellen im Text eine stärkere Imperativfunktion zuweist. Dies verdeutlicht sie, indem sie auf die Gebots- und Verbotsstruktur der Appelle hinweist (Z. 13). Ohne auf konkrete Beispiele hinzuweisen, gelingt es Büsra, anknüpfend an Amiras Lesart, die Haltung des Textes auf einer globalen Textbetrachtungsebene zu formulieren. Christoph, der anschließend seine Lesart formuliert, greift die Lesarten seiner beiden Gesprächspartnerinnen zunächst nicht explizit auf. Er geht davon aus, dass die Mutter der Mädchen im Sterben liege/bereits gestorben sei (diese Unsicherheit wird auf der fremdsprachlichen Ebene diskutiert). Die von Amira vorgebrachte

34 Die Inhaltsebene bewegt sich teilweise auf der „Was“-Ebene, also auf der Ebene der formulierenden Interpretation. Aus diesem Grund kehren einige Aspekte in diesem Abschnitt wieder, die bereits in der Diskursbeschreibung festgehalten wurden. Aus Gründen der methodischen Nachvollziehbarkeit ist dies jedoch an dieser Stelle erforderlich und beabsichtigt.

Lesart, dass es sich um eine Gruppe von Mädchen handeln könne, wird von ihm in Frage gestellt, indem er bemerkt, dass er sich nicht sicher sei, ob es sich um eine Gruppe von oder um ein einzelnes Mädchen handle (Z. 16/17). Er widersetzt sich auf diese Weise einer diskursiven Festigung einer Lesart, wie sie durch Büsra bereits ihren Anfang genommen hatte. Auch Christoph formuliert seine erste Lesart auf einer globalen Ebene. Er greift dabei den Haushalt auf (Z. 18), wie er von Amira vorgeschlagen wurde. Amiras Stimme zieht sich auf diese Weise durch die Stimmen der beiden anderen durch und avanciert damit zum gemeinhin geteilten Orientierungspunkt im ersten Interpretationsgang. Christoph fügt diesem Bereich allerdings noch den Bereich der Ehe hinzu, um seine Lesart mit dem Satz „how to handle their lives“ (Z. 23) gipfeln zu lassen. Seine Argumentation (Z. 18: „householding“; Z. 19: „marriage“; Z. 23: „lives“) geht dabei über die Zuordnung des Textes in den häuslichen Kontext hinaus, wie er von seinen Gesprächspartnerinnen vorgetragen wurde. Er nimmt eine dramaturgische Steigerung vor, indem er sich vom Kleinen („householding“) zum Großen („their lives“) vortastet. Auf diese Weise verweist er den Text deutlicher in einen ganzheitlicheren Kontext, als dies von Amira und Büsra getan wurde; es handelt sich seines Erachtens um Lebensanweisungen für eine junge Frau. Amira unterstützt Christoph bei der Formulierung dieser Lesart (Z. 20; vgl. fremdsprachliche Ebene), was ein implizites Einverständnis dieser ganzheitlichen Lesart zumindest nicht ausschließt. Diese rekonstruierte Deutung festigt sich vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Amira Christoph hinsichtlich eines anderen Aspekts seiner Lesart widerspricht (Z. 23/24): Sie zieht in Zweifel, dass sich die Mutter im Sterben befände. Dieses Infragestellen führt wiederum dazu, dass Christoph seine Lesart verteidigt. Er begründet sie mit der Vermutung, dass die Mutter, läge sie nicht im Sterben, ihre Anweisungen nicht schriftlich festhalten müsse. Die schriftliche Manifestation der Anweisungen im Text führt, so eine Interpretation seiner Lesart, bei Christoph zu der Annahme, dass die Rolle der Schriftlichkeit eine inhaltliche Funktion besitze. Er fasst den Text als eine Art schriftliches Vermächtnis, als ein Testament auf. Er nimmt an dieser Stelle also keine Differenzierung zwischen (fiktionalem) Inhalt und (schriftlicher) Form des Textes vor. Dies ließe, vorschnell formuliert, auf ein mangelndes Fiktionalitätsverständnis schließen. Inwiefern sich seine Lesart dennoch am Text legitimiert bzw. sie in der Diskussion als Zugangsweise angenommen wird, ist im weiteren Verlauf der Diskussion zu prüfen.

Die erste inhaltliche Orientierung der Gruppe lässt sich also wie folgt zusammenfassen: Zum einen war die Gruppe erfolgreich damit, eine gemeinsame Rahmung in der ersten Auseinandersetzung mit dem Text zu etablieren. So zeigten sie sich einig, dass es sich im Text um weibliche Personen handle, die jeweils zwei unterschiedlichen Generationen angehören. Die ältere Person erteilt

den Jüngeren bzw. der Jüngeren imperative Anweisungen hinsichtlich der Haushalts- und Lebensführung. Zum anderen ließ sich an zwei Stellen Uneinigkeit rekonstruieren. So gab es divergente Meinungen hinsichtlich der Anzahl der angesprochenen Personen (eine Gruppe von oder doch nur ein Mädchen?) und hinsichtlich der zunächst als Mutter betitelten älteren Person (liegt sie im Sterben oder nicht?). Die Orientierung erwies sich damit als sowohl von gegenseitigem Einvernehmen als auch der Formulierung auseinandergender Meinungen geprägt. Das Merkmal der Deutungs Offenheit, das der literarische Text trägt, wurde von den SchülerInnen, wenn auch noch recht verhalten, von Beginn an in Anspruch genommen. Nach den Begriffen der dokumentarischen Methode besteht eine Rahmeninkongruenz zwischen Christoph und den beiden Mädchen. Eine solche Inkongruenz ist in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in Hinblick auf den Bedeutungsaushandlungsprozess allerdings potenziell produktiv. Ob dies im weiteren Verlauf der Diskussion beibehalten und vielleicht sogar noch stärker ausgereizt wird, gilt es in der weiteren Analyse über den fallinternen Vergleich zu prüfen.

Die Ebene der Interaktion: Die Stimme der Institution vs. Peer-Interaktion

Auf der Ebene der Interaktion wird die Orientierung der Gruppe bereits mit dem Gesprächseinstieg durch Christoph sichtbar. Der Einstieg in die Diskussion erfolgt auf der Ebene des immanenten bzw. objektiven Sinns. Das von Christoph Gesagte – „and now we start, okay“ – geht in der Handlung des Diskussionsbeginns auf. Das Setting, in dem sich die SchülerInnen befinden, erfährt auf der sprachlichen Ebene eine strukturierende Rahmung. Ganz im Sinne von: auf die Plätze, fertig, los! Das Spiel kann beginnen. Christoph präsentiert sich gleich als Moderator bzw. Diskussionsleiter. Die Frage, die er an Amira stellt („yes, Amira, how did you understand the text and what did you understand?“), erinnert dabei an eine im Rahmen des schulischen Literaturunterrichts typische Formulierung, wie sie meist von Lehrkräften oder Aufgaben übernommen wird. Amira reagiert, indem sie die Frage in der Formulierung aufgreift („yes (.) I understand that [...]“). Christoph übernimmt zu Beginn der selbstläufigen Schülerdiskussion somit die organisierende Rolle der Lehrkraft, während Amira sich in der Art und Weise ihrer Antwort als Schülerin konstituiert. Die offene Aufgabenstellung, die nur durch die bereits mehrfach zitierte Aufforderung gerahmt wird, wird in eben dieser Rahmung ernst genommen und angegangen. Die minimale Steuerung wird als zentrale Orientierung für den ersten Zugriff auf den Text gewählt, welche moderierend und somit strukturgebend durchgeführt wird. Die Tatsache, dass diese institutionell-konventionelle Struktur mit sofortiger Wirkung greift, lässt

folgende Annahme an dieser Stelle zu, die im Verlauf der Gesamtdiskussion allerdings noch zu prüfen ist: Trotz des offenen Settings der selbstläufigen Schülerdiskussion setzen sich Regeln der Institution in den Stimmen der SchülerInnen fort, die Abwesenheit der Lehrkraft wird also über die intuitive Verteilung von Organisationsfunktionen kompensiert. Diese wirkt in Zeile 11 sogar disziplinierend. Christoph gibt durch das betont fragende „hm, okay“ zu verstehen, dass er mit Büstras Antwort noch nicht zufrieden ist, die lediglich Amiras Aussage zugestimmt hat. Dieser kleine Ausdruck der Unzufriedenheit führt sogleich zu einer detaillierteren Ausführung Büstras. Christophs rasche Übernahme der Moderatorenrolle ließe sich in einer alternativen Interpretation auch als Ausdruck der eigenen Unsicherheit dem Setting und dem Gegenstand gegenüber deuten. Indem er die Fragen gezielt an seine Partnerinnen richtet, entzieht er sich selbst der Pflicht, einen ersten inhaltlichen Beitrag zu liefern. Er weist den beiden anderen die Bühne zu. So kann auch seine Bemerkung „hm, okay“ als ein Abwehren der eigenen Redepflicht gelesen werden, der er sich erst stellt, als er durch Amira (Z. 15: „Christoph“) dazu aufgefordert wird. Amira übernimmt jetzt die Moderationsrolle, was die durch Christoph zuvor inszenierte, an eine Lehrer-Schüler-Interaktion erinnernde Diskursstruktur sogleich verändert. Angestoßen durch diese Rollenübernahme, entwickelt sich die Struktur in den folgenden Turns zunehmend hin zu einer Peer-Struktur, was sich in der Zunahme an Überlappungen und somit interaktiver Dichte äußert. Dies zeigt sich besonders im Aushandlungsprozess zwischen Amira und Christoph in den Zeilen 24-27. Amira unterbricht Christoph in seinem Redefluss, um einen inhaltlichen Einwand hervorzubringen (Z. 24/25), was Christoph wiederum veranlasst, seine Lesart zu verteidigen (Z. 26/27). Welche Diskursstruktur sich im Verlauf der Diskussion durchsetzt, die Frage-Antworten-Struktur des Anfangs oder eine sich im Gegenstand entzündende, involvierte Peer-Struktur, ist im Weiteren über die fallinterne Validierung zu prüfen.

Bedeutungsaushandlung *Gouvernante I*: „every child of a rich family has a government“

Die Eingangssequenz endet mit einem antithetischen Diskurs zwischen Amira und Christoph. Diese Uneinigkeit, die sich auf der inhaltlichen Ebene um die Funktion bzw. Identität der appellierenden Figur im Text dreht, führt in die folgende fremdsprachliche und konzeptuelle Bedeutungsaushandlung des Begriffs „Gouvernante“. Auch diese Passage ist von einer hohen interaktiven Dichte gezeichnet, weshalb auch hier im Sinne der dokumentarischen Methode von einer Fokussierungsmetapher gesprochen werden kann.

- 28 Amira | yes in the last in the
 29 *Vergangenheit*
 30 Christoph in the past?
 31 Amira in the past ehm (.) they have (.) every child of a rich family (.) a
 child has
 32 a government (.) i think that's the name (.) government
 33 Christoph *Government heißt Regierung!*
 34 Amira government ehm government (.) ehm misses bergmann
 (*ruft die Lehrerin*)
 35 Christoph *was willst du denn sagen? bitte?*
 36 Amira *Gouvernante (.) genau!*
 37 Christoph *ne gouvernante? ehm babysitter*
 38 Amira *°früher gab's doch°*
 39 Christoph | babysitter and aupair so ehm
 40 Lehrerin a house (.) a maid? a woman who works in the house?
 41 Amira no a woman who
 42 Christoph | look after the children
 43 Amira | yes
 44 Lehrerin babysitter?
 45 Amira | she is like (.) she is like a mother she says what how the
 child
 46 has to behave and something (.) the word in german is *Gouvernante* I
 47 think.
 48 Christoph *Hausmädchen*
 49 Lehrerin yes (.) i understand.
 50 Amira yes
 51 Lehrerin you mean well usually in rich families they had that. women did not
 52 educate their own children but they had someone who did that.
 53 Amira | yeah yeah yeah
 54 yeah yeah she is like a mother. the child grows grows up with them.
 55 Lehrerin | mhm mhm (.) and you
 56 are looking for the word for that person?
 57 Amira | yes!
 58 Lehrerin just describe it!
 59 Amira @okay@ @(.)@ (2)
 60 Christoph babysitter!
 61 Büsra @babysitter@
 62 Amira like! yes but! okay. babysitter.
 63 Christoph okay.

Die Sequenz lässt sich in vier argumentative Sinneinheiten aufteilen, die sich wie folgt untergliedern:

- Z. 28-33: Amira setzt an, eine Begründung für ihr Infragestellen von Christophs Lesart (Tod der Mutter) zu begründen. Ihr Versuch, eine Erklärung vorzubringen, wird allerdings von ihrer Suche nach dem adäquaten englischen Begriff für Vergangenheit gebrochen. Christoph ist ihr bei der Wortfindung behilflich (Z. 30: „past“). Sie greift diesen Begriff auf, um ihre Erklärung fortzusetzen, dass es früher in jeder gut situierten Familie eine „government“ (Z. 32) gegeben hätte. Der Begriff erscheint ihr korrekt. Christoph reagiert daraufhin mit der Übersetzung von „government“ durch das deutsche Wort „Regierung“.
- Z. 34-39: Amira ringt noch immer mit dem Begriff „government“ und ruft die Lehrerin. Christoph hält sie an – auf Deutsch – sich doch genauer zu erklären, woraufhin Amira den Begriff, den sie für ihren Begründungszusammenhang nutzen möchte, auf Deutsch als „Gouvernante“ (Z. 36) fasst. Christoph schlägt den Begriff „babysitter“ (Z. 37) vor. Amira greift dies nicht auf, sondern sucht weiter nach dem passenden Begriff (Z. 38). Christoph wiederholt seinen Vorschlag und fügt noch „aupair“ (Z. 39) als weitere Alternative hinzu.
- Z. 40-58: Die Lehrerin ist nun in der Gruppe. Ihr Vorschlag hinsichtlich der Übersetzung ist „maid“, als eine Frau, die im Haus arbeitet. Amira widerspricht und setzt an, ihr Konzept genauer zu explizieren (Z. 41), wird von Christoph unterbrochen, der ihren Satz vervollständigt, was wiederum von Amira affirmiert wird (Z. 41-42). Die Lehrerin schlägt daraufhin ebenfalls den Begriff „babysitter“ vor. Amira setzt daraufhin mit ihrer Begründung ein: Sie meine eine Frau, die sich wie eine Mutter verhalte und dass sie glaube, dass das deutsche Wort dafür „Gouvernante“ sei. Christoph wirft daraufhin den deutschen Begriff „Hausmädchen“ ein. Die Lehrerin signalisiert, dass sie die Schüler verstanden habe (Z. 49). Sie expliziert dieses Verständnis inhaltlich. Sie habe verstanden, dass Amira meine, dass eine solche Person früher üblicherweise bei reichen Familien gelebt habe, in denen sich die Frauen nicht selbst um die Erziehung der Kinder kümmern müssen. Amira äußert ihre Einwilligung und sagt, dass diese Person die Funktion einer Mutter habe (Z. 54). Die Lehrerin fragt daraufhin, ob die Schüler auf der Suche nach der Bezeichnung für diese Person seien, was von Amira bejaht wird. Die Lehrerin schlägt daraufhin vor, den Begriff zu umschreiben (Z. 58) und entfernt sich von der Gruppe.
- Z. 59-63: Amira reagiert lachend auf die Äußerung der Lehrerin. Christoph schlägt daraufhin den Begriff „babysitter“ vor, der von Büsra lachend wiederholt wird. Amira setzt an, eine Gegenargumentation vorzubringen, erklärt sich dann aber mit der Verwendung des Begriffs einverstanden. Christoph schließt die Sequenz mit einem „okay“ (Z. 63) ab.

Die vertiefte Rekonstruktion der Sequenz erfolgt wiederum über die Differenzierung der drei Ebenen – Inhalt, Fremdsprache und Interaktion.

Die fremdsprachliche Ebene spielt von Beginn an eine wichtige Rolle in der Sequenz. So wird Amiras Erklärungsversuch argumentativ von der Suche nach dem passenden englischen Begriff für das Wort „Vergangenheit“ gebrochen. Sie setzt an mit „in the last“, eine Konstruktion, die sie wiederholt, um schließlich mit der englisch-deutschen code-mixing bzw. code-switching-Konstruktion „in the Vergangenheit“ (Z. 28/29) zu enden. Christoph liefert ihr die Übersetzung, was es Amira ermöglicht, ihre Erklärung zunächst fortzusetzen, bis sie über die nächste fremdsprachliche Leerstelle stolpert – „government“ (Z. 32). Indem sie das Konzept des von ihr gemeinten Begriffs (im Deutschen *Gouvernante*) inhaltlich erläutert, wird deutlich, dass sie an dieser Stelle einem *false friend* aufsitzt. Sie schließt vom deutschen auf den englischen Begriff. Sie fügt allerdings in Z. 32 hinzu, dass sie denke, dass das der Begriff sei und macht auf diese Weise deutlich, dass sie sich nicht sicher sei. Christoph macht sie auf den Fehler aufmerksam, indem er ihr die deutsche Übersetzung von „government“ liefert. Im Folgenden (Z. 34-63) avanciert die Suche nach der Übersetzung des deutschen Wortes *Gouvernante* zum diskussionsbestimmenden Moment, welches sich sowohl auf die inhaltliche als auch auf die interaktionale Ebene auswirkt. Die Gruppe – in die an dieser Stelle auch die Lehrkraft hineingerufen wird – verhandelt ein fremdsprachliches Problem.

Die inhaltliche Ebene ist eng mit der fremdsprachlichen Ebene verknüpft. Mehr noch, die inhaltliche Bedeutungsaushandlung wird durch einen fremdsprachlichen Stolperstein angestoßen. Amira schwebt ein Konzept vor Augen, welches sie mit dem deutschen Begriff *Gouvernante* fasst. Die Übersetzungsvorschläge, die von Christoph in Z. 39 eingebracht werden, treffen allerdings nicht das von ihr Gemeinte. An dieser Stelle wird kein konjunktives Wissen in der Gruppe aktualisiert, welches ihnen ermöglicht hätte, in der Diskussion weiterzugehen. Die Lehrerin, die auf Amiras Bitte hin in Z. 40 in der Gruppe auftaucht, nähert sich dem ihr von Amira geschilderten Übersetzungsproblem über ein Konzept. Sie fragt, ob Amira eine Frau meine, die im Haus tätig sei. Amira verneint diese Annahme explizit, wobei ihr Christoph zu Hilfe kommt, der ihren Begründungssatz vervollständigt (Z. 41-43). Amira und Christoph aktualisieren an dieser Stelle die bereits hergestellte Einigkeit darüber, dass es sich bei der Person um eine Frau handelt, die für die Erziehung der Kinder zuständig sei, was die Lehrerin – wie Christoph zuvor – veranlasst, den Begriff „babysitter“ (Z. 44) vorzuschlagen. Amira beginnt nun in Z. 45-46, das ihr vorschwebende Konzept sprachlich auszuformen, dass es sich um eine Person handele, die, einer Mutter gleich, Anweisungen gebe, wie ein Kind sich zu verhalten habe. Es wird wiederholt deutlich, dass sie das Konzept „babysitter“ auf einer distanzierteren Ebene

ansiedelt als das von ihr gemeinte Konzept „Gouvernante“. Durch das dezidierte Fortsetzen der Suche nach dem adäquaten fremdsprachlichen Begriff wird ersichtlich, dass es Amira gelungen ist, eine für sich stimmige Ausgestaltung der literarischen Figur vorzunehmen, und ihr daran gelegen ist, diese Lesart in die Gruppe hineinzutragen. Christoph hingegen, der in Z. 42 Amira noch in ihrer Lesart unterstützt hat, gibt der Lehrerin in Z. 48 eine Übersetzung („Hausmädchen“), die Amiras Konzept nicht entspricht. Amiras Konzeptualisierung grenzt sich ja gerade von der Arbeit im Haushalt ab – der Haushalt lässt sich in ihren Formulierungen als Gegenhorizont zur erzieherischen Funktion der Person lesen. Christophs Lesart, so wird deutlich, scheint noch nicht gefestigt zu sein, bzw. das zunächst vermeintlich diskursive Einpendeln der Lesarten von Amira und Christoph scheint unabgeschlossen zu sein. Im Gegensatz dazu geht aus der Äußerung der Lehrerin in Z. 51-52 hervor, dass sie Amira verstanden hat. Dass sich Amira inhaltlich verstanden fühlt, verdeutlicht sie in Z. 53-54 mit dem wiederholten Ausruf „yeah“. Sie wiederholt nochmal den von ihr für zentral erachteten Aspekt, dass die Person einer Mutter gleiche, und fügt hinzu, dass die Kinder bei dieser Person aufwachsen (Z. 54: „the child grows grows up with them“). Auf diese Weise vertieft sie ihre Konzeptualisierung aus Z. 45-46 erneut. Die Person ist nicht nur Anweisende, sondern auch Fürsorgende. Das Konzept ist von Amira nun auf präzise Weise ausgeschärft, was durch die Äußerung der Lehrerin in Z. 56 gespiegelt wird: Das Konzept ist da, der fremdsprachliche Begriff fehlt. Allerdings liefert die Lehrerin nicht das gesuchte Wort, sondern schlägt vor, es zu umschreiben und entfernt sich von der Gruppe. Daraufhin greift Christoph in Z. 60 den mehrfach vorgeschlagenen Begriff „babysitter“ auf, der von Büsra wiederholt wird (Z. 61) und auf diese Weise in seiner Funktion als semantischer Platzhalter diskursiv gefestigt wird.

In Z. 55-63 prallen die drei Ebenen – Fremdsprache, Inhalt und diskursive Struktur – geballt aufeinander. Das Wechselspiel ist derart komplex, dass es nahezu unmöglich ist, die unterschiedlichen Ebenen isoliert voneinander zu rekonstruieren. Diese Komplexität lässt sich allerdings als Indiz für eine ausgesprochene Dichte lesen, weshalb die Sequenz einmal mehr als Fokussierungsmetapher zu begreifen ist.

Vor allem bei Amira lässt sich im Verlauf der gesamten Sequenz eine hohe Bereitschaft, sich auf den literarischen Text einzulassen, feststellen. Sie versucht auf der Grundlage ihres lebensweltlichen Erfahrungs- und Hintergrundwissens ein von ihr als solches erkanntes Problem im Text zu klären. Sie fährt also ihr Bezugswissen an den Text heran, um bestimmte interpretatorische Möglichkeiten in Hinblick auf Plausibilität zur Disposition zu stellen. Das mentale Konzept ist bei ihr vorhanden und damit auch eine durch sie formulierbare Lesart des Textes. Ihre fremdsprachliche Kompetenz gibt jedoch nicht her, was sie mitteilen

möchte; zumindest nicht auf die von ihr intendierte Art und Weise (sie sucht nach einer Begriffsentsprechung). Dennoch gelingt es ihr mit ihrer Umschreibung, die anderen konzeptuell zu ihrer Lesart hinzuführen. Zwar behilft sie sich mit dem deutschen Begriff, aber bleibt bemüht, das Konzept fremdsprachlich zu greifen. Dass sich ihre Lesart diskursiv durchsetzt und so zu einer inhaltlichen Rahmung der Gruppenlesart avanciert, zeigt sich an späterer Stelle in der Diskussion (vgl. Z. 142ff.), in welcher die Figur der Gouvernante zu einem weiteren inhaltlich und diskursiv dichten Aushandlungsprozess führt.

Die Ebene der Interaktion zeigt sich vor allem auch durch die Intervention der Lehrkraft als aufschlussreich für die Analyse. Bereits zu Beginn der Sequenz, als Amira mit der Übersetzung des Wortes „Vergangenheit“ (Z. 29) ringt, markiert Christoph die Rolle des Experten, indem er ihr die Übersetzung liefert. Diese Expertenrolle festigt er in Z. 33, als er Amira in deutscher Sprache auf die korrekte Übersetzung des Begriffs „government“ hinweist. Die sich am Ende der Eingangssequenz etablierte Peer-Struktur der Interaktion wird auf diese Weise von ihm gebrochen. Während die Bemerkung in Z. 29 als ein konstruktiver Beitrag gedeutet werden kann, der Amiras kommunikative Absicht unterstützt und von ihr angenommen wird, führt Christophs Bemerkung in Z. 33 zum Erliegen des kommunikativen Flusses. Amira geht nicht auf Christophs Bemerkung ein und wendet sich hilfeschend an die Lehrkraft und damit an die Expertin *qua Amt*. Dies lässt sich als Ablehnung einer Hierarchisierungsbestrebung eines strukturell gleichgestellten Gruppenmitgliedes lesen. Diese Lesart festigt sich in Z. 35-39. Amira reagiert weder auf Christophs in deutscher Sprache formulierten Bitte, sich doch genauer zu erklären (Z. 35), noch greift sie die von ihm vorgeschlagenen Übersetzungen auf. Auf diese Weise verweist sie ihn in eine diskursive Außenseiterrolle – seine Stimme zählt an dieser Stelle nicht. Es ist die Stimme der Lehrerin, die ihr bei dem Problem zur Hilfe kommen soll und welcher sie den notwendigen Raum schafft. Dieses Hinzubitten der Lehrkraft kann umso mehr als eine Ablehnung einer peer-internen personellen Expertise gelesen werden, als das Setting eindeutig als ein durch die Schüler allein gesteuertes (von der Forscherin) festgelegt wurde. Die Lehrerin markiert das Ende ihrer Beteiligung am Problemlöseprozess mit einem schlichten „just describe it“ (Z. 58).

Die Sequenz lässt sich insgesamt zusammenfassen als ein Beispiel dafür, wie komplex die drei Ebenen – Fremdsprache, Inhalt und Interaktionsstruktur – miteinander verknüpft sein können. Nach wie vor geht es in der Sequenz darum, welche Person im literarischen Text „spricht“. Diese thematische Fortführung der Eingangssequenz geht im Speziellen auf Amira zurück, der es nach wie vor ein Bedürfnis ist zu klären, um welches Personensetting es sich handelt. Die Sequenz schließt sich also inhaltlich an den Einstieg an, entwickelt sich dann aber zu einer fremdsprachlichen „Leerstellenaushandlung“, die wiederum eng

verknüpft ist mit einer Präzisierung der inhaltlichen Ebene. Eine inhaltliche Fragestellung, die kontrovers diskutiert wird, mündet in einer fremdsprachlichen Fragestellung, die interaktiv bearbeitet wird. Im Vergleich zu vielen anderen Sequenzen – vor allem auch in anderen Fällen – wird in der folgenden das noch nicht vollständig geklärte Thema fallengelassen zugunsten einer neuen Fragestellung. Es gelingt der Gruppe, eine *diskursive Schnur* herzustellen.

Bedeutungsaushandlung der Leerstelle „wharf-rat“

Die Gruppe widmet sich in der folgenden Sequenz einer fremdsprachlichen Leerstelle im Text („wharf-rat“), über die Christopher stolpert. Die Passage zeichnet sich durch eine hohe interaktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder aus und kann von daher im Sinne der dokumentarischen Methode als Fokussierungsmetapher bezeichnet werden:

78	Christoph	what does this mean?	
79	Amira	what?	
80	Christoph	wharf-rat?	
81	Büsrä	<u>wharf</u> (.) means (.) ((blättert im Wörterbuch)) Kai Kai what is a Kai?	
82	Amira		└ and you know ehm
83		how ehm a guy's ehm speak? (.) speak like?	
84	Christoph	└ flirt?	└ flirten?
85	Amira		└ no!
86	Büsrä		└ gangster?
87	Amira	<u>gangster!</u> yes @(.).@ something like that! because ehm <u>boys</u> speak in another ehm:::	
88			
89	Christoph	└ <u>ghettosprache</u>	
90	Amira	yes! (.) ghetto ehm <u>speak</u> ; ghetto?	
91	Büsrä	└ language!	
92	Christoph	└ <u>slang!</u>	
93	Amira	slang! @yes@ (1)	
94	Christoph	okay?	

Die Sequenz wird aufgrund ihrer interaktiven Produktivität zunächst einer detaillierten Rekonstruktion unterzogen. Sie lässt sich in drei argumentative Sinneinheiten unterteilen:

- Z. 78-80: Christoph stolpert über ein Wort im Text, welches ihm offenbar nicht bekannt ist. Diese begriffliche Leerstelle bringt er in der Gruppe zum

Ausdruck („what does this mean“). Amira bittet daraufhin um die Konkretisierung der Leerstelle, welche ihr Christopher unmittelbar liefert. Das fremdsprachliche Problem ist nun explizit („wharf-rat“).

- Z. 81: Büsra reagiert auf diese Offenlegung einer fremdsprachlichen Unsicherheit, indem sie auf ein zur Verfügung stehendes Hilfsmittel – ein Wörterbuch – zurückgreift. Doch dies führt nicht zur Lösung des Problems. Im Gegenteil, es entsteht eine weitere begriffliche Unsicherheit – diesmal in der deutschen Sprachen (Z. 81: „Kai, Kai, what is a Kai“).
- Z. 82-94: Amira setzt an dieser Stelle mit einem subjektiven Erklärungsversuch an. Sie beginnt das ihr plausibel erscheinende Konzept zu umschreiben. Es mangelt ihr an fremdsprachlicher Kompetenz, um ihre Erklärung in eine für die anderen unmissverständliche Begrifflichkeit zu bringen. Christoph und Büsra reagieren auf ihre Aussage mit konkreten Begriffsvorschlägen (Christoph, Z. 84: „flirt, flirten?“; Büsra, Z. 86: „gangster?“). Christophs Vorschlag wird von Amira mit einem „no“ zurückgewiesen, was als Hinweis darauf gedeutet werden kann, dass ihr eine klare Vorstellung des dem Begriff „wharf-rat“ zugrunde liegenden Konzepts vorschwebt. Auf Büsras Vorschlag (Z. 84: „gangster“) hingegen reagiert Amira zustimmend (Z. 85: „gangster, yes!“) und sie nimmt ihn zum Anlass, ihr Konzept auf Grundlage des neu hinzugewonnenen Begriffs ausdifferenzieren. Diese konzeptuelle Einengung – es geht ihr offenbar um die Art und Weise, wie Gangster sprechen, also um den subkulturellen Sprachcode dieser diskursiv herausgestellten sozialen Gruppe – ist erfolgreich in dem Sinne, dass Christoph den von ihr offenbar gesuchten Begriff auf Deutsch findet (Z. 89: „Ghettosprache“). Im Folgenden sind alle Diskussionsteilnehmer in rascher interaktionaler Abfolge daran beteiligt, diesen Begriff in die Fremdsprache zu übersetzen, was ihnen mit dem Begriff „slang“ (Z. 93) letzten Endes glückt.

Der Gruppe gelingt es innerhalb von nur wenigen *turns*, vom fremdsprachlich brüchig geäußerten Konzept „a guy’s speak“ (Z. 83) auf den für sie stimmigen Begriff „slang“ zu kommen. Die Assoziationen, die in diesem Aushandlungsprozess bei den TeilnehmerInnen hervorgerufen wurden, lassen sich im Transkript auf der Ebene des wörtlichen Sinngehalts nicht rekonstruieren. Die hohe interaktive Dichte deutet allerdings darauf hin, dass ein gegenseitiges Verstehen zum Zuge kommt, welches von einem konjunktiven Erfahrungswissen gespeist ist und das zur erfolgreichen Bewältigung der begrifflichen Krise führt. Diese Bewältigung ist den Beteiligten auf der rein sprachlichen Ebene und durch Hinziehen konventioneller Hilfsmittel wie dem Wörterbuch nicht geglückt. In Hinblick auf diesen Aspekt ist die Sequenz fallintern vergleichbar mit der Sequenz *Gouvernante I*, in welcher die Gruppe aufgrund einer begrifflichen Unsicherheit

die Lehrkraft um Hilfe bittet. In dieser Sequenz ist diese Form der Zuhilfenahme nicht erfolgreich.

In thematischer Hinsicht wird der Abschnitt zunächst durch eine fremdsprachliche Unsicherheit eingeleitet. Die Gruppe ist jedoch nicht erfolgreich, diese auf der rein lexikalischen Ebene zu überwinden. Sie finden kein passendes Synonym für den ihnen unbekanntem Begriff „wharf-rat“. Aus diesem Grund gehen sie einen Schritt weiter, indem sie ihnen bekannte Lebensweltkonzepte heranziehen und diese im Hinblick auf ihre Validität im Kontext des literarischen Textes kommunikativ überprüfen. Eine fremdsprachliche Krise also, die in ihrer Bearbeitung selbst von einer brüchigen fremdsprachlichen Kompetenz – etwa durch Unsicherheiten in der Grammatik und im Wortschatz und durch Sprachwechsel ins Deutsche – gekennzeichnet ist, kann hier als Initiation einer erfolgreichen Bedeutungsaushandlung gesehen werden, in der es der Gruppe gemeinsam gelingt, begriffliche Bedeutsamkeit herzustellen, die von allen geteilt wird. Es kann an dieser Stelle also von einer „Emergenz“ im Sinne Wagners (1999: 17) gesprochen werden. Das kommunikativ neu hervorgebrachte Konzept, das zu einem besseren Verständnis des Textes beiträgt, „slang“, geht nicht vollständig in der Fragestellung auf, aus der heraus es entwickelt wurde. Alle drei Diskussionsteilnehmer sind an diesem Prozess der Bedeutungsgenerierung beteiligt, sodass es mit Andreas Gruschka gesprochen zu einer „gemeinsame[n] Arbeit an der Erkenntnis von etwas“ (Gruschka 2011: 135) kommt. Die Schüler eignen sich die entstandene Fragestellung an, indem sie sich sogar von dem ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsmittel wieder zurückziehen, und wenden auf diese Weise die Krise für sich emergent produktiv.

Die Passage ist somit ein produktives Beispiel dafür, auf welcher komplexen Art und Weise fremdsprachliche, kommunikative, (inter-)kulturelle und literarische Kompetenzaspekte im Aushandlungsprozess zusammenwirken. Denn nur, indem ein fremdsprachliches Problem als solches erkannt wird, entsteht der kommunikative Aushandlungsprozess, der zum Hinzuziehen lebensweltlicher und damit auch kultureller Konzepte führt. Diese Konzepte werden im Hinblick auf ihre Sinnhaftigkeit im Kontext des literarischen Textes geprüft. Das gemeinsame Bemühen um ein besseres Textverständnis bildet somit das Strukturmerkmal der Sequenz, das als Teil des Orientierungsrahmens der Gruppe gelesen werden kann. Das Strukturmerkmal wiederum zeichnet sich durch ein komplexes Ineinanderwirken der verschiedenen Aspektebenen aus.

Auf der inhaltlichen Ebene ist die Sequenz auch in Hinblick auf ein weiteres Phänomen interessant, dem im Prozess des Fremdsprachenerwerbs eine zunehmend wichtige Rolle zugeschrieben wird, der *language awareness*. Amiras Konzept (Z. 83: „a guy’s speak“), für das ihr die fremdsprachliche Begrifflichkeit fehlt und das gemeinsam in der Gruppe begrifflich entwickelt wird, befindet

sich nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene. Vielmehr ist die Fremdsprache selbst in ihrer (sozio-)kulturellen Vielschichtigkeit im Fokus der Aufmerksamkeit. Das soziolinguistische Phänomen „slang“, welches hier angesprochen wird, ist damit konzeptueller Ausdruck einer „Wahrnehmung und Bewertung [...] fremden Sprachgebrauchs“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 211). Das erfolgreiche Generieren eines adäquaten Konzepts, das auf der Ebene der Sprachbewusstheit angesiedelt ist, ermöglicht es also an dieser Stelle den SchülerInnen, über eine rein semantische Leerstelle („wharf rat“) hinwegzukommen. Es gelingt ihnen sogar eine vertiefte konjunktive Vorstellung von den soziokulturellen Verhältnissen der literarischen Figur zu entwickeln.

In der folgenden Sequenz markiert Büsra einen Themenwechsel, indem sie die Diskussion über die Figurenkonstellation der Erzählung aufgreift, die bereits zu Beginn des Gesprächs thematisiert wurde.

- 96 Büsra: but! Why do you think that there are more girls?
 97 Christoph: | more girls;
 98 Büsra: | because ehm the whole
 99 time; she; one girl say but I don't sing. you know? (.) always I! or here
 100 are also (.) ((blättert)) here (.) ehm. yes.
 101 Christoph: | mhm
 102 Amira: | it could be that ehm
 103 Christoph: yes! and
 104 Büsra: | just one?
 105 Christoph: | yes and here yes yes yes yes!
 106 Büsra: one girl ne?
 107 Amira: yes it could be that she says all of this things to one girl; and not to a
 108 group.
 109 Büsra: | yes (.) but
 110 I don't think that all these activities; ehm
 111 Christoph: It could be to one girl or a group!
 112 Büsra: yes. (.) not to a group! Because (.) *nicht jeder macht die gleichen Sachen* you know?
 113
 114 Amira: | when she speak to a
 115 group?
 116 Christoph: *ja normal! Aber ich weiß ja was du gemeint hast!*
 117 Büsra: ja (.) we don't speak german @.(.)@

Die Untergliederung der Sequenz in feinere Sinneinheiten ist an dieser Stelle nicht notwendig, da sich die Gruppe diskursiv eng an einer Fragestellung abarbeitet, wie dies im Folgenden über die Differenzierung der drei bekannten Ebenen – Inhalt, Fremdsprache und Interaktion – gezeigt wird.

Auf der inhaltlichen Ebene knüpft Büsra in Z. 96-100 an die zu Beginn von Amira vorgetragene Lesart an, dass es sich im Text um eine Gruppe von Mädchen handele, die von einer älteren Person appellhaft angesprochen werden. Büsra stellt auf diese Weise eine sich schleichend und unhinterfragt diskursiv gefestigte Lesart explizit zur Disposition. Diese diskursive Festigung lässt sich über fallinterne Vergleichsmomente aufzeigen: Sie beginnt mit Amiras erster Lesart (vgl. Z. 5), die von den anderen unmittelbar inhaltlich „verwertet“ wird, wie dies bereits in der Rekonstruktion der Eingangssequenz herausgearbeitet wurde. Weiter gefestigt wird diese Lesart vor allem in der kurzen Sequenz in Z. 65-66, wenn zwischen Christoph und Amira noch einmal zusammenfassend resümiert wird, um was es im Text überhaupt geht: um Anweisungen einer Mutter bzw. eines Babysitters gegenüber ihren Kindern („children“). An dieser Stelle wird nicht die Ein- bzw. Mehrzahl der angesprochenen Mädchen jeweils hinterfragt. Vielmehr dreht sich der Aushandlungsprozess an dieser Stelle ausschließlich um die Ausgestaltung der appellierenden Figur im Text. Büsras Aufgreifen dieser aus ihrer Sicht vermeintlich geklärten und von allen geteilten Lesart (dass es sich um eine Gruppe von Mädchen handelt) kann somit als ein Hinweis ihrer Aufmerksamkeit dem Text und dem Diskussionssetting gegenüber gedeutet werden. Büsra begründet ihr Anzweifeln der Lesart, indem sie konkret auf den Text verweist und eine Passage zitiert (Z. 99), die ihre Lesart, nämlich dass es sich nicht um eine Gruppe von angesprochenen Mädchen, sondern um eine Einzelperson handele, unterstützen. Sie vollzieht an dieser Stelle ein *close reading* des Textes, indem sie sich in ihrer Begründung auf die sprachlichen Merkmale des Textes bezieht (Z. 99: „always I“). Ihre Argumentation kann als Versuch gedeutet werden, die zuvor gefestigte Lesart über die argumentative Rückbindung an den Text – also über das Aufrufen des Steuerungspotenzials des Textes – zu korrigieren. Christoph lässt sich von dieser Lesart überzeugen (Z. 103/105). Amiras Aussage in Z. 107 knüpft unmittelbar an die Aushandlung zwischen Büsra und Christoph an. Sie zeigt sich offen für die von Büsra vorgestellte Lesart – modifiziert also ihre eigene Lesart zugunsten einer Interpretation, die von ihrer Gesprächspartnerin schlüssig entlang des Textes begründet wurde. Durch die Verwendung der Konjunktivkonstruktion „it could be“ (Z. 107) lässt sie allerdings zumindest die Möglichkeit ihrer zuvor vorgebrachten Lesart bestehen. Dennoch lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Amira sich bereit zeigt, ihre Lesart vor dem Hintergrund einer anderen Lesart zu revidieren. Büsra unterbricht sie und beginnt ihren Satz mit „but I don’t think“ (Z. 109). Es bleibt an dieser Stelle offen, welche Aussage sie treffen möchte. Die Konstruktion im Kontext des von ihr zuvor Gesagten deutet allerdings darauf hin, dass sie weitere Argumente vorbringen möchte, um die anderen von ihrer Lesart zu überzeugen. Sie formuliert ihre Aussage an dieser Stelle jedoch nicht zu Ende. Christoph unter-

bricht sie, indem er zusammenfassend die beiden Lesarten als gleichwertig nebeneinanderstellt (Z. 111). Dieser vermittelnden Position widerspricht Büsra daraufhin, indem sie die Lesart, dass es sich um eine Gruppe von Mädchen handeln könne, deutlich ablehnt (Z. 112-113). Ihre Begründung, die sie in deutscher Sprache vorträgt, bezieht dies dieses Mal nicht auf die sprachliche Ebene des Textes, sondern auf eine globale und damit inhaltlich orientierten Annahme („nicht jeder macht die gleichen Sachen, you know?“). Eine genaue Rekonstruktion dieser Aussage lässt sich weder auf der wörtlichen Ebene noch auf der diskursiven Ebene festmachen. Woran genau macht sie ihren Bezugspunkt fest? Dennoch kommt an dieser Stelle eine engagiert vorgetragene Bedeutungskonstruktion zum Ausdruck. Büsras Aussage markiert das Ende dieses thematischen Abschnitts auf der inhaltlichen Ebene. Das Thema, ob es sich um eine Einzelne oder eine Gruppe von Mädchen handelt, wird zugunsten eines neuen Themas fallengelassen.

Interessant in dieser Sequenz ist die Verwendung der deutschen Sprache. Büsra wechselt in Z. 112-113 ins Deutsche, weil ihr für ihr Argumentationsziel die fremdsprachlichen Mittel nicht unmittelbar zur Verfügung stehen. In Z. 112 ringt sie merklich mit der englischen Sprache, platzt dann geradezu mit der deutschen Aussage heraus, die sie durch „because“ zu Beginn und „you know“ am Ende der Satzkonstruktion in der Fremdsprache rahmt. Christoph reagiert daraufhin ebenfalls in der deutschen Sprache. Büsra, die diesen Verstoß gegen die situativen Diskursregeln initiiert hat, ahndet nun wiederum diesen von Christoph aufgegriffenen Verstoß. An dieser Stelle wird die Diskussion um den Inhalt des Textes zugunsten eines Machtdiskurses verdrängt. Büsra übernimmt mit ihrer Aussage in (Z. 117) die disziplinierende Stimme der Lehrkraft.

Die Passage (Z. 112-117) liest sich auch als ein zentrales Dilemma des Fremdsprachenunterrichts, indem immer wieder die Vereinbarkeit von „authentischer“ Kommunikation über Inhalte mit dem in den Aufgaben bzw. im Unterricht geforderten Primat der (fremdsprachlichen) Einsprachigkeit diskutiert wird.

118	Christoph	└ okay (.) ehm she wrote something
119		twice here (.) how ((liest)) this is how you set a table for dinner with an
120		important guest; and the next time the same!
121	Büsra	└ yes.
122	Büsra	yes (.) yes (.) she always repeat.
123	Amira	└ (ehm)
124	Christoph	you mean she told her three times?
125	Amira	└ yes yes when you say anything then you think
126		it come in one (.) ear;

127	Christoph	└ ear?
128	Amira	and goes out (.) go out in (1) to the other ear (.)
129	Christoph	└ ear └ to the other;
130	Amira	and when you <u>repeat</u> that you say
131	Christoph	└ the person save this?
132	Büsa	yes!
133	Amira	yes! (.) and i <u>think</u> ehm i <u>think</u> that this is an
134	Christoph	└ <u>important</u> for her
135	Amira	└ no! I think
136	Büsa	└ what is important?
137	Christoph	*wichtig*
138	Christoph	for the mother it is <u>important</u> that the daughter know how to set a table
139		for the dinner with an important guest.
140	Büsa	└ yes
141	Amira	└ yes

Christoph leitet einen Themenwechsel ein, indem er beispielhaft auf eine Besonderheit des Textes verweist (Z. 118-119). Zweimal, so stellt er fest, taucht im Text auf, wie man den Essenstisch für einen wichtigen Gast vorzubereiten hat. Büsa greift diesen Themenwechsel unmittelbar auf (Z. 122) und erhebt die erwähnte Besonderheit – nämlich die sich wiederholenden Appelle – zum Strukturmerkmal des Textes („she always repeats“). Auf diese Weise rahmt sie das Wesen des Textes strukturell. Diese Rahmung erfolgt allerdings noch nicht auf einer metatextlichen, sondern auf der textimmanenten Ebene. Sie, die Figur im Text, wiederholt ihre Appelle. Büsa bleibt damit auf der inhaltlichen Ebene, wie sie von Christoph initiiert wurde. Auch wenn dies an dieser Stelle nicht explizit ist, kann die interaktiv generierte Feststellung von Büsa und Christoph als das Aufwerfen eines Verständnisproblems gelesen werden. Der Text „macht“ etwas, er verstört, doch diese Verstörung lässt sich nur vage benennen. Die Schüler tasten sich diskursiv an diese Verunsicherung heran. Amira steigt inhaltlich in die Diskussion ein und liefert eine global zu verstehende Erklärung: Wenn Dinge nur einmal gesagt werden, laufen sie Gefahr, „zu einem Ohr rein und zum anderen wieder raus zu gehen“. Wiederholungen führen hingegen dazu, dass die Dinge in Erinnerung bleiben. Diese Erklärung, bei der sie sich auf für sie als allgemeingültig wahrgenommene Konversationsregeln beruft, wird von den beiden anderen als legitim akzeptiert. Dies wird vor allem daran deutlich, dass die deutsche Redewendung „von einem Ohr rein, zum anderen wieder raus“, die von Amira nur unter Schwierigkeiten in die englische Sprache transportiert wird, von Christoph in (Z. 127) unmittelbar aufgegriffen wird und dass Amira und Christoph in den folgenden *turns* (Z. 129-131) die Formulierung gemeinsam erarbeiten. Dieser Prozess, in dessen Verlauf hier ein anschlussfähiges und damit

sinnstiftendes Konzept erarbeitet wird, wird von Büsra durch ein zustimmendes „yes“ (Z. 132) abgeschlossen. Vergleichbar mit der Bedeutungsaushandlung um den Begriff „wharf rat“ kommt an dieser Stelle ein konjunktives Wissen zum Tragen, welches einen äußerst produktiven Prozess der inhaltlichen, aber auch der fremdsprachlichen Bedeutungsaushandlung ermöglicht. Im weiteren Verlauf der Sequenz gestaltet Christoph das Konzept weiter aus und knüpft auf diese Weise wieder an den Inhalt des Textes an: Die Wiederholung der Appelle sind Ausdruck dessen, dass sie von großer Bedeutung für die Person sind, die sie formuliert. Die Gruppe kommt in dieser thematischen Sequenz schlussendlich zu einer Lösung, die von Christoph formuliert und von Amira und Büsra bejaht wird: „for the mother it is important that the daughter know how to set a table for the dinner with an important guest“ (Z. 138-139).

Interessant ist die Diskursbewegung, die zum wiederholten Male in der Gruppe rekonstruiert wird: im Text selbst – diesmal auf einer textstrukturellen Ebene – wird eine verunsichernde Besonderheit erkannt und benannt. Dieses zunächst sehr konkret angesprochene Problem wird in einem nächsten Schritt zu einem für den Text gültigen Strukturmerkmal erhoben. Es wird damit – sozusagen auf einem noch höheren Abstraktionsniveau – ein allgemeingültiges Konzept zur Sprache gebracht, das sich diskursiv als anschlussfähig erweist. Dieser Anschluss wird dann an den Text konkret angebunden, was schließlich zu einem diskursiv erarbeiteten Verständniszuwachs des literarischen Textes führt.

Im Hinblick auf die Interaktion im Zusammenhang mit der Rolle der Fremdsprache ist in dieser Sequenz vor allem die Bedeutungsaushandlung um die Übersetzung des deutschen Sprichwortes von Interesse (Z. 125-131). Amira beginnt mit der Formulierung des ihr vorschwebenden Konzepts: „when you say anything then you think it come in“ (Z. 125-126), kommt allerdings ins Stocken. Daraufhin liefert Christoph ihr den Begriff „ear“ (Z. 127), den sie unmittelbar aufgreift und in ihrer Aussage fortfährt – „go out in“ (Z. 126) – und gerät wieder ins Stocken. Christoph unterstützt sie erneut, seine Hilfe wird von ihr abermals aufgegriffen (Z. 128-129). In den *turns* Z. 130-131 beginnt Amira ihre Schlussfolgerung „and when you repeat that you say“, die von Christoph vervollständigt wird: „the person save this“. Die unmittelbare Abfolge dieser einvernehmlichen, sehr dichten Bedeutungsaushandlung, in welcher Amira und Christoph „aus einem Munde“ zu sprechen scheinen, ist auf einer rein wörtlichen Ebene nicht zu rekonstruieren. Vielmehr lässt sich der Erfolg des Interaktionsprozesses³⁵ auch hier auf ein verfügbares und an dieser Stelle zum Tragen kommendes gemeinsames Wissen, also auf einen konjunktiven Erfahrungsraum zurückführen. Mit Combe & Gebhard (2007: 97) gesprochen, vollzieht sich diese gemeinsame

35 Die vorliegende Bedeutungsaushandlung wird insofern als ‚erfolgreich‘ beschrieben, als sie in allgemeine Zustimmung mündet.

Konstruktion von Sinnhaftigkeit über Vergleiche und somit über die „Nutzung des ‚metaphorischen Weltbezugs‘“. Die Rekonstruktion lässt also einen (inter-) subjektiven Sinnkonstruktionsprozess erkennen, welcher als Hinweis auf ein „sinnvolles Lernen“ gelesen werden kann, insbesondere, wenn man davon ausgeht, dass ein solches Lernen als „Beziehung zwischen den Dingen in der Welt und den subjektiven Strukturen der Lernenden“ (ebd.) begriffen wird.

Insgesamt zeugt auch die Betrachtung der fremdsprachlichen Ebene von einer äußerst engen Bezugnahme und Kooperationsbereitschaft zwischen den Gesprächsteilnehmern. Diese Qualität wiederum führt dazu, dass es ihnen auch in dieser Sequenz – ebenfalls vergleichbar mit der Sequenz um die Bedeutungsaushandlung von *wharf-rat* – innerhalb weniger *turns* gelingt, ein gemeinsames Verständnis eines Gegenstandes zu generieren. Inwiefern diese sequenziell rekonstruierbaren Momente der konjunktiven Sinnstiftung allerdings zu einer wachsenden und sich diskursiv festigenden gemeinsamen Bedeutsamkeit des Textes führen, gilt es über die weitere Rekonstruktion der Diskussion fortgesetzt zu prüfen.

Denn von welchem fragilen Charakter die Momente konjunktiver Sinnstiftung in der Diskussion sind, wird stellenweise in der folgenden Sequenz deutlich. Diese ist vor allem hinsichtlich der inhaltlichen sowie der interaktionalen Ebene interessant, weshalb der Blick auf die Ebene der Fremdsprache an dieser Stelle ausgespart wird.

142	Amira	<u>no</u> ! but ehm we talk about the gov- the babysitter and we talked about	
143		that it should be ehm a <u>rich</u> girl;	
144	Christoph		└ yes
145	Amira	from a <u>rich</u> family and ehm here stands that ehm ((<i>liest</i>)) this is how you	
146		set a table for dinner with an important guest (.) and only ehm <u>rich</u>	
147		people (.) yes.	
148	Christoph		└ yes;
149	Büsrä	not always; but look when when-	
150	Christoph		└ no::: not really; (.) a poor family could have a a
151		important guest too!	
152	Amira		└ yes but
153	Büsrä		└ yes also!
154	Amira	yes but they repeat that-	

Amira leitet die Sequenz mit einem betonten „no“ (142) ein. Dieser Ausdruck der irritierten Widerrede erschließt sich nicht unmittelbar aus der vorigen Sequenz, welche sich ja, wie gezeigt wurde, durch ein hohes Maß an Einvernehmlichkeit auszeichnet. Vielmehr bezieht sich Amira auf einen Verstehensaspekt, der in dieser Sequenz aus dem Blick geraten ist: dass die Gruppe sich ihres Erachtens (vermeintlich) konjunktiv darauf geeinigt hat, dass es sich bei der appel-

lierenden Person nicht um eine Mutter, sondern um eine „Babysitterin“ handelt, wobei der Begriff als Platzhalterbegriff für Gouvernante fungiert (vgl. Sequenz Z. 28-63). Auf diese Weise ist der Einstieg in diese Sequenz vergleichbar mit der Sequenz (Z. 96-117), in der Büsra die Gruppe auf einen bereits zurückliegenden Punkt in der Diskussion zurückholt. Während Büsra in jener Sequenz auf das Steuerungspotenzial des Textes verwiesen hat, um eine aus der Diskussion heraus entstandene Lesart in Frage zu stellen, beruft sich Amira an dieser Stelle auf die im Diskurs selbst entstandene Bedeutsamkeit des Textes. Der von den SchülerInnen gemeinsam getätigte Aushandlungs- und Sinnbildungsprozess wird somit an dieser Stelle in den Status einer argumentativen Autorität mit Gültigkeitsanspruch gewendet. Dies kommt vor allem durch die zweifache Verwendung des Personalpronomens „we“ zum Ausdruck. Das Kollektiv der Gruppe, so ließe sich Amiras Sprachgebrauch deuten, hat sich auf bestimmte Deutungskomponenten geeinigt, die nun von ihr als *common ground* für den weiteren Gesprächsverlauf eingefordert werden. Die Lesart, dass es sich um eine „Babysitterin“³⁶ und nicht um eine Mutter handelt, wird also von Amira als fester Rahmen gesetzt. Dieser Rahmen wirkt sich auf zweierlei Ebenen aus: Zum einen liefert er eine Orientierung zum Text. Amira weist die anderen auf die ihres Erachtens bereits abschließend getätigte Ausgestaltung der literarischen Figur hin. Zum anderen wirkt er als Orientierung und damit ordnungsstiftend für das Gruppendiskussionssetting selbst. Amiras Ausspruch kann auf diese Weise als Bestreben gelesen werden, ein konjunktives Verstehen in Hinblick auf den literarischen Text in der Gruppe zu etablieren und auf diese Weise auch eine kommunikative Ordnung im Gespräch herzustellen bzw. diese einzufordern. Dass dieses Verlangen nach gemeinsamem Verstehen – also nach der Herstellung bzw. Aktualisierung eines konjunktiven Erfahrungsraums – sich allerdings als nicht erfüllbar herausstellt, wird vor allem über die Rekonstruktion der nachstehenden Sequenz deutlich.

Um der Gültigkeit ihrer Rahmung Nachdruck zu verleihen, lässt Amira im weiteren Verlauf ihrer Äußerung den literarischen Text zur Sprache kommen (Z. 145f.). Im Anschluss formuliert sie eine generalisierende Hypothese: „only rich people“ (Z. 146f.). Ihr Bestreben nach Vereindeutigung, nach einer Orientierung bietenden Erklärung des Textes geht an dieser Stelle über den unmittelbaren Inhalt des Textes hinaus: sie beruft sich auf für sie schlüssig erscheinende (sozio-)kulturelle stereotype Zuschreibungen. Damit lässt sich auch an dieser Stelle die nunmehr als Diskursmuster zu bezeichnende Verstehensstrategie rekonstruieren, wie dies bereits in der Bedeutungsaushandlung um *wharf-rat* und die Aushandlung des Sprichworts „zum einen Ohr rein, zum anderen wieder raus“ geschehen ist: Eine mögliche Lesart des Textes (es handele sich um eine reiche Familie)

36 Die Anführungszeichen markieren die bereits rekonstruierte Funktion des begrifflichen Platzhalters von „Babysitter“ in der Diskussion.

wird auf der Grundlage des Textes generiert. Es wird dann ein (vermeintlich) allgemeingültiges Konzept zur Sprache gebracht, was sich als diskursiv anschlussfähig erweisen und damit zu einem Verständniszuwachs in Hinblick auf den literarischen Text führen soll.

Dieser Erklärungsversuch wird von Christoph allerdings zurückgewiesen. Auch arme Menschen könnten wichtige Gäste in Empfang nehmen, so argumentiert er (Z. 150f.). Christoph setzt Amiras subjektiver Theorie sein eigenes (kulturelles) Erfahrungswissen entgegen und stellt ihre Lesart auf diese Weise in Frage, ohne sie allerdings zu verwerfen. Die von Amira angestrebte eindeutige Festschreibung des Rahmens über ein allgemeingültiges Konzept wird von ihm nicht angenommen. Hier findet er Unterstützung von Büsra (Z. 153), was dazu führt, dass Amiras Deutungsversuch kommunikativ „ausgehobelt“ wird. Ihre weiteren Versuche, ihre Lesart zu verteidigen (Z. 152/154), werden von Christoph und Büsra unterbrochen – Amira wird an dieser Stelle die sprachliche Bühne verweigert.

Die Rekonstruktion der Sequenz führt die Fragilität von vermeintlich gefestigtem Verstehen in der Gruppendiskussion vor Augen. Es zeigt sich, dass ein an einer Stelle in der Diskussion – konjunktiv – generiertes Verstehen an anderer Stelle in der Diskussion aus dem Blick geraten kann. Der Diskursverlauf liest sich also nicht als stabil-linearer Verstehens- bzw. Sinnbildungsprozess. Vielmehr zeigt sich gerade in solchen Sequenzen, dass es im Diskussionsprozess immer wieder auch zu ‚Rückschlägen‘ kommt, die SchülerInnen also den Aushandlungsprozess ‚von vorne‘ beginnen müssen, was zu Missverstehen und Irritation auf der Ebene der Interaktion führt: Amiras Versuch, ihre Gesprächspartner auf einen ihres Erachtens verbindlichen inhaltlichen *Common Ground* zurückzuholen, endet im Nicht-Gehörtwerden. Die noch in der vorigen Sequenz rekonstruierte Konjunktivität bricht auseinander – es stehen sich zwei konkurrierende Rahmungen, allerdings innerhalb des grundlegend fachlichen Orientierungsrahmens, gegenüber.

Wie produktiv jedoch konkurrierende Rahmungen bzw. ein divergierendes Verständnis von Begriffen und Konzepten für die Diskussion sein können, zeigt sich vor allem in der folgenden Sequenz, die aufgrund ihrer äußerst hohen interaktiven Dichte als Schlüsselsequenz der Diskussion verstanden werden kann.³⁷ Thematisch schließt sie unmittelbar an die vorige Sequenz an, indem Büsra Amiras Lesart, es handele sich um eine reiche Familie, aufgreift und dieser so doch noch eine diskursive Festigung und damit Legitimation zukommt.

37 Die Betitelung der Passage als Schlüsselsequenz der Diskussion wurde im Anschluss an mehrere Interpretationstreffen mit anderen Forschenden vorgenommen. Ebenso stammt der Hauptteil der Rekonstruktion der Sequenz aus Forschungswerkstätten, womit ich zum wiederholten Male auf intersubjektive Validierung meiner hier vorgetragenen Rekonstruktion verweise.

- 155 BÜsra | but look there; when you are rich (.) when you are
 156 rich then you have a babysitter. ehm do you accept that your babysitter
 157 speak with you like this? like ehm slot ((*Schreibweise entspricht der Aussprache der Schülerin*)) i guess that's *Schlampe*; slot?
- 158
 159 Amira | it's don't like a babysitter! (.)
 government is like a (.)
- 160 Christoph | slot *meinst du?*
 161 BÜsra | *ja Schlampe.*
 162 Amira government is like a mother and a babysitter together!
- 163 Christoph | it's like it's like her mother!
 164 Amira and teacher! because ehm (.) a teacher and a mother in one!
- 165 BÜsra | a teacher but-
 166 Christoph it's like her mother. (.) not her mother but she's like her mother. she tol-
 167 grow up and they tol- they told her like a mother.
- 168 BÜsra | yeah she
 169 grow up with them.
 170 | yes.
- 171 Amira häää ?
 172 Amira ((*ein Schüler Sx aus einer anderen Gruppe stellt eine Frage in die Gruppe*)) was
 173 *soll ich dir geben?*
 174 Christoph *Wörterbuch*
 175 Amira yes (.) here;
 176 Sx thank you! that's very kind of you!
 177 Amira @ja@
 178 Christoph yes (.) well ehmm (.) we are ready (.) okay?
 179 Amira ehm (.) i think the text is very (.) very-
- 180 BÜsra | but look! when you are (.) when you
 181 are rich and you have a teacher (.) you pai;
 ((*Schreibweise entspricht der Aussprache der Schülerin*)) pai (.) pai *bezahlen* pay your teacher *ne*?
- 182 | pai (.) pay? | yes.
 183 Christoph then the teacher has ehm a *niedriger* position than you (.) lower
 184 BÜsra position than you *ne*?
 185 | a lower;
 186 Christoph ja yes because you pay it.
 187 | yes (.) and then you never accept when your
 188 BÜsra teacher speaks with you like this!
 189 Christoph ((*laut*)) but it's not her teacher it's like her mother; would you accept
 190 your mother-
 191 | ((*laut*)) but she grow up with the with this person!
 192 Amira and she has to
 193 eh learn everything-
 194 Christoph ((*sehr laut*)) | **but if if a mother told her (.) told you**

		something like
195		this would you accept this?
196	Büsrä	└ yes but (.) yeah=
197	Christoph	└ yes! but ((<i>Stimme fällt ab</i>)) the
198		babysitter is like her mother!
199	Amira	└ @!(1)@ <i>ganz ruhig!</i>
200	Christoph	<u>like</u> her mother! (.) it's like her <u>mother!</u>
201	Amira	it's like a mother and a teacher in one person! do you understand it
202	Büsrä	└ yes
203	Amira	because she mh have to give eh the the child <u>love</u> (.) like a a <u>mother</u> ;
204		and she have to-
205	Christoph	└ <u>governess</u> heißt Gouvernante <u>governess!</u>
206	Amira	<i>wo steht das</i>
207	Christoph	<i>da</i>
208	Amira	ja () (.)

Aufgrund der Tatsache, dass die Passage vergleichsweise lang ausfällt und auf allen Ebenen äußerst komplex ist, ist es an dieser Stelle sinnvoll für die Rekonstruktion, zunächst die Systematisierung über die drei bekannten heuristisch angelegten Ebenen – die de facto im komplexen Wechselverhältnis zueinander stehen – vorzunehmen.

Auf der inhaltlichen Ebene knüpft Büsrä, wie erwähnt, in Z. 155-158 an die von Amira vorgetragene Lesart an, dass es sich bei dem Mädchen um eine Person aus wohlhabenden Verhältnissen handle. Sie formuliert eine Frage, die über die inhaltliche Ausdeutung des Textes hinausgeht: „when you are rich (...) do you accept that your babysitter speak with you like this?“. Indem sie sich mit dem Personalpronomen „you“ explizit an die beiden anderen wendet, fordert sie diese zu einem Perspektivwechsel auf, mit dem eine moralisch-ethische Positionierung einhergeht. Indem sie selbst auf den pejorativen Begriff „slut“ hinweist, gibt sie eine eigene Positionierung vor: sie selbst, so ließe sich ihre Haltung deuten, würde es nicht akzeptieren, von einer Babysitterin als „Schlampe“ bezeichnet zu werden. Ihre Positionierung liest sich als Ausdruck von Empörung vor dem Hintergrund einer sexistisch-herabsetzenden und beleidigenden weiblichen Anrufung. Damit kann Büsräs Formulierung als ein Moment der Selbstbehauptung verstanden werden, welcher aus einer unmittelbaren emotionalen Anbindung an und Identifikation mit der literarischen Figur resultiert. Amira reagiert, indem sie auf den Platzhaltercharakter des Begriffs „babysitter“ hinweist, wie er in der Passage (Z. 28-63) vermeintlich ausgehandelt wurde. Die appellierende literarische Person, so Amiras Aktualisierung der Lesart, sei keine Baby-

sitterin im üblichen Sinn, sondern vielmehr Babysitterin, Mutter und Lehrerin in einer Person (Z. 159-164). Christoph bestätigt dies: „it’s like (...) her mother!“ und weitet das Konzept aus, indem er hinzufügt, dass das Mädchen mit dieser Person aufgewachsen ist. Der Platzhalter „Babysitter“ wird auf der Konzeptebene als negativer Gegenhorizont für die Beschreibung der Person genutzt, die dem Kind nicht nur momenthaft begegnet, wie dies bei Babysittern üblicherweise der Fall ist. Büsra gibt zu verstehen, dass sie sich dessen bewusst ist, indem sie Christophs Argument „she grow up with them“ (Z. 168-169) wiederholt. Es findet an dieser Stelle auf der inhaltlichen Ebene eine vermeintliche Manifestation einer gemeinsamen Lesart statt, die ursprünglich von Amira hervorgebracht wurde (vgl. Passage mit Interaktion mit der Lehrerin Z. 28-63). Nach einer Unterbrechung durch einen anderen Schüler, die auf der Ebene „Interaktion“ in den Blick genommen wird, greift Büsra ihr Anliegen noch einmal auf (Z. 180ff.): Ganz aus der Sicht der literarischen Figur sprechend („(...) when you are rich and you have a teacher (...)“), wiederholt sie ihre Frage erneut. Sie löst sich an dieser Stelle von dem Begriff „babysitter“, der sich für ihr Argument als nicht zielführend und missverständlich erwiesen hat. Zudem weitet sie ihre Konzeptualisierung aus, indem sie das Verhältnis zwischen den beiden Figuren im Text als ein ökonomisches beschreibt und es als hierarchisch-machtwirksamen Rahmen ausdeutet: „(...) the teacher has a (...) lower position than you“ (Z. 184-185). Sie wiederholt ihre Konsequenz aus dieser Lesart: „and then you never accept when your teacher speaks with you like this“ (Z. 188f.). Dadurch, dass Büsra trotz zwischenzeitlichem Abebbens der Diskussion ihre Positionierung noch einmal aufgreift, ihre Argumente erweitert und ihr abschließendes Urteil noch einmal wiederholt, kann auf eine hohe emotionale Anbindung an den fachlichen Gegenstand geschlossen werden. Die wiederholte Verwendung des Personalpronomens „you“ betont den von ihr vollzogenen empathischen Perspektivenwechsel.

Christoph antwortet darauf, dass es sich eben nicht um eine Lehrerin, sondern um eine Person handele, die einer Mutter gleiche (Z. 190f.). Amira unterstützt ihn, indem sie zum wiederholten Male ihre Lesart formuliert, dass das Mädchen bei dieser Person aufgewachsen sei und von dieser lernen müsse. Indem sie sich an dieser Stelle argumentativ von Büsras Lesart abwendet, wird deutlich, dass in ihrer Ausdeutung ein Lernbegriff konstitutiv ist, der mit einer Lehrerfigur nicht vereinbar ist. Büsras Lesart fungiert an dieser Stelle für Amira und Christoph als Gegenhorizont zu einem Verständnis von Bildung und Erziehung, welches sich abseits bzw. jenseits eines (ökonomischen) Lehrer-Schüler-Verhältnisses bewegt. Ausgehend von diesem Verständnis formuliert Christoph seine Auffassung, welche Büsras Urteil wiederum komplementär entgegenwirkt: „but if (...) a mother told her, told you something like this would you accept

this?“. In Z. 203 fügt Amira der Ausdeutung dieses Mutter-Kind-Verhältnisses eine Komponente hinzu, die als diametral zu Büstras Ausdeutung eines ökonomischen Verhältnisses zu lesen ist: „because she give (...) the child love“. Liebe, so ließe sich diese Aussage deuten, ist nicht mit finanziellen Mitteln aufzuwerten. Christoph leitet darauf einen pragmatischen Themenwechsel ein und lässt verlauten, dass „*Gouvernante* governess“ (Z. 205) heißt. Er hat endlich das Wort entdeckt, nach dem alle – einschließlich der Lehrkraft – suchten. Damit schließt er die bis dahin in der Diskussion wirksame fremdsprachliche Leerstelle, was die Diskussion an dieser Stelle zu ihrem thematischen Ende bringt, ohne dass es zu einer abschließenden Lösung gekommen ist.

Inhaltlich und – wie noch zu zeigen ist – auch auf der interaktionalen Ebene treffen hier unterschiedliche Sinnkonstruktionen zum Figurenverhältnis im Text aufeinander. Dieses Aufeinanderprallen lässt sich als Resultat einer bei allen drei SchülerInnen stattfindenden hohen emotionalen Anbindung an den literarischen Text deuten. Während Büsra das Verhältnis als Dienstleistungsverhältnis zwischen einer (reichen) Schülerin und ihrer Lehrerin begreift, sind sich Christoph und Amira einig, dass das Verhältnis von mütterlicher Fürsorge und Autorität geprägt ist.

Die beiden unterschiedlichen Rahmungen lassen sich folglich auf einem höheren Abstraktionsniveau beschreiben: Büstras Ausdeutung der Figurenkonstellation lässt sich über das Hinzuziehen des Bourdieu'schen Milieuverständnisses analysieren. Das Mädchen als Inhaberin ökonomischen Kapitals ist gegenüber der (älteren) Frau hierarchisch höhergestellt. Aus dieser Position heraus ist die Jüngere dazu berechtigt, herabsetzende Urteile („slut“) nicht zu akzeptieren. Im Umkehrschluss rahmen Amira und Christoph die Appelle als „die Stimme der Mutter“, die mit einer nimbushaften, unantastbaren Autorität einhergeht. In der Logik dieser Lesart kommt ein Rebellieren gegen diese Stimme nicht in Frage.

Beide Lesarten kommen dadurch zustande, dass die SchülerInnen sich auf ihnen bekannte gesellschaftlich-kulturelle Rollenverständnisse berufen, also erneut ihr eigenes Erfahrungswissen heranziehen, um zu einem Verständnis und einem Urteil über den literarischen Text zu kommen. Allerdings führen diese Sinnbildungsprozesse an dieser Stelle zu miteinander nicht zu vereinbarenden Haltungen. Beide Lesarten sind schlüssig am Text entlang entwickelt worden und stehen sich damit gleichberechtigt gegenüber. Allerdings entscheidet auch in dieser Sequenz das demokratische Prinzip der „Mehrheitslesart“. Diesmal wird Büsra von den beiden anderen argumentativ ausgehebelt, was sich deutlich in Amiras Aussage: „do you understand it?“ (Z. 201) widerspiegelt.

Die Rolle der Fremdsprache erweist sich in der Sequenz als hinsichtlich zweier Aspekte interessant für den Kommunikationsprozess auswirkend. Zum einen helfen sich die SchülerInnen, wie in anderen Sequenzen auch, auf selbstverständliche Art und Weise, wenn sie über einen fremdsprachlichen Begriff

stolpern (vgl. Z. 158-161/181-183): Die von Büsra gesuchten Begriffe („slut“, „pay“) werden von Christoph in den Kommunikationsfluss hineingereicht und unmittelbar konstruktiv für den weiteren Sprechakt genutzt. An diesen Stellen zeigt sich das Gruppendiskussionssetting als selbstwirksam: durch die hohe Kooperationsbereitschaft innerhalb der Gruppe wird eine andauernde fremdsprachliche Interaktion ermöglicht. Zum anderen kommt der thematische Aushandlungsprozess dann zu einem Ende, als Christoph sich des Wörterbuchs bedient und zu einem „eindeutigen Ergebnis“ hinsichtlich des Begriffs *Gouvernante* kommt (Z. 205). Damit füllt er eine Leerstelle, die sich für den bisherigen inhaltlichen – kontroversen – Diskursverlauf als konstitutiv erwiesen hat. Die von ihm nun gefundene „Lösung“ des Problems hingegen führt zum Versiegen der inhaltlichen Diskussion. Es zeigt sich in dieser Sequenz einmal mehr, dass die vergleichsweise geringe fremdsprachliche Kompetenz kein Hindernis für eine enge Anbindung und Verhandlung des fachlichen Gegenstands ist, sondern begriffliche Unsicherheiten zu produktiven inhaltlichen Aushandlungsprozessen führen können. Dies geschieht gerade, weil im Moment der Unbestimmtheit die divergierenden Sinnkonstruktionen der Akteure den Raum finden aufeinanderzuprallen. Vereindeutigende Lösungen hingegen („governess heißt *Gouvernante*“) führen an dieser Stelle zum Abbruch dieses Prozesses.

Die Ebene der Interaktion ist auf produktive Weise mit der inhaltlichen Ebene verknüpft. Über die Bezugnahme der Lernenden aufeinander festigen sich die inhaltlichen Rahmungen. Dies wird vor allem an der Art und Weise deutlich, wie Amira und Christoph in 190ff. argumentativ wie ‚mit einer Stimme‘ sprechen, um Büsra von ihrer Lesart zu überzeugen. An dieser Stelle ist der Wiederholungscharakter interessant, mittels dessen sie ihrer Argumentation Gewicht verleihen („her teacher it’s like her mother“ (Z. 190), „the babysitter is like her mother“ (Z. 197f.), „like her mother, it’s like her mother“ (Z. 200), „it’s like a mother“ (Z. 201), „like a mother“ (Z. 203)). So findet sich das Strukturmerkmal des literarischen Textes, welches von der Gruppe in der Passage Z. 118-141 erkannt und bearbeitet wurde, auch auf der Ebene der Diskussion selbst wieder. Es kann also mit der Stimme der Lernenden selbst argumentiert werden: „and when you repeat that you say“, „the person save this“ (Z. 130f.). Auch die in dieser Passage auftretende Unterbrechung von außen ist auf der interaktionalen Ebene mit Blick auf die Institution Schule interessant: Die Gruppe, die sich inmitten eines dichten Aushandlungsprozesses befindet, wird von einem anderen Schüler in diesem unterbrochen (Z. 172ff.). Diese Unterbrechung hat zur Folge, dass Christoph in Z. 178 die Diskussion zu einem Ende bringen möchte („yes, well, we are ready, okay?“). An dieser Stelle zeigt sich, dass (störende) äußere Einwirkungen einem konstruktiven Sinnbildungsprozess potenziell entgegenwirken. Begreift man Störungen als konstitutives Merkmal von Schule und Unter-

richt, wird deutlich, dass der Raum für Sinnbildungsprozesse im institutionellen Rahmen stets somit auch ein fragiler Raum ist.

Über die dokumentarische Rekonstruktion lässt sich die Sequenz auf allen Ebenen als ein Aufeinanderprallen unterschiedlicher und nicht vereinbarter Rahmungen des literarischen Gegenstands zusammenfassen. Doch eben dieses Moment der Unvereinbarkeit, der Disjunktivität, zeigt sich als „Erfahrungskrise“ (Combe/Gebhard: 90), welches mit dem Blick auf einen von Irritation und Deutungsoffenheit geprägten bildenden fremdsprachlichen (Literatur-)Unterricht von außerordentlichem Interesse ist. Insgesamt erweist sich diese Sequenz damit als beispielhaft für einen Aushandlungsprozess, in dem „routinemäßige Ablaufmuster in Frage gestellt werden und gegenüber diesen routinemäßigen Mustern gleichsam überschüssiger Sinn entsteht“ (ebd.: 89). Über die „interaktive Verdichtung“ wird die Möglichkeit gegeben, dass sich bei den SchülerInnen „Fragen ergeben und Phantasien andocken“ (ebd.). Es scheint ein „Erfahrungslernen“ stattzufinden, das sich nicht über „Belehrung“ sondern durch „Konfrontation“ (ebd.: 91) auszeichnet. Diese Konfrontation kommt sogar gerade durch ein Moment der konventionellen, vereindeutigenden Belehrung zum Abschluss; nämlich dann, als die Gruppe über Christoph, der das Wörterbuch konsultiert, zu einem klaren ‚Ergebnis‘ kommt.

Im Anschluss an die Begriffsklärung *Gouvernante* ergibt sich ein von Amira eingeleiteter Themenwechsel.

- | | | |
|-----|-----------|--|
| 209 | Amira | I think the text is very <u>femi-</u> <u>feminist</u> |
| 210 | Büsa | └ feminist; |
| 211 | Christoph | └ feministic? |
| 212 | Amira | yes! because it's eh eh eh ehm ehm ehm a <u>girl</u> is only in the world to |
| 213 | | make everything <u>right</u> and that's i think a little bit ehm |
| 214 | Christoph | └ <u>old</u> ? |
| 215 | Amira | old ehm tinkng ((<i>Aussprache übernommen</i>)) old tinkng? (.) |
| 216 | Christoph | └ old thinking! <u>Yes</u> ; |
| 217 | Amira | yes old thinking because today; |
| 218 | Büsa | └ what does feminist mean? |
| 219 | Amira | feminist; ehm when anybody is ehm (.) when ehm (.) when a <u>woman</u> |
| 220 | | don't have any <i>Rechte</i> ! |
| 221 | Christoph | └ rights! |
| 222 | Amira | <u>rights</u> yes! (.) and (.) yes i think (.) i think that's ver (.) @ <u>very very</u> @ |
| 223 | | feminist @(.)@ |
| 224 | Christoph | ((<i>seufzt hörbar</i>)) |
| 225 | | (2) |
| 226 | Amira | okay. (2) |
| 227 | Christoph | yes (.) well; (1) |

Auch diese Sequenz ist von interaktiver Dichte gekennzeichnet. Aufgrund ihrer argumentativen Entfaltung eignet sie sich für eine präzise Rekonstruktion mithilfe der Argumentationsanalyse, um daran anschließend Aussagen über die Grenzen des Gruppendiskussionssettings treffen zu können. Hierfür werden im Folgenden die Begriffe *Datum*, *Stützung*, *Konklusion* und *Schlussregel* hinzugezogen.

- Amira bringt zum Ausdruck, dass sie den Text für „very feminist“ hält (Konklusion), weil Mädchen nur auf der Welt seien, um alles richtig zu machen (Datum). Sie stützt ihre Annahme dabei auf ihr gesellschaftlich-kulturelles Erfahrungswissen, wonach Frauen sich ausschließlich vorgegebenen Regeln unterwerfen (Stützung). Sie formuliert ihre Konklusion, dass sie dies für ein veraltetes Denken halte.
- Christopher stimmt dieser Äußerung implizit zu, indem er Amira in einem ersten Schritt auf der fremdsprachlichen Ebene unterstützt, ihr bei der Suche des Begriffs „feminist“ behilflich ist und ihr in einem weiteren Schritt bei der Ausformulierung ihrer Konklusion konzeptuell behilflich ist. Indem er ihr das Adjektiv „old“ anliefern, welches von ihr im weiteren Argumentationszug verwendet wird, liest sich die Konklusion auch als die seine. Indem er ihre Formulierung „old thinking“ wiederholt, wird dies explizit.
- Amira bejaht die Affirmation der Konklusion durch Christopher und setzt dazu an, ein weiteres Argument für diese Konklusion hinzuzufügen. Sie möchte dem veralteten Denken das „today“ entgegensetzen. Eine mögliche Schlussregel aus dieser Formulierung könnte sein, dass ein derartiges weibliches Rollenbild in der heutigen Zeit nicht mehr vorhanden ist.
- Die Konzeptualisierung wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Amira wird an dieser Stelle von Büsra unterbrochen, welche die Frage stellt, was „feminist“ denn bedeute.
- Amira erläutert, dass „feminist“ bedeute, dass Frauen keine Rechte besitzen. Sie setzt also ihre Konklusion, der Text sei „feministisch“, in einen unmittelbaren Begründungszusammenhang (Datum) mit einem restriktiven Frauenbild. In der folgenden Feinanalyse wird auf diesen Begründungszusammenhang im Detail eingegangen.
- Amira wiederholt ihre Konklusion noch einmal und unterstreicht ihr Urteil, indem sie den Text als „very, very feminist“ beschreibt.

Die Rekonstruktion der Sequenz bringt das Janusgesicht des exklusiv schülergesteuerten Settings zum Ausdruck.

Einerseits zeigt sich nämlich auch in dieser Sequenz die potenzielle Selbstwirksamkeit der Kleingruppendiskussion: Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich, dass Amira über die im Verlauf der Diskussion stattfindende intensive Ausei-

nersetzung mit dem literarischen Text zu einem eigenständigen Urteil gelangt ist. Das von ihr gefällte Urteil kommt dadurch zustande, dass sie eine Vorstellung von der im Text beschriebenen Welt generiert hat, welche sich maßgeblich über das aktive Hinzuziehen ihrer eigenen Erfahrungsbestände konstituiert. Geht man von der 8-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen (vgl. Steinbrenner 2002) aus, liest sich Amiras Aussage, welche die Sequenz inhaltlich dominiert, in mehrfacher Hinsicht als Aussage einer kompetenten Rezipientin: So zeigt sie sich empathisch gegenüber der literarischen Figur und bringt über ihr Urteil, der Text sei „feministisch“, ihre moralische Reflexionsfähigkeit zum Ausdruck (Teilkompetenz Empathiefähigkeit). Dieser Gestus der Betroffenheit konnte auch bei den anderen TeilnehmerInnen rekonstruiert werden – dies vor allem in der bereits zuvor rekonstruierten Sequenz Z. 155-208. Insbesondere Büstras Ausdruck der Empörung über den Begriff „slut“ (Z. 180-189) liest sich als Hinweis auf eine vorhandene und zum Tragen kommende Urteilskompetenz. Amira zeigt sich weiter in der Lage, ihre Lesart strukturiert zu kommunizieren und diese auch zu begründen (Teilkompetenz Fähigkeit zur Anschlusskommunikation). Indem sie den Text in seiner „kulturellen [...] Bedingtheit und Dimension“ (ebd.) reflektiert, zeigt sie die Bereitschaft, den Text mit dem ihr zur Verfügung stehenden Weltwissen zu verknüpfen und dieses zugunsten eines tieferen Verständnisses des Textes zu nutzen (Teilkompetenz Bezugswissen). Insgesamt findet in dieser Sequenz also eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand statt, der von einer tiefen Durchdringung zeugt. Erneut mit Combe & Gebhard (2007: 89) gesprochen, lässt sich in der Passage eine „Berührungsfläche zwischen Ich und Gegenstand“ rekonstruieren, welche als konstitutiv für einen (bildenden) „Erfahrungsraum“ zu verstehen ist.

Auch auf der Ebene der Interaktion kommt der selbstwirksame Charakter des Settings zum Ausdruck: Wie bereits in anderen Sequenzen, stellen sich die SchülerInnen als eine Gruppe von wechselseitig aufmerksamen Diskussionspartnern dar. So zeugt vor allem Büstras Frage („what does feminist mean“ (Z. 218)) von dem Bedürfnis, ein begriffliches Problem zu klären, um die Aussage ihrer Mitschülerin nachvollziehen zu können. Die Frage ist zudem als Hinweis darauf zu lesen, dass das SchülerSetting als geschützter Raum genutzt wird, in welchem Unklarheiten zum Ausdruck gebracht und diskutiert werden können. Dieser geschützte Raum wird auch dadurch konstruiert, dass sich die Diskussion von Anfang an durch einen hohen Grad an Hilfs- und Kooperationsbereitschaft auszeichnet, wie es auch in dieser Sequenz wiederholt zum Ausdruck kommt: Nicht nur geht Amira bereitwillig auf Büstras Frage ein. Auch ihr selbst wird an drei Stellen (Z. 214/216/221) von Christoph im Kommunikationsfluss geholfen, indem er ihr – wie dies bereits mehrfach rekonstruiert werden konnte – über begriffliche Unsicherheiten hinweg hilft.

Andererseits zeigen sich in dieser Passage auch die Grenzen des selbstgesteuerten Settings. Dies wird in der „feminist“-Passage vor allem auf der Ebene der (Fremd-)Sprache deutlich: Amira konzeptualisiert ihr Urteil über den Text mit dem Begriff „feminist“. Aus der genauen Rekonstruktion ihrer Begründung (vgl. v.a. Punkt 5 der obigen Konversationsanalyse, wenn die Konklusion unmittelbar mit einem Datum begründet wird) geht allerdings hervor, dass der Begriff „feminist“ an dieser Stelle inkorrekt verwendet wird. Diese konzeptionelle Unsauberkeit wird explizit, als Amira ihrer Mitschülerin eine Definition ihres Begriffsverständnisses liefert: „feminist (...) when a woman don't have any Rechte“ (Z. 219-220). Allerdings führt diese Begriffskonfusion zu keiner Irritation bei ihren Gesprächspartnern. Im Gegenteil ist Christoph Amira erneut behilflich auf der Suche nach der englischen Übersetzung des Wortes „Rechte“. Dies lässt sich als implizite Affirmation lesen. Der Irrtum wird an dieser Stelle also nicht korrigiert, sondern schreibt sich zumindest in dieser Sequenz dem Diskursverlauf ein und wird auf diese Weise gefestigt. Somit werden mitunter an dieser Sequenz auch die Grenzen eines schülergesteuerten Settings deutlich, die zumindest für die Verfügbarkeit eines korrigierend wirkenden Expertentums sprechen.

Der folgende Abschnitt wird von einem Themenwechsel eingeleitet, den BÜSRA initiiert:

- | | | |
|-----|-----------|---|
| 228 | BÜSRA | but do you think that a child who grow up with this person that she will very eh like like this? |
| 229 | | |
| 230 | Christoph | └ this? |
| 231 | | I don't know if a naturally ehm <u>evolution</u> would be like this; but I think she will be <u>forced</u> to (.) °also <i>gezwungen</i> ° |
| 232 | | |
| 233 | Amira | └ mhm mhm |
| 234 | Christoph | and then maybe she she she would be like this? °if she is forced° |
| 235 | Amira | └ yes but |
| 236 | | yes but I think ehm (.) nobody grow up like this because this is a <u>perfect person</u> (.) a <u>perfect woman</u> ; and nobody is perfect I think. there is a little bit- |
| 237 | | |
| 238 | | |
| 239 | Christoph | └ yes but we don't know how old these instructions are maybe they are two-hundred years old and (.) in this time they shou- (.) they <u>have</u> to behave like this; |
| 240 | | |
| 241 | | |
| 242 | | (2) |
| 243 | BÜSRA | <i>doch</i> i think there <u>are</u> (.) girls who live like this; |
| 244 | Christoph | they <u>have</u> to live like this! |
| 245 | BÜSRA | └ yes (.) and they <u>live!</u> (.) like this; |
| 246 | Amira | and what do you think that this <u>time</u> (.) that this speech is; |
| 247 | BÜSRA | └ °old° |
| 248 | Christoph | i think the <u>speech</u> is new; but them the (.) <u>thinking's</u> the thoughts of the text in the instructions are <u>old style</u> (.) maybe. |
| 249 | | |

250	Büra		story!
251	Amira	@(.)@ yes. I think also (.) like that. (1)	
252	Christoph		okay?

Die Passage ist vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Ebene interessant, die unmittelbar mit der Ebene der Interaktion verknüpft ist. Die Analyse der Passage ist aus diesem Grund auf diese beiden Ebenen fokussiert.

Büra zielt mit ihrer Frage, „do you think that (...) a child who grow up with this (...) person (...) will (...) like this?“ (Z. 228f.), unmittelbar auf eine Bewertung der im Text beschriebenen Lebenssituation des Mädchens und damit auf einen Perspektivenwechsel ab. Christoph antwortet darauf, dass er nicht wisse, ob „a naturally (...) evolution would be like this“, dass er aber glaube, dass das Mädchen gezwungen sei, auf eine derartig reglementierte Weise zu leben (Z. 231f.) und beantwortet Büras Frage damit implizit. Er rahmt die Lebenssituation der literarischen Figur als Zwangssituation („she will be forced to, *also gezwungen*“). Die Frage danach, ob es sich um eine Situation handelt, in der man zufrieden sein könne, steht gar nicht zur Disposition: Das Mädchen hat schlicht keine Wahl, wenn es gezwungen wird. In Z. 234 führt er diese Zwangssituation weiter aus: Das Mädchen gehe vielleicht in den Rollenvor- und -zuschreibungen auf, wenn sie in diese hineingezwungen wird. Christoph vollzieht einen Perspektivenwechsel in der Beurteilung des seines Verständnisses nach im Text Beschriebenen, der jedoch das (literarisch-fiktional) Konstruierte der Situation nicht im Blick hat, sondern eine lebensweltlich-(sozial-)psychologische Lesart vorschlägt. Amira setzt daraufhin zur Formulierung einer alternativen Lesart an. Sie wendet ein, dass sie nicht glaube, dass irgendjemand unter diesen Bedingungen aufwache (Z. 236). Auf diese Weise, so könnte man ihre Aussage lesen, erkennt und verweist sie auf den „künstlichen“ Charakter des Textes bzw. der darin vorgenommenen Mädchenkonstruktion. Ihres Erachtens zielt der Text auf die Beschreibung idealisierter Prototypen, welche in der Realität so nicht zu finden seien. Ihre Aussage kulminiert in dem Ausspruch: „nobody is perfect, I think“ (Z. 237). Sie enthebt damit die literarische Figur einer referenziellen Wirkmacht. Christoph verteidigt darauf hin seine Lesart, indem er auf den denkbaren historischen Kontext des Textes verweist (Z. 239): Man wisse ja nicht, wann der Text entstanden sei. Dieser Aussage ist implizit – argumentationsanalytisch gesprochen also die Schlussregel seines Datums –, dass es durchaus denkbar sei, dass Mädchen in anderen historischen Kontexten in die Erfüllung der Anweisungen gezeugen waren.

Es prallen an dieser Stelle also zwei inhaltliche Rahmungen des Textes aufeinander, die – ähnlich der inhaltlichen Aushandlung in der Passage Z. 155-

208 – miteinander nicht zu vereinen sind. Während Christoph versucht, der Lebenssituation des Mädchens über den historischen Horizont einen referenziellen Wahrheitsgehalt zuzuschreiben, rahmt Amira den Text jenseits eines solchen Verweischarakters. Zugespitzt formuliert ließe sich sagen, dass sich hinter beiden Rahmungen jeweils unterschiedliche Potenziale von literarischen Texten verbergen. Zum einen geht Christoph von einem, im Sinne Bredellas, „welterschließenden Potenzial“ literarischer Texte aus, die Einblick in fremde, doch lebensweltlich existierende Verhältnisse liefern. Amira hingegen geht von einer „welterzeugenden Kraft“ literarischer Texte aus, die sich in einer prototypisierenden, idealisierenden Wirklichkeitsdarstellung äußert (vgl. u.a. Bredella 2007a: 65ff.).

Büsa greift darauf hin in die Diskussion ein und verteidigt Christoph in seiner Lesart (Z. 243). Sie gibt zu verstehen, dass es ihres Erachtens durchaus Mädchen gäbe, die unter solchen Bedingungen leben würden. Auf diese Weise stellt sie sich gegen Amiras Ansicht, der Text habe mit einer wie auch immer gearteten Realität nichts zu tun (Z. 235-237). Die Lesart wird nun im Durchgang durch eine interaktive Dichte festgezurr: Christoph wiederholt den von ihm bereits vorgetragenen Satz: „they have to live like this“ (Z. 244), woraufhin Büsa unmittelbar darauf folgend nachdrücklich betont: „yes, and they live like this“ (Z. 245). Wo zuvor noch Lesart gegen Lesart stand, wird spätestens mit Amiras Frage nach der historischen Datierung des Textes in Z. 246 deutlich, dass sich in der Gruppendiskussion das „welterschließende“ Verständnis des literarischen Textes durchgesetzt hat. Amira gibt sich geschlagen. Allerdings kommt es in dieser Sequenz zu keinem Kampf um die richtige Deutung, wie dies in der Sequenz Z. 163-208 der Fall ist. Argumente zur Unterstützung der jeweiligen Lesart bleiben aus. Die Meinungshoheit legitimiert sich einmal mehr schlicht über das Mehrheitsprinzip.

Interessant an dieser Stelle ist auch ein gesonderter Blick auf die unterschiedlichen Auseinandersetzungswesen der Gesprächsteilnehmer mit der weiblichen Figur im Text. Christoph greift systemisch, geradezu fatalistisch auf die literarische Figur zu, wenn er äußert, dass sie eben gezwungen und damit nicht in der Situation sei, ein Urteil über die eigene Lebenssituation zu fällen. In Kontrast dazu liest Amira den Text als die Darstellung einer idealen weiblichen Figur, die mit „realer Weiblichkeit“ in einem unvereinbaren Verhältnis steht. Damit halten beide, Christoph und Amira, auf jeweils unterschiedliche Weise die literarische Figur von sich weg. Sie umgehen beide Büsas eingangs gestellte Frage, ob sie glaubten, das Mädchen sei mit ihrer Lebenssituation zufrieden (Z. 228-229).

Büsa ist dann auch diejenige, die die Situation des Mädchens in eine denkbare Lebenswirklichkeit übersetzt. Indem sie einfach den Satz: „*doch*, I think there are girls who live like this“ (Z. 243) ausspricht und in Z. 245 nochmals

wiederholt, bricht sie die Hermetik der beiden anderen auf: Nach ihrer Lesart ist es nicht das unerreichbare Idealbild, das hier gezeichnet wird, wie dies etwa von Amira deklariert wurde. Es ist auch nicht vereinbar mit dem fatalistischen Zwangsbild, wie dies von Christopher gesehen wurde. Es ist für sie denkbar, dass es Mädchen und Frauen gibt, die nach solchen Konventionen leben.

Insgesamt zeugt die moralisch-ethische Diskussion um die Lebenssituation der im Text beschriebenen weiblichen Figur von einer intensiven Auseinandersetzung aller drei SchülerInnen mit dem literarischen Gegenstand.

Bedeutungsaushandlung II: „okra mean okra“

Die folgende Sequenz liest sich im internen Fallvergleich zu der Sequenz um die Bedeutungsaushandlung des Begriffs *wharf-rat*. Auch diese Sequenz beginnt mit der Benennung einer fremdsprachlichen Leerstelle:

253	Amira	I don't know what she means ehm when she say ((<i>liest</i>)) this is how you
254		<u>grow okra</u> (.) far from the house?
255	Christoph	I don't know this; I don't know the word;
256	Büsrä	└ okra mean okra!
257	Christoph	okra mean okra?
258	Büsrä	yes! (.) in german also <u>okra</u> !
259	Amira	└ @(.)@ (.) °yes but also° -
260	Büsrä	I don't know!
261	Christoph	I don't know a german word named okra;
262	Büsrä	yes! I have to <u>tip it</u> !
263	Christoph	and what did you tip?
264	Büsrä	└ okra!
265	Christoph	okra?
266	Büsrä	<u>okra</u> ! like <u>this</u> ! ((<i>deutet womöglich auf einen Wörterbucheintrag</i>))
267	Christoph	<u>and what is the meaning of</u> ((<i>sehr laut</i>)) OKRA ?
268	Büsrä	<u>I don't know!</u> I just –
269	Amira	└ I think that's not so important @(.)@
270	Christoph	okay
271	Amira	okay;
272	Christoph	and now?
273	Amira	and <u>no::w</u> ?
274	Christoph	we are ready!
275	Amira	yes!

Der Abschnitt wird zunächst auf der Ebene der formulierenden Interpretation rekonstruiert. Was wird von den SchülerInnen gesagt? Der zweite Schritt auf der

Ebene der reflektierenden Interpretation wird an dieser Stelle anhand theoretischer Rückbezüge diskutiert. Denn obgleich dies nur ausschnittshaft geschieht, eröffnen sich über diesen Angang interessante Anschlussfragen.

Vom Muster her analog zu der Sequenz um den Begriff *wharf-rat* wird auch dieser Abschnitt durch das Benennen einer begrifflichen Unsicherheit eingeleitet: Amira richtet sich mit der Frage an die Gruppe, was denn „to grow okra“ zu bedeuten habe (Z. 253f.). Christoph erklärt, dass auch ihm der Begriff unklar sei (Z. 255). Daraufhin lässt Büsra, die vermutlich im Wörterbuch nachgeschlagen hat, verlauten: „okra mean okra“ (Z. 256). Diese tautologische Aussage wird von Christoph fragend wiederholt. Büsra expliziert ihre Aussage dahingehend, dass sie sagt, dass „okra“ auch im Deutschen Okra bedeute. Beide attestieren daraufhin ihr Unwissen (Z. 260/261). Büsra erläutert, dass sie den Begriff im digitalen Wörterbuch nachgeschlagen habe und sie zu diesem Ergebnis gekommen sei. Sie unterstreicht diesen Vorgang, indem sie Christoph das Ergebnis offenbar zeigt (Z. 266). Christoph fragt damit mit deutlich erhobener Stimme, was denn die Bedeutung von „**OKRA**“ (Z. 267) sei, was Büsra erneut mit einem weniger lauten, aber ebenfalls betonten „I don’t know“ (Z. 271) beantwortet. Amira schließt daraufhin die Sequenz lachend mit der Aussage, dass es vielleicht auch nicht so wichtig sei (Z. 269). Die Diskussion kommt mit dieser Sequenz zu ihrem Abschluss (Z. 270-275).

Anders als bei der Bedeutungsaushandlung von *wharf-rat*, gelingt es der Gruppe in dieser Sequenz nicht, die fremdsprachliche Leerstelle mit Bedeutung zu füllen. Die Krise manifestiert sich in der Sequenz in Büsras tautologischer Aussage „okra mean okra“. Das in der Hoffnung auf Sinnstiftung konsultierte Wörterbuch führt die Gruppe in eine Sackgasse. Sie sehen sich mit einer bedeutungsleeren Worthülse konfrontiert, die einen kreativen Erkenntnisprozess, wie er eben in der *wharf-rat*-Sequenz vollzogen wurde, unmöglich macht. Dies führt zu Frustration bei den Lernenden, die in Christophs mit lauter Stimme vorgetragener Frage „and what is the meaning of **OKRA**“ zum Ausdruck kommt. Die Fremdheit des Begriffs wird diskursiv als unüberwindbar konstruiert. Selbst die deutsche Sprache bietet keinen Lösungsvorschlag, der die Krise hätte in Richtung einer produktiven Sinnkonstruktion beruhigen können. Die Beruhigung der Situation erfolgt schließlich durch Amira. Sie nimmt dem fachlichen Problem seine Bedeutsamkeit (Z. 269: „I think that’s not so important ((*lachend*))“).

Im Anschluss an diese Diskurseinheit, die in der gesamten Diskussion das einzige unüberwindbare Krisenmoment bildet, kommt das Gespräch zum Abschluss. Das in der Diskussion so intensiv Ausgehandelte verebbt in den fragenden Phrasen: „and now?“. Auf diese Weise tritt mit der letzten Sequenz auch die Grenze des schüler selbstgesteuerten Settings zutage. Der überaus komplexe und intensive Aushandlungsprozess, der als Ausdruck einer intensiven Austauschbe-

wegung zwischen den Lernenden und der Sache gelesen werden kann, endet mit dem performativen Sprechakt³⁸ „we are ready“. Die interaktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text wird auf das schulische Aufgabensetting zurückgeworfen, die Gruppe hat ihren „Schülerjob“ erledigt.

Zusammenfassung: Orientierungsrahmen der Gruppe Goethe 1

Welcher Orientierungsrahmen lässt sich nun zusammenfassend für die Gruppe *Goethe 1* formulieren? Wodurch zeichnet sich also die Gruppe in ihrem Umgang mit dem Setting insgesamt und dem literarischen Text insbesondere aus?

Grundlegend zeichnet sich die Gruppe durch eine ausgesprochen *kooperative* und *konjunktive* Orientierung zum literarischen Gegenstand aus. Alle drei Mitglieder sind über den gesamten Diskussionsverlauf hindurch aufmerksam an der Diskussion beteiligt, die sich auf intensive Weise mit dem literarischen Text beschäftigt. Von der intensiven Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand zeugt die auffallend dichte Interaktionsstruktur. Der gesamte Diskussionsverlauf weist bis zur letzten Sequenz keine längeren Pausen auf, es kommt an keiner Stelle zu einem Verebben oder gar Erliegen des Aushandlungsprozesses. Ein thematischer Abschnitt geht in den nächsten über bzw. wird rasch von einem neuen abgelöst. Man kann in der Gruppe also insgesamt eine hohe Bereitschaft erkennen, das an sie herangetragene schulische (Forschungs-) Setting konstruktiv zu bearbeiten.

Diese konjunktive fachliche Orientierung bildet das übergeordnete Strukturmerkmal, welches sich entsprechend auf den Ebenen der Fremdsprache, des inhaltlichen Ausdeutungsprozesses und der Interaktion widerspiegelt:

Die englische Sprache, die dem Setting imperativ eingeschrieben ist und an die die Gruppenmitglieder einander wiederholt implizit und explizit erinnern (Z. 117), stellt die Gruppe insgesamt vor eine Herausforderung. Die Fremdsprache fungiert in dieser Diskussion also nicht nur als Kommunikationsmedium, sondern auch als zentraler Aushandlungsgegenstand. Dies konnte an vielen Stellen in der Diskussion herausgearbeitet werden. Die Gruppe stellt sich dieser Herausforderung konstruktiv und zeigt sich bereitwillig im Umgang mit unterschiedlichen Problemlösestrategien. Konkret konsultieren sie immer wieder das Wörterbuch (auch wenn dies interessanterweise offenbar in keinem der Fälle zu einer erfolgreichen Problemlösung führt), sie fragen die anwesende Lehrkraft um Rat,

38 Von einem performativen Sprechakt spricht man im Anschluss an die Sprechakttheorie (Austin 1962), wenn eine Äußerung einen Sachverhalt nicht nur konstatiert, sondern das, was sie bezeichnet, auch bewirkt (beispielsweise der vom Priester bei der Trauung ausgesprochene Satz: „Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau“).

holen also Expertenmeinung ein und unterstützen sich gegenseitig mit Übersetzungs- und Aussprachevorschlägen (u.a. Z. 181-182). Die wichtigste und, wie die Rekonstruktion an mehreren Stellen zeigt, erfolgreichste Problemlösestrategie der Gruppe ist die Aktivierung des eigenen Weltwissens, welches dann wiederum diskursiv auf Schlüssigkeit im Kontext des literarischen Textes überprüft wird. Die Bedeutungsaushandlung des Begriffs *wharf-rat* (Z. 78-95) soll in diesem Zusammenhang beispielhaft genannt werden: Innerhalb weniger Züge gelingt es der Gruppe, den fremdsprachlich unbekanntem Begriff mit einem für den Interpretationsprozess gewinnbringenden Konzept zu füllen.

Am Beispiel dieser Sequenz wird auch das enge Wechselverhältnis zwischen der intensiven (fremd-)sprachlichen und inhaltlichen Auseinandersetzung deutlich – wiederum ein Hinweis auf die außerordentlich fachliche Orientierung der Gruppe. Denn immer wieder sind es gerade Unsicherheiten in und mit der Fremdsprache, die zu der Formulierung und Diskussion interessanter, durchaus divergierender und sogar strittiger Lesarten führen. So liest sich auch die als eine der zentralen Fokussierungsmetaphern identifizierte Bedeutungsaushandlung um den *babysitter*-Begriff als solche: Amiras Suche nach einem fremdsprachlichen Begriff (Z. 31ff.) entwickelt sich zu einem zentralen inhaltlichen Thema der Gruppe, das sich einem Leitmotiv gleich durch die Diskussion zieht und in einer hitzigen Auseinandersetzung zwischen Christoph und Büsra kulminiert (Z. 180-205).

Diese Beobachtungen führen zusammengenommen zu der folgenden abschließenden Charakterisierung der vorliegenden Gruppendiskussion: weder ein flüssiger Umgang mit der Fremdsprache noch ein routinierter Umgang mit dem literarischen Gegenstand sind ausschlaggebend für den ausgesprochen dichten und produktiven Aushandlungsprozess.³⁹ Vielmehr begründet sich dieser grundlegend über die *aufmerksame und engagierte Haltung*, die die Lernenden dem Setting entgegenbringen. Es kommt über diese Haltung die (Erfahrungs-)Welt der Lernenden in Berührung mit der (fachlichen) Welt des literarischen Gegenstands, gerade auch über dessen deutungsoffenen Charakter. In dieser Begegnung finden sich wiederum „Empfindungen, emotionale Resonanzen, epistemische Motive, aber auch Konfliktspannungen“ (Gebhard & Combe 2012: 83), die dazu führen, dass sich die Lernenden das an sie herangetragene Setting zueigen machen.

Dennoch werden über die Rekonstruktion auch die Grenzen des schüler-selbstgesteuerten Settings deutlich. So zeigt sich vor allem in der Sequenz, in der die Lernenden den Begriff *okra* aushandeln (Z. 253-272), dass fremdsprachliche Herausforderungen bzw. fachliche Krisen auch durchaus zu Überforderung und

39 Über den Einbezug anderer Gruppen des Samples werden diese beiden Aspekte zu Vergleichsgrößen und auf diese Weise konturiert herausgearbeitet.

damit zu Frustration und kommunikativem Abbruch des Diskurses führen können. An solchen Punkten wäre eine Öffnung des Settings mit Einbezug einer fachlichen Expertise notwendig, um die Krise zu beruhigen.

Nichtsdestotrotz werden die nachfolgenden Fallskizzierungen von anderen Diskussionen des Samples zeigen, dass eine derart stabil durchgehaltene konjunktive fachliche Orientierung durchaus nicht selbstverständlich ist.

7.2. Vier Porträts von Schülergesprächen

Die Rekonstruktion der Gruppe *Goethe I* diene in ihrer Ausführlichkeit dazu, das methodische Vorgehen im Analyseprozess zu beschreiben. Im Folgenden werden nun vier weitere Diskussionen in verdichteter Form vorgestellt. In den Fallbeschreibungen wird dabei, analog zur Rekonstruktion der Gruppe *Goethe I*, weiterhin auf die systematische Unterscheidung der drei Ebenen – Fremdsprache, Inhalt und Interaktion – zurückgegriffen. Zum einen haben sich diese Ebenen als zentrale Säulen in den Gruppendiskussionen erwiesen und bilden ein zentrales Merkmal schülerselbstgesteuerter Aushandlungsprozesse im literarischen Fremdsprachenunterricht. Zum anderen werden sie auch in den fallübergreifenden Ergebnisdarstellungen unterschieden und dienen so einer grundlegenden Systematik der schriftlichen Aufarbeitung der Ergebnisse.

Die Auswahl der vier Gruppen aus dem insgesamt 33 Diskussionen umfassenden Sample begründet sich einerseits auf dem größtmöglichen Kontrast zwischen den einzelnen Diskussionen auf den unterschiedlichen Ebenen. So werden die unterschiedlichen Ausgestaltungsweisen der immer gleichen Aufgabensituation exemplarisch beschrieben. Diese Ausprägungen werden, wie sich zeigen wird, wiederum maßgeblich über die drei bekannten Ebenen gestaltet. Andererseits wurden für Fallskizzen Gruppen ausgewählt, die in der nachstehenden fallvergleichenden Ergebnisdarstellung wiederkehrende und damit zentrale Rollen einnehmen. Dies schließt jedoch diejenigen Gruppen des Gesamtsamples in der fallkontrastiven Analyse nicht aus, die aus Gründen des begrenzten Darstellungsraums und auch der Lesbarkeit nicht in die Einzelfallbetrachtung eingeflossen sind.

7.2.1 „*I think it could be everywhere. I wouldn't be so certain about it*“: *Kurzvorstellung der Gruppe Lessing I*

Die hier vorgestellte Kleingruppendiskussion ist Teil der Erhebung in einer Lerngruppe an einem Gymnasium mit ausgewiesenem bilingualen Profil. Die Lernenden befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im zweiten Halbjahr der

12. Klasse – kurz vor ihren Abiturprüfungen – und damit am Ende ihrer Schullaufbahn. Seit der sechsten Klasse wurden die Lernenden in einem Sachfach, seit der achten Klasse in zwei und ab der neunten Klasse in drei Sachfachfächern bilingual auf Englisch unterrichtet. Die Schule befindet sich in Innenstadtnähe, mit „eher bevorzugter Lage der Schülerschaft“ (vgl. *KESS-Index* 2013; zur Auswahl der Lerngruppen vgl. Kapitel 4.3). Die Gruppe besteht aus drei Schülerinnen, Eva, Gesa und Wanda.

Ebene der Fremdsprache

Die Diskussion zeichnet sich insgesamt durch einen sehr flüssigen Umgang aller drei Gesprächsteilnehmerinnen mit der Fremdsprache. Nur einmal behilft sich eine Teilnehmerin eines deutschen Begriffs („[...] that’s all (2) Befehle“ (Z. 152)) und an einer weiteren Stelle wird explizit nach einem englischen Ausdruck gefragt („*die Hymne?* ehm the (3) *wie sagt man das denn?*“ (Z. 178)). Die Aussprache aller drei Schülerinnen lässt vermuten, dass sie bereits einige Zeit im englischsprachigen Ausland verbracht haben. Dies schlägt sich auch in Ausdrücken nieder, die vor allem dem anglo-amerikanischen Sprachraum zuzuordnen sind („[...] and stuff like that.“ (Z. 48); „[...] they do really sound a little bit weird.“ (Z. 124)). Trotz dieses flüssigen Umgangs spielt die Ebene der Fremdsprache in die Bedeutungsaushandlung und somit in den thematischen Verlauf des Gesprächs hinein, allerdings nicht in der Deutlichkeit, wie es sich in der Gruppe *Goethe 1* gezeigt hat. Dies zeigt sich vor allem in dem thematischen Abschnitt, der durch die folgende Frage der Schülerin Wanda initiiert wird: „ehm (.) so:: (2) where would you think (.) eh does the situation take place? because ehm (2) what is benna? and what is dekouna? and“ (Z. 172/173). Angestoßen also durch die unbekanntenen Begriffe *benna* und *dekouna* schließt sich eine Bedeutungsaushandlung um die kulturelle Verortung des literarischen Textes an. Dieses Muster, das sich als typisch für viele Gruppen des Samples erweist, wird in der fallkontrastiven Ergebnisdarstellung in Kapitel 8.4 vertieft diskutiert. Nichtsdestotrotz lässt sich zusammenfassend formulieren, dass der (Fremd-)Sprache in der Gruppe eine vorwiegend *kommunikative* Funktion zukommt und dass sie weniger selbst *Gegenstand* des Aushandlungsprozesses ist.

Ebene der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung

Inhaltlich setzen sich die Schülerinnen mit drei Themen auseinander, die immer wieder ineinander greifen und auf diese Weise die Orientierung zum fachlichen Gegenstand bilden:

- die Frage nach der kulturell-geografischen bzw. historischen Verortung des Textes,
- die Frage nach der gesellschaftlichen Rolle der Frau,
- die Frage nach der Figurenkonstellation und der Ausgestaltung der literarischen Figuren im Text.

Die Frage nach der Verortung des Textes, die auch durch Eva den thematischen Einstieg in die Diskussion bildet, wird im Spannungsfeld zwischen geografisch-kultureller und historischer Verortung bearbeitet. Die Schülerinnen legen sich nicht fest, ob die Welt des Textes auf eine frühere Zeit („traditional view“ (Z. 3); „not right now not today but in the early times“ (Z. 198)) oder einen rückständig-wertekonservativen Ort verweist. Einig sind sie sich allerdings, den Text in ein ‚Anderes‘ hinein zu verorten, das sich vom eigenen lebensweltlichen Vergleichshorizont abgrenzt. Dies zeigt sich auf der impliziten Ebene darüber, dass sich sowohl die historischen als auch die geografischen Verortungsversuche über negative Gegenhorizonte zum eigenen Erfahrungsraum konstituieren („[...] but I think today is (.) it’s a lot more about ehm (.) independence“ (Z. 94/95)). In diesem Sinne ist die Frage nach der Verortung unmittelbar an die Frage nach der gesellschaftlichen Rolle der Frau geknüpft. Getragen von der konjunktiven Übereinstimmung innerhalb der Gruppe, der Text spiele in einer wie auch immer gearteten Ferne, diskutieren sie vor diesem Hintergrund die in der Geschichte gezeichnete Rolle der Frau, die in einer Zeit oder einem Ort denkbar sei, „where (.) women do not work, they are only (.) in a in they are only in the household.“ (Z. 52/53). Als Gegenhorizont zu diesem Frauenbild stellen sie fest, dass das Mädchen „maybe even doesn’t go to school“ (Z. 54), worüber ihr eigenes Selbstverständnis zum Ausdruck kommt, das diesem Bild entgegensteht. Für sie, so ließe sich die implizite Schlussfolgerung und damit ihr eigener positiver Gegenhorizont formulieren, ist es selbstverständlich, dass Mädchen zur Schule gehen. Ebenfalls auf dieser Grundrahmung fußend, diskutieren die Schülerinnen die Figurenkonstellation im Text. Die von den Lernenden angenommene Ferne bildet sich dadurch ab, dass sie der Konstellation ein Großmutter-Enkelin-Verhältnis zuschreiben („[...] yeah any maybe it’s the grandma telling her grand-daughter something“ (Z. 11/12)). Sie gehen also von einem Verhältnis aus, welches in innerfamiliären Beziehungsstrukturen die im klassischen Sinne größt-

mögliche historische Distanz aufweist. Der identifikatorischen Anbindung dient den Schülerinnen die Ausgestaltung der Figur des Mädchens. Über die Passagen des Textes, die sie dem Mädchen zuschreiben, konstruieren sie dieses als von Unsicherheiten gezeichnet. Dabei sind sie unschlüssig, ob die Unsicherheit im Mädchen selbst verortet ist („[...] the girl ehm (.) is pretty insecure about herself and about what she is doing“ (Z. 120/121)), oder ob sich diese Unsicherheit in einer Skepsis gegenüber jener Fremde äußert, die die Lernenden im Aushandlungsprozess für sich als feste Grundhaltung gegenüber der im Text vermittelten Weltsicht festgelegt haben („[...] yes she might be insecure; but she (.) could also not (.) only be insecure about herself, but also about what that (.) other woman is telling her;“ (Z. 133ff.)). In der Logik dieser zweiten Interpretationsmöglichkeit ließe sich sagen, dass die Rezipientinnen dann eine Perspektiven-Analogie zwischen der literarischen Figur und sich selbst annehmen. Über die Figur des Mädchens konstruieren die Lernenden dann also eine Perspektive innerhalb der Welt des Textes, die ebenfalls mit Befremden auf das im Text Beschriebene reagiert. Vorsichtig ließe sich als Essenz der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung formulieren, dass die Schülerinnen in der literarischen Figur eine universelle, transkulturelle Kategorie für sich gefunden haben, die ihnen eine empathische Anknüpfung an den literarischen Gegenstand ermöglicht.

Ebene der Interaktion

Insgesamt zeichnet sich die Diskussion durch eine ausgesprochen hohe interaktive Dichte aus. Die Schülerinnen arbeiten sich durch den gesamten Diskussionsverlauf hindurch engagiert am fachlichen Gegenstand ab und interagieren von Beginn an sehr kooperativ und demokratisch miteinander. Es lässt sich kein Ungleichgewicht in der Verteilung der Rollen feststellen. Anders als dies in der Diskussion *Goethe I* rekonstruiert wurde, in der die Moderations- und Meinungshoheitsfunktionen immer wieder zur Disposition stehen, stehen die Schülerinnen in dieser Gruppe in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander. Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich die Kooperativität darin, dass sie an die jeweiligen thematischen Beiträge der anderen anknüpfen. Dadurch gehen die zur Sprache gebrachten Themen ineinander über, bedingen einander und ein roter Faden bzw. ein konsistenter Orientierungsrahmen ist erkennbar. Auf der sprachlichen Ebene zeigt sich die Kooperationsbereitschaft durch eine hohe Anzahl an zustimmenden Äußerungen als Reaktion auf die Beiträge anderer (z.B. „yeah yeah that's true“ (Z. 99); „ja ja, that's true ((*lacht*))“ (Z. 233)). Die Lernenden formulieren durchaus unterschiedliche Lesarten, wie die Frage nach der geogra-

fischen vs. historischen Verortung des Textes.⁴⁰ Die divergierenden Meinungen handeln sie dabei dennoch stets innerhalb eines inhaltlichen Rahmens ab, der die Kontingenz an Deutungsmöglichkeiten durch ein konjunktives Verständnis zwischen den Schülerinnen zusammenhält. Die Diskussion bricht trotz unterschiedlicher Lesarten an keiner Stelle auseinander.

Zusammenfassung: Orientierungsrahmen der Gruppe

Der Orientierungsrahmen, also die Orientierung der Lernenden hin zum literarischen Gegenstand, gestaltet sich ausgesprochen konjunktiv. Auch wenn divergierende Lesarten einander gegenübergestellt werden, so arbeiten sich die Schülerinnen doch grundsätzlich innerhalb eines gemeinsamen Grundverständnisses ab, das sie dem Text entgegenbringen. Dieses speist sich grundlegend aus der Haltung, dass die Lernenden die Welt des Textes als fremd empfinden. Allein über die Ausgestaltung der Figur des Mädchens konstruieren die Schülerinnen ein Moment der Identifikation mit dem fachlichen Gegenstand. Auch über die Ebene der Interaktion zeigt sich ein hoher Grad an Konjunktivität. Die Schülerinnen nehmen aufeinander Bezug, bestätigen die Beiträge der anderen und auch Divergierendes wird vor dem Hintergrund eines geteilten Erfahrungsraums verhandelt. Dabei herrscht innerhalb der Kleingruppe eine ausgewogene, demokratische Umgangsform. Eine solch ausgewiesene Konjunktivität im Aushandlungsprozess ist durchaus nicht in allen Gruppen der Fall, wie sich in der nachstehenden Kurzvorstellung der Gruppe *Heine B1* zeigen wird.

7.2.2 „Hitchhiker’s guide to the galaxy“: Kurzvorstellung der Gruppe Heine B1

Diese Kleingruppendiskussion ist Teil der Erhebung in einer Lerngruppe an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Lernenden befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Halbjahr der 12. Klasse (S3 Englischkurs auf erhöhtem Niveau der Studienstufe) und damit ein halbes Jahr vor Abschluss ihrer Schulzeit mit dem Abitur. Die Schule befindet sich in einem Randbezirk der Großstadt und die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ bezeichnet werden (vgl. *KESS-Index* 2013; vgl. Kapitel 4.3 zur Auswahl der Lerngruppen). Die Gruppe besteht aus einem Mädchen, Amelie, und drei Jungen, Alex, Chris und Ben.

40 Ein Beispiel dafür ist die Sequenz Z. 172-207, die ausführlich im fallkontrastiven Teilkapitel 8.3.1 zu fremdsprachlichen Unsicherheiten als potenzieller Anlass für Bedeutungsaushandlung diskutiert wird.

Ebene der Fremdsprache

So wie die Gruppe *Lessing I*, zeichnet sich auch das Gespräch der Gruppe *Heine B1* grundsätzlich durch einen flüssigen Umgang mit der Fremdsprache aus. Nur selten fallen die Lernenden in die deutsche Sprache zurück. Trotzdem spielt die Ebene der (Fremd-)Sprache eine diskursprägende Rolle. Dies macht sich allerdings auf andere Art bemerkbar als in der Gruppe *Goethe I*, in der die Sprache aufgrund von Verständnis- und Ausdrucksschwierigkeiten zum Gegenstand der Diskussion wurde. In dieser Gruppe *Heine B1* wird Sprache dazu genutzt, um an und mit ihr immer wieder assoziative Sprachspiele zu vollziehen (Z. 19f.; Z. 46-48; Z. 59-60; Z. 83-85; Z. 165). Diese haben dabei einen ironisierend-bagatellisierenden Effekt, welcher sich sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf der diskursiv-interaktiven Ebene *disjunktiv* auf den Orientierungsrahmen auswirkt. Beispielhaft für diesen Umgang mit Sprache, der als Besonderheit dieser Gruppe zu verzeichnen ist und somit zu einem zentralen Strukturmerkmal avanciert, steht diese Gesprächspassage:

Chris: ((lacht)) in my opinion! eh eh it's like (.)
 Amelie: | a guide!
 Chris: ((lacht)) a guide eh::: for a girl! (.) in eh:::
 Amelie: | for her life (1) I think it's rather a girl
 Ben: | a hitchhiker's guide!
 Chris: hitchhiker's guide to::: the::: galaxy!

(Heine B1: Z. 15-20)

Der von Amelie in die Diskussion gebrachte Begriff „guide“ weckt bei Ben die Assoziation zu einem anderen literarischen Text, zum Roman *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* (1979) von Douglas Adams. Chris greift diese Assoziation umgehend auf, was darauf hindeutet, dass an dieser Stelle geteiltes außertextuelles Bezugswissen zum Tragen kommt. Das assoziative Spiel mit Sprache hat so zum Verflüchtigen der gegenstandsgebundenen Aushandlung beigetragen; die thematische Sequenz zerfällt. Sprache hat in dieser Gruppe eine Funktion, die über die des Gegenstands und des Kommunikationsmittels hinausgeht. Mit ihr gelingt es den Lernenden dieser Gruppe immer wieder, die Aufgabenstellung, das Setting und damit in gewisser Weise auch den schulischen Rahmen zu unterwandern. Indem sie sich der Sprache auf eine Art und Weise bemächtigen, die den gegenstandsbezogenen und damit regelkonformen Raum verlässt, werden sie

zu autonomen und subversiven Gestaltenden ihres eigenen Diskursraums. Eine isolierte Betrachtung der (fremd-)sprachlichen Ebene ist in diesem Fall kaum möglich, weil sie unmittelbar auf die inhaltliche und interaktionale Ebene einwirkt.

Ebene der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung

Inhaltlich setzen sich die Lernenden mit drei zentralen Themenbereichen auseinander, die – wie auch bei der zuvor beschriebenen Gruppe – ineinander greifen und damit den Bezugs- und Orientierungsrahmen zum literarischen Text bilden:

- die Frage nach der kulturell-geografischen Verortung des Textes,
- die Frage nach der Ausgestaltung der Figur des Mädchens im Text und in ihrer Lebenswelt,
- die Frage nach der Art des Textes.

Anders als dies bei der Gruppe *Lessing I* der Fall war, wird die Frage nach der Verortung des Textes in dieser Gruppe ausschließlich innerhalb des geografischen Vergleichshorizonts bearbeitet. Dabei setzen die Lernenden den europäischen Raum konjunktiv als einen homogenen Fixpunkt des ‚Eigenen‘, von welchem sich die von ihnen imaginierte Welt des Textes kategorisch absetzt: „[...] she has to do things which for example in Europe wouldn't be necessary [...]“ (Z. 27f.). Was dieses Andere ist, darüber sind sich die Lernenden bis zum Schluss der Diskussion nicht einig: „yeah! somewhere in Asia (.) maybe even Africa but I don't know.“ (Z. 55-56). Diese Grundhaltung, die mit einem ‚Dort, nur nicht hier‘ überschrieben werden kann, kommt über den gesamten Diskussionsverlauf immer wieder zur Sprache (Z. 27-29; Z. 37-40; Z. 51-57; Z. 103-106; Z. 135-136; Z. 171-177). Dies kann somit als Hinweis darauf gelesen werden, dass ihr eine stabilisierende Funktion im Interpretationsprozess zukommt. Auch die anderen Themen lassen sich innerhalb dieses Rahmens fassen, sodass dieser zur zentralen Orientierung in Bezug auf die inhaltliche Bedeutungsaushandlung der Gruppe avanciert. Die Ausgestaltung der Figur des Mädchens wird unmittelbar an die sie umgebende – für die SchülerInnen als fremd empfundene – Lebenswelt geknüpft. Wie auch in der Gruppe *Lessing I*, nehmen dabei die Lernenden, und hier vor allem Amelie, eine empathische Haltung gegenüber dem Mädchen im Text ein: „[...] I think it's about a desperate girl (.) who maybe really wishes to be a boy because in her culture boys are more regarded and girls (.) yeah the are not really valid something“ (Z. 51-53). Es wirkt also auch hier die transkulturelle Kategorie des „teenage girl“ (Z. 162) als identifikatorisches Andockmo-

ment. Darüber, dass es für dieses Mädchen schwierig sein muss, in ihrer eigenen Kultur zu leben, sind sich die Gesprächsteilnehmer kollektiv einig. Und so findet sich die inhaltlich, aber auch interaktiv dichteste Passage in der Diskussion an der Stelle, an der diese Lesart von allen bejaht wird:

Amelie: I think it shows the diffi- (.) difficulty to live in such a culture;

Ben: | for girls | for girls! for girls!

Alex: | for girls yes!

Amelie: because she always (.) yeah especially for girls;

Alex: yes yes yes!

(Heine B1: Z. 68-72)

Inhaltlich ‚gestört‘ wird diese stabile Grundorientierung immer wieder durch die oben beschriebenen Sprachspiele und ironischen Bemerkungen. Ihre bagatellisierende Wirkung führt dazu, dass das durchaus auch auf eurozentristisch-stereotypen Denkfiguren fußende Muster durchkreuzt und sabotiert wird.⁴¹ Als Chris die Vermutung „and here [Europe; EB] girls aren’t called sluts“ (Z. 2) anstellt, reagieren Ben und Alex simultan mit lachend hervorgebrachten Bemerkungen (Ben: „pah ((*lacht*))“; Alex: „I’m not so sure“ (Z. 42-43)) und bringen auf diese (chauvinistisch anmutende) Weise zum Ausdruck, dass sie die pejorative Bezeichnung für ein Mädchen durchaus auch im eigenen Kulturraum für möglich halten. Diese Stelle steht beispielhaft für weitere Sequenzen, die auf den ersten Blick störend wirken und zu Brüchen innerhalb des inhaltlichen Orientierungsrahmens führen, auf den zweiten Blick jedoch durchaus ihre eigene Produktivität offenbaren. Der Gruppe gelingt es gerade in diesen Sequenzen, sich das schulische Aufgabensetting zueigen zu machen. Erneut wird hierbei deutlich, wie unmittelbar die Ebenen ineinander wirken. Denn das Hin- und Herpendeln zwischen Konjunktivem und Disparatem bzw. Disjunktivem spielt sich maßgeblich auch auf der Ebene der Interaktion ab.

41 Die in vielen Diskussionen beobachtete stabilisierende Funktion von kulturellen Stereotypen im literarischen Aushandlungsprozess wird im fallkontrastiven Teilkapitel 8.3.3 auch unter Einbezug der Gruppe *Heine B1* eingängig diskutiert.

Ebene der Interaktion

Insgesamt zeichnet sich auch diese Gruppe durch eine ausgesprochen hohe interaktive Dichte aus. Alle vier Lernenden beteiligen sich mit recht ausgewogenen Redeanteilen an der Diskussion. Nachdem ein thematischer Abschnitt beendet wurde, finden sie nach nur wenigen Sekunden Gesprächspause wieder in den Aushandlungsprozess. Anders als in der Gruppe *Lessing 1* lässt sich allerdings ein Ungleichgewicht in den Rollenverhältnissen rekonstruieren, das mit den oben beschriebenen pendelnden Rahmungen der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung und des Settings einhergeht. Die Gruppe lässt sich dabei in zwei Parteien aufteilen, deren jeweilige Rahmungen teilweise durchaus konjunktiv verlaufen, an den oben genannten disjunktiven Passagen jedoch in Konkurrenz zueinander stehen. Anhand der Passagen (Z. 37-43 und Z. 68-72), die ich beispielhaft für die Skizzierung der inhaltlichen Ebene herausgegriffen habe, lässt sich dieses hin- und hergehende interaktive Kräfteverhältnis verdeutlichen. In der Passage Z. 68-72 arbeitet sich die Gruppe engagiert am literarischen Text ab, was letzten Endes in der Versprachlichung einer gemeinsamen Lesart mündet. Die Lernenden verhalten sich in einvernehmlich kooperativer Weise dem Setting gegenüber, sie pendeln sich diskursiv ein. Anders verhält es sich mit der Passage Z. 37-43. Hier wird der Versuch von Chris, den Text kulturell zu deuten, durch die ironischen Reaktionen von Ben und Alex aus der Rahmung der gegenstandsbezogenen Aufgabebearbeitung herausgebrochen. Es werden an dieser und auch den anderen als disjunktiv identifizierten Passagen gruppendynamische Prozesse wirksam, die sich nur schwierig konkret benennen lassen. Die Rekonstruktion der Diskussion suggeriert ein komplexes Zusammenwirken der folgenden Wirkungselemente:

- Aktualisierung eines habitualisierten Sozialverhaltens innerhalb der Lerngruppe,
- Bagatellisierung und Subversion des Settings und damit des institutionellen Rahmens,
- Aktualisierung von gesellschaftlichen (geschlechternormativen) Rollenanforderungen.

Zusammenfassung: Orientierungsrahmen der Gruppe

Auf allen Ebenen zeichnet sich die Gruppe durch zwei miteinander konkurrierende Rahmungen bzw. unterschiedlicher Haltungen dem Setting gegenüber aus. Auf der einen Seite findet eine enge Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte

statt, die von einer imaginären Ausgestaltung des vom Text Bereitgehaltenen gekennzeichnet ist. Konkret lassen sich Bemühungen rekonstruieren, die literarische Figur des Mädchens narrativ auszugestalten, sich in ihre Perspektive hineinzuversetzen, um eine identifikatorische Anbindung zu schaffen. Auf der anderen Seite lässt sich eine distanzierend-bagatellisierende Haltung dem Text und/oder dem Gesamtsetting gegenüber rekonstruieren, die sich in assoziativen Wortspielen und ironischen Bemerkungen äußert. Dieses durch den gesamten Diskussionsverlauf hindurch rekonstruierte Hin- und Herpendeln zwischen Disparität und Konjunktivität auf allen Ebenen stellt sich somit als entscheidendes Strukturmerkmal und somit als zentraler Orientierungsrahmen dieser Gruppe heraus. Anders als in der Gruppe *Lessing 1*, die sich durch einen ausgesprochen konjunktiven Orientierungsrahmen auszeichnet, wird am Beispiel dieser Gruppe deutlich, wie stark auch der Faktor der Gruppenzusammensetzung mit ihren eigenen – in einer schulischen Lerngruppe durchaus habitualisierten, im Setting der Fallstudie allerdings nicht allgemeingültig rekonstruierbaren – Dynamiken in die schüler selbstgesteuerten Kleingruppen hineinwirkt.

7.2.3 „*She is like a robot*“: Kurzvorstellung der Gruppe *Lessing 3*

Die folgende Kleingruppe entstammt derselben Lerngruppe wie die Gruppe *Lessing 1*. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass die Lernenden einen weitgehend ähnlichen schulischen Werdegang durchlaufen haben. Die Gruppe besteht aus einem Schüler, Simon, und zwei Schülerinnen, Rike und Sarah.⁴²

Ebene der Fremdsprache

Die Lernenden der Gruppe *Lessing 3* zeichnen sich durch einen flüssigen Umgang mit der Fremdsprache aus. Die im Rahmen des Samples vergleichsweise hohe Sprachkompetenz führt dazu, dass Einzelvokabeln nicht geklärt werden müssen, was der Gruppe ermöglicht, gleich von Beginn an den Fokus auf das Gesamtverständnis des Textes zu legen. Zweimal greifen die Schüler auf die deutsche Sprache zurück (Z. 98; Z. 117). Interessanterweise handelt es sich bei beiden um die Formulierung einer Metapher. Sowohl bei dem Ausspruch „*wie in den Kopf geprügelt*“ (Z. 98) als auch bei „*like a Zwangsjacke*“ (Z. 117) handelt es sich also um die Versprachlichung eines mentalen Bildes, welches sich einer

42 Die Rekonstruktion dieser Gruppendiskussion entstand maßgeblich während eines intensiven Interpretationstreffens mit Helene Decke-Cornill, Viktoria Bauer und Christine Gardemann.

wortwörtlichen Übersetzung widersetzt, ohne an Aussagekraft in dem konkreten Sinnzusammenhang einzubüßen.

Auch im Englischen bedienen sich die Lernenden einer metaphorischen Sprache. Der Text wird bereits zu Beginn der Diskussion in den Vergleich mit „military orders“ (Z. 15) gestellt. Dieses Bild wird im Diskussionsverlauf immer wieder aufgegriffen und führt zu neuen sprachlichen Bildern („like a robot“ (Z. 110)). Die Lernenden hangeln sich an den sprachlichen Bildern entlang, greifen sie immer wieder auf, suchen sie als Bezugsmomente. Auf diese Weise kommt den Sprachbildern eine verlässliche und diskursstrukturierende Funktion in der Diskussion zu. Diese im Gesamtsample allein in dieser Gruppe rekonstruierte Verwendung von Sprache avanciert damit zum zentralen Strukturmerkmal der Gruppe. Sie wirkt sinn- und orientierungsstiftend auf den inhaltlichen Aushandlungsprozess, indem die evozierten Bilder innerhalb der Gruppe als gemeinsame Verständigungsmomente angenommen werden. Dieser inhaltliche *Common Ground* führt in seiner bei allen drei Teilnehmern akzeptierten Verbindlichkeit wiederum zu einem kooperativen – *konjunktiven* – Interaktionsgefüge.

Ebene der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung

Inhaltlich setzen sich die Lernenden mit vier zentralen Themenbereichen auseinander, die – wie auch in den Gruppen zuvor – ineinander greifen und auf diese Weise den inhaltlichen Orientierungsrahmen der Gruppe zum literarischen Gegenstand bilden:

- die Frage nach der Art/Appellstruktur des Textes,
- die Frage nach der gesellschaftlichen Rolle der Frau,
- die Frage nach der Ausgestaltung der literarischen Figur,
- die Frage nach der kulturellen Verortung des Textes.

Anders als den Gruppen *Lessing I* und *Heine BI*, die sich inhaltlich stark an der Frage nach der kulturellen Verortung des Textes orientiert haben, stellen sich die Lernenden dieser Gruppe zentral die Frage, um welche Form von Text es sich bei der Geschichte handelt. Rike formuliert zu Beginn ihre Vermutung: „I thought they [*imperative sentences*; EB] were (.) nearly in the tone of an order“ (Z. 13). Diese Assoziation wirkt sinnstiftend für den weiteren Diskussionsverlauf. Der Vergleich zum Militär, dessen Regelmäßigkeit man sich unterwirft, um „like a robot“ zu agieren, führt die Gruppe sukzessive zu einer identifizatorischen Anknüpfung an die Figur des Mädchens. Diese Anknüpfung kulminiert am Ende der Diskussion in der folgenden Aussage von Sarah, die von den ande-

ren beiden Gruppenmitgliedern lachend zur Kenntnis genommen wird: „follow these patterns and just (2) ja (2) like we were trained to do in the *Abitur* ((*lacht*))“ (Z. 232/233).

Diese äußerst knappe Übersicht über den thematischen Grundverlauf der Diskussion soll am Beispiel einer Diskurseinheit näher beleuchtet werden. Anhand dieser wird das charakteristische Strukturmerkmal der Gruppe deutlich, die über ein Oszillieren zwischen textnaher Betrachtung und Hinzuziehen eigener lebensweltlicher Erfahrungs- und Vergleichshorizonte sowie über den bereits beschriebenen kreativen Umgang mit (Fremd-)Sprache zu einer differenzierten Ausdeutung des Textes gelangt:

Rike: also the sentence structure is very repetitive and it's nanananana, nanananana ((*lacht*))

Simon: L ja

Sarah: ja

Rike: so::: she is a little pissed I'd say; it's very ironic the text

Sarah: L ja

Sarah: mhm;

Rike: so (2) ja (.) it's quite sexist too what she has to do

Sarah: ja. That's (.) I think that's the world they live in.

Rike: ja.

(*Lessing 3: Z. 38-47*)

Ausgehend von der Imitation der rhythmischen – in der Lesart der Gruppe militärisch anmutenden – Struktur des Textes (*Frage nach der Art des Textes*), antizipiert Rike einen Gefühlszustand der literarischen Figur. Sie sei „pissed“ ob der an sie herangetragenen Forderungen (*Frage nach der Ausdeutung der literarischen Figur*). Unmittelbar im Anschluss daran gelangt sie zu einer Bewertung des Textes auf einer globalen Ebene: „it's very ironic the text“ (*Frage nach der Art/Appellstruktur des Textes*). Diese begründet sie anschließend auf einer kategorialen Ebene: Die Anweisungen, die an das Mädchen im Text gestellt werden, seien ziemlich sexistisch (*Frage nach der gesellschaftlichen Rolle der Frau*). Eine mögliche Schlussfolgerung wäre an dieser Stelle, dass die Rolle der Frau im Text auf eine Weise stereotyp überspitzt sei, die sich nur über die Ebene der Ironie erklären ließe. Sarah, die der Begründung zustimmt, greift diese Lesart auf und verortet sie in ein kulturell Anderes, ohne sich dabei auf einen spezifischen

geografischen Raum zu beziehen: „I think that’s the world they live in“ (*Frage nach der kulturellen Verortung des Textes*).

Es finden sich in dieser Einheit alle vier oben angesprochenen Themenkomplexe aufs Engste miteinander verknüpft. Dabei lässt sich der Diskursverlauf als eine „bottom-up“-Bewegung im Sinnkonstruktionsprozess lesen: Ein strukturelles Merkmal des Textes wird zum Anlass genommen, empathische Ausdeutungen der Figur vorzunehmen, eine Beurteilung der Textbeschaffenheit auf einer globalen Ebene zu formulieren, um das als ‚anders‘ und ‚fremd‘ Wahrgenommene des Textes interpretativ zu greifen. Dieses Oszillieren zwischen textnahem und lebensweltlich-assoziativem Beleuchten des literarischen Textes bildet das inhaltliche Grundgerüst und somit den Orientierungsrahmen dieser Gruppe.

Ebene der Interaktion

Auch diese Diskussion zeichnet sich durch eine hohe interaktive Dichte aus. Alle drei Lernenden beteiligen sich mit ausgewogenen Redeanteilen. Dabei ist insgesamt eine kooperative Haltung gegenüber dem Setting festzustellen. Die Rollenverhältnisse sind nicht wie in der Gruppe *Heine B1* im Ungleichgewicht. Alle drei SchülerInnen sind im Zeitraum der Diskussion mit der Bedeutungsaushandlung des literarischen Textes beschäftigt. Daraus ergibt sich eine grundlegend konjunktive Orientierung. Diese wird durch die Einigung auf die genannten sprachlichen und inhaltlichen Bezugsrahmen stabilisiert. Sprachlich manifestiert sich das Konjunktive innerhalb der Gruppe durch Formulierungen, die den kollektiven Charakter des Sinnbildungsprozesses unterstreichen („well we cannot imagine but (.) from the text we can say [...]“ (Z. 48); „well we don’t know if it is in Africa [...]“ (Z. 145); „well we can be quite sure that [...]“ (Z. 152)). Die an alle Gruppen des Samples gestellte Aufgabe, über die Diskussion zu einer gemeinsamen Lesart des Textes zu kommen, findet sich in dieser Gruppe performativ gewendet auf der Ebene der Interaktion.

Zusammenfassung: Orientierungsrahmen der Gruppe

Die Gruppe zeichnet sich auf allen Ebenen durch eine konjunktive Rahmung des Settings und des fachlichen Aushandlungsprozesses aus. Auf der (fremd-)sprachlichen Ebene äußert sich dies über die Einigung auf bestimmte sprachliche Bilder, die einen gemeinsamen Vergleichshorizont bilden. Diese sprachlichen Bilder gehen über in einen gemeinsamen inhaltlichen Sinnkonstruktionsprozess,

der über den sprachlich aufgespannten Horizont sukzessive abgearbeitet wird. Konkret bildet vor allem das konjunktiv herrschende Bezugswissen über rigide militärische Strukturen, die die Gruppe im Text für sich wiederfindet, das Vergleichsmoment, innerhalb dessen die Ausgestaltung des Textes stattfindet. Die Diskursbewegung oszilliert dabei während des gesamten Gesprächsverlaufs zwischen textnaher Betrachtung, auch mithilfe der Verwendung von literaranalytischem Handwerkszeug („monologue/dialogue“) und des Hinzuziehens von außertextuellem Bezugswissen und eigenen – konjunktiv geteilten – Erfahrungsbeständen. Alle Gruppenmitglieder beteiligen sich am Sinnbildungsprozess. Sie hören einander zu, was sich über häufig auftretende Affirmationspartikel zeigt („ja“; „mhm“) und greifen die sprachlichen Verwendungen und inhaltlichen Ideen der anderen auf. Dieses Wechselspiel führt dazu, dass es der Gruppe gelingt, den fachlichen Gegenstand aus einer multiperspektivischen Übersichtsposition heraus zu bearbeiten. Dieser konjunktive Orientierungsrahmen, der sich über seine Produktivität auszeichnet, liest sich in einem deutlichen Kontrast zur Rahmung der nachstehend vorgestellten Gruppe.

7.2.4 „I don't really understand the task“: Kurzvorstellung des Schülergesprächs *Celan I*⁴³

Die nachfolgend vorgestellte Gruppe ist Teil der Erhebung in einer Lerngruppe an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Lernenden befinden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im ersten Halbjahr der 11. Klasse (S1 Englischkurs auf grundständigem Niveau der Studienstufe) und damit etwas mehr als ein Jahr vor den Abiturprüfungen am Ende der 12. Klasse. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt (vgl. zur Auswahl der Lerngruppen Kapitel 4.3). Die Gruppe besteht aus zwei weiblichen, Doro und Emma, und einem männlichen Lernenden, Frieder.

Beschreibung eines disjunktiven Orientierungsrahmens

Die Beschreibung dieser Kleingruppendiskussion unterscheidet sich von der Darstellung der bisherigen Fallskizzen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass eine heuristische Unterscheidung der drei bislang geführten Ebenen sich als nicht rekonstruierbar erwiesen hat. Auch wenn diese in allen Gruppen in einem Wechselverhältnis zueinander stehen, zeichnet sich diese Gruppe geradezu über den

43 Die zentralen Aspekte dieser Rekonstruktion entstanden während eines intensiven Interpretationstreffens mit Helene Decke-Cornill, Viktoria Bauer und Christine Gardemann.

engen Grad der Verknüpfung aus. Ihr Orientierungsrahmen zeigt sich auf mehreren Ebenen als disjunktiv. Die Diskussion bildet somit einen Kontrapunkt innerhalb des Samples, welcher die Möglichkeit bietet, deutliche Grenzen des schüler selbstgesteuerten Settings im Kontext des fremdsprachlichen Literaturunterrichts herauszuarbeiten.

Bereits im unmittelbaren Gesprächseinstieg unterscheidet sich die Gruppe *Celan 1* von den meisten anderen Gruppen des Samples. Während in den anderen Gruppen ein Mitglied entweder selbst mit der Formulierung einer globalen Lesart einsetzt („I think the text is about [...]“⁴⁴) oder ein anderes Mitglied zur Formulierung ihrer Lesart auffordert („what do you think about the text?“⁴⁴), gestaltet sich der Einstieg in dieser Gruppe auf folgende Weise:

Doro: **ho:::** ((ruft mit hoher Stimme))
 Emma: okay::: eh (.) I don't really ha- understand the task.
 Frieder: we should shall discuss about the text and yes (.) maybe I start with it;

(*Celan 1*: Z. 1-3)

Die erste Rahmung des Settings erfolgt durch ein lautes Rufen von Doro⁴⁵, gefolgt von Emmas Aussage, dass sie die „task“ nicht richtig verstehe, woraufhin Frieder diese erläutert. Die Gruppe steigt also nicht wie die meisten anderen Gruppen über den literarischen Gegenstand in die Diskussion ein, sondern über das schulische *Aufgabensetting*. Dieses Setting wird (zumindest von Doro) nicht verstanden. Die Gruppe steigt somit über eine Leerstelle bzw. Verstehenskrise in den Aushandlungsprozess ein, der sich als charakteristisch für den Diskursverlauf herausstellt. Die folgende Sequenz präsentiert sich als ein schlingernder Versuch, einen Zugang zum Setting und zum literarischen Text zu etablieren, der dabei von gegenseitigen (fremdsprachlichen) Verständnisfragen dominiert wird. „I don't know the correct word“ (Z. 12), gibt Emma zu verstehen, woraufhin Frieder antwortet: „I don't know it too“ (Z. 13). Kurz darauf reflektiert Emma die Frage nach der Bedeutung der Brot-Metapher⁴⁶ in der Kurzgeschichte: „[...]

44 Vgl. für die Struktur der Gesprächsanfänge Teilkapitel 8.1, in welchem über den Fallvergleich ein strukturelles Muster für die Gesprächsanfänge im schüler selbstgesteuerten Setting rekonstruiert wird.

45 Dieser Aufruf lässt mehrere rekonstruktive Lesarten zu. So liest er sich einerseits wie ein Start-, andererseits wie ein Alarm- oder sogar Hilferuf. In jedem Fall vermittelt sein hoher, schriller Ton eine angespannte, warnende Wirkung.

46 Die Diskutierenden beziehen sich auf den folgenden Abschnitt der Kurzgeschichte: „[...] always squeeze bread to make sure it's fresh; but what if the baker won't let me feel the

but who knows what the bread has to do with the story in the end ((*lacht*))“ (Z. 19), woraufhin Frieders Antwort erneut lautet: „no I don’t understand it too“ (Z. 21).

Die Verständnisschwierigkeiten im Hinblick auf die Brot-Metapher kulminieren in einer Diskurseinheit, die im Folgenden näher betrachtet wird. Sie scheint charakteristisch für die Gesamtstruktur der Diskussion zu sein und kann als Austragungsort der Krise gelesen werden, in dessen Folge sich die Gruppenmitglieder endgültig von der Bearbeitung des fachlichen Gegenstands abwenden.

Emma: └ why does she want to **feel bread**?

Frieder or it doesn’t matter.

Doro: to look if it’s good!

Emma: our German teacher Mister Heller has taught us that everything in a tho- short story is important!

Doro: └ short story ((*lacht*))

Frieder: woa:::

Doro: okay (.) I think ehm if she do all things that are listed the *Bäcker* who let her or she will get a husband or whatever so:::

Emma: but this baker and this bread is very irritating me

Doro: └ we should do this

Doro: yes (.) me too ehm I don’t know okay (.) let the bread out ehm

(*Celan I*: Z. 31-43)

Emma bringt wiederholt ihre Verständnisschwierigkeiten zum Ausdruck, wobei die zunehmende Lautstärke ihrer Stimme eine gewisse Dringlichkeit verdeutlicht. Während Frieder darauf antwortet, dass es vielleicht bedeutungslos sei, macht Doro einen pragmatischen Deutungsvorschlag. Das Mädchen im Text solle prüfen, ob das Brot gut sei. Mit beiden Antworten gibt sich Emma nicht zufrieden und bezieht sich nun namentlich auf ihren Deutschlehrer und damit auf eine einschlägige Experteninstanz. Alles in einer Kurzgeschichte sei von Bedeutung. Damit reagiert sie sowohl auf Frieders Vorschlag der Bedeutungslosigkeit als auch auf Doros simplen Interpretationsansatz mit Abwehr. Emmas Beunruhi-

bread?; you mean to say that after all you are really going to be the kind of woman who the baker won’t let near the bread?“ (Kincaid: 1978)

gung der Textstelle gegenüber führt dazu, dass sie die Deutungsangebote der anderen Mitglieder nicht annehmen kann. Es ist keine gemeinsame Sinnkonstruktion erkennbar, die Verstehenskrise wird nicht bewältigt. Die Rahmung des Settings ist auf allen Ebenen disjunktiv:

- sprachlich findet keine ‚metaphorische‘ Ausdeutung der zur Disposition stehenden literarischen Sequenz statt, welche sich
- inhaltlich zu einem schlüssigen Sinnzusammengang im Kontext der gesamten Kurzgeschichte fügen könnte, dies führt
- auf der Ebene der Interaktion zu einem endgültigen Auseinanderbrechen des Orientierungsrahmens.

Die Krise wird nicht produktiv gewendet, wie dies bei anderen Gruppen rekonstruiert werden konnte (vgl. etwa *Goethe I*: 78-94). Im Anschluss an diese Diskurseinheit verfällt die Gruppe in einen Modus des (fremdsprachlichen) Rätselratens, der im fallvergleichenden Kapitel 8.2 eingängig diskutiert wird. Vor allem Emma und Doro arbeiten sich nahezu mantrahaft an einer Liste ihnen unbekannter Wörter ab, ohne dabei in einen konstruktiven Problemlösungsprozess zu treten:

Emma:	what is squat and what is marble?
Doro:	where?
Emma:	in eh line twenty-nine (.) I don't know these words
Doro:	°squat down to play marbles° I don't know (.) I don't know (.) and what are wharf-rat boys?
Emma:	and what is to soak?
Doro:	and what is stone-heap?

Celan I: Z. 48-52

Die Gruppe verschließt sich einem produktiven Verstehensprozess zunehmend, indem sie dem Fremden des Textes, das den Lernenden auf der wörtlichen Ebene entgegenschlägt, sukzessive eine nicht zu durchbrechende Hermetik zuweisen. „I don't know“ avanciert zum repetitiven Strukturmerkmal des restlichen Diskussionsverlaufs. Der Erfahrungsraum der Gruppe kommt auf diese Weise in der zweiten Diskussionshälfte an dem Punkt konjunktiv zusammen, an dem die Mitglieder implizit – doch einvernehmlich – ‚beschlossen‘ haben, sich gemeinsam von der Suche nach Bedeutsamkeit im literarischen Text abzuwenden.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich in der Diskussion ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren dafür verantwortlich, dass die Lernenden in keinen produktiven Aushandlungs- und Sinnkonstruktionsprozess miteinander und mit dem fachlichen Gegenstand treten. Die Frage, was genau die Krise herbeiführt, die dann wiederum nicht konstruktiv gewendet wird, sondern in einen disparaten Rahmen zerfällt, lässt sich nicht geradeheraus und eindeutig beantworten. Vielmehr suggeriert die Rekonstruktion einen Zirkelschluss an Einflussgrößen, der sich modellhaft in folgender Grafik darstellen lässt:

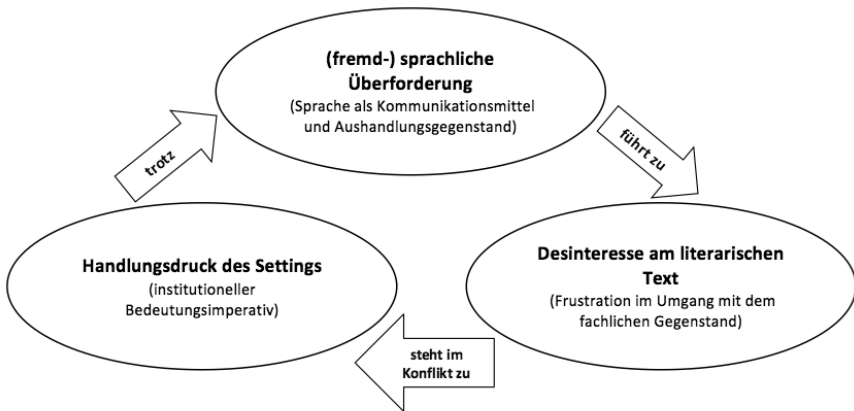


Abbildung 5: Grafische Darstellung des Orientierungsrahmens des Schülergesprächs *Celan 1*

Die Diskussion zeigt Grenzen des schüler selbstgesteuerten Settings im fremdsprachlichen Literaturunterricht auf. Der englischen Sprache kommt in dieser Gruppe eine Doppelfunktion einerseits als Kommunikationsmittel und andererseits als Aushandlungsgegenstand zu. Dies scheint einen Einfluss auf den widerständigen Zugriff auf den fachlichen Gegenstand zu haben, der letzten Endes gänzlich aufgegeben wird.⁴⁷ Über all dem schwebt die diffuse Wirkmacht des (institutionellen) Settings, das die Lernenden zum einen zur Kommunikation in der Fremdsprache zwingt und ihnen zum anderen auch den Imperativ der Bedeutsamkeit vorhält: ‚Dieser Text *muss* irgendwie bedeutsam sein‘. Möglicher-

47 Im fallvergleichenden Kapitel 8.2 wird die Ebene des Umgangs mit dem *literarischen Gehalt* des Textes in dieser Diskussion im Kontrast zu Gruppe *Lessing 3* eingängig diskutiert.

weise hätte eine konkreter gestellte Aufgabenstellung der Gruppe den Einstieg in den Verstehens- und Auseinandersetzungsprozess erleichtert. Doch auch darüber lassen sich nur Vermutungen anstellen, für deren Validierung weitere Daten (z.B. im Anschluss an die Kleingruppendiskussion geführte Interviews mit der Lerngruppe bzw. mit einzelnen Gruppenmitgliedern) nötig wären.

8. Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

Im letzten Kapitel wurden eine Kleingruppendiskussion ausführlich in ihrer gesamten Diskurslogik und vier weitere Fälle des Samples in ihren jeweiligen Besonderheiten dargestellt. Dabei wurde deutlich, dass sich die Diskussionen hinsichtlich des jeweiligen Umgangs mit der Fremdsprache, der thematischen Ausgestaltung des literarischen Gegenstands und in ihrem interaktiven Gefüge unterscheiden. Es konnte gezeigt werden, dass die drei Ebenen auf komplexe Weise ineinander wirken und in ihrer Wechselbeziehung den Orientierungsrahmen der Lernenden zum Setting bilden. Jede Gruppe weist sich durch eine ihr eigene Orientierung aus, die sich über ein Spektrum von fachlich-konjunktiv und engagiert über subversiv bagatellisierend bis hin zu einer den literarischen Gegenstand ablehnenden Haltung erstreckt. Zugleich zeigt die Rekonstruktion der Kleingruppen in der fallvergleichenden Übersicht bestimmte Muster, die in unterschiedlichen Gruppen wiederkehren. Ebenso hat sich gezeigt, dass auch die präzise Gegenüberstellung von deutlichen Unterschieden Erkenntnisse darüber einbringt, auf welche Art und Weise Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit interaktiv mit einem deutungsoffenen literarischen Gegenstand in der Fremdsprache umgehen. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede möchte ich in diesem Kapitel über die fallvergleichende Ergebnisdarstellung herausarbeiten. Die komparative Analyse als zentraler Schritt der dokumentarischen Methode bietet die Möglichkeit, die Aushandlungs- bzw. Sinnbildungsprozesse der unterschiedlichen Gruppen aufeinander zu beziehen. Als *tertium comparationis*, also als „das den Fallvergleich strukturierende Dritte“ (Bohnsack 2007: 204) dient das Setting der Kleingruppendiskussion und die in allen Gruppen eingesetzte Kurzgeschichte „Girl“ von Jamaica Kincaid als fachlicher Gegenstand. So lässt sich die unterschiedliche Bearbeitung der grundsätzlich gleichen Problemstellung rekonstruieren (vgl. Michel 2007: 108).

Die Aspekte, die kontrastiv herausgearbeitet werden, bewegen sich dabei grundsätzlich wieder im Rahmen der drei zentralen Säulen von Fremdsprache und inhaltlicher und interaktionaler Ausgestaltung. Der Blick wird dabei allerdings auf Teilaspekte gelenkt. Diese Teilaspekte können als Spektrum dessen aufgefasst werden, was literarische Anschlusskommunikation im Rahmen dieser Fallstudie bedeutet. Sie reichen von der Beleuchtung der interaktionalen Struktur der Gesprächsanfänge über den Umgang mit dem literarischen Gehalt des Textes

sowie mit sprachlich und kulturell Fremdem bis hin zu der Frage nach dem Einfluss des schulischen Settings.

8.1. Die Gesprächseinstiege: sich in der Schule Offenheit zueigen machen

Die Präsentation der fallkontrastiven Ergebnisse beginne ich jeweils mit der Betrachtung der Gesprächseinstiege. Konsequenterweise ist dieses Vorgehen in mehrfacher Hinsicht. Die Eingangssequenzen bilden ein unmittelbares Vergleichsmoment – ein *tertium comparationis* – zwischen allen Schülerdiskussionen meines Samples. Vor dem Hintergrund methodologischer Überlegungen werden sie damit zu wichtigen Bezugsgrößen im komparativen Vorgehen, wie dies die dokumentarische Methode grundlegend erfordert (vgl. u.a. Nohl 2009: 45). Es ist der Punkt, an dem die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen in das Setting eintreten und beginnen sich, in dem Rahmen interaktiv zum literarischen Gegenstand zu verhalten. Im Sinne meiner Definition von Orientierungsrahmen als dem Verhalten der Lernenden zum fachlichen Gegenstand im inszenierten Setting der Gruppendiskussionen bilden die Gesprächsanfänge also das Fundament dieser Rahmen. Diese Orientierungsrahmen werden wiederum unterschiedlich ausgestaltet. Und so sind die Eingangssequenzen im Hinblick auf das von den Lernenden selbstgesteuerte Setting auch deshalb von Interesse, weil sich in ihnen der erste Zugriff und damit die grundlegende Ausgestaltung eben dieses Rahmens zeigt. Sie bilden damit das Initialmoment für das interaktive Miteinander im unterrichtlichen Aufgabensetting, für das die Schülerinnen und Schüler nun die Verantwortung übernehmen. Es stellt sich nun die Frage, *wie* in den unterschiedlichen Gruppen auf das situative fachliche Problem reagiert wird und ob sich durch die Fälle hindurch bestimmte Zugangsmuster rekonstruieren lassen.

Über die dokumentarische Analyse konnten Strategien rekonstruiert werden, die in den Eingangssequenzen der Diskussionen struktur- und sinnstiftend wirken. Diese bewegen sich dabei grundlegend sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der interaktionalen Ebene.⁴⁸ Letztere kann dabei auch eine organisatorische und damit eine institutionelle bzw. machtstrukturelle Funktion übernehmen. Die unterschiedlichen Ebenen greifen dabei stets ineinander und sind in der folgenden Darstellung als heuristische Kategorien zu verstehen, die eine Beschreibung ermöglichen.

48 Die fremdsprachliche Ebene, die *sui generis* im gesamten Setting eine Rolle spielt, wird in diesem Teilabschnitt vernachlässigt. Dies begründet sich darin, dass der Zugang zum Setting und damit die Konstruktion des Orientierungsrahmens sich in den Anfangssequenzen maßgeblich über Inhalts- und Diskursstruktur vollziehen.

Durch die heuristische Brille sind die beiden Ebenen von Beginn an wirksam. Allein schon die rein quantitative Auszählung der Gesprächsanfänge ergibt Interessantes (vgl. Tab. 2); nämlich dass sich zwischen zwei verschiedenen Formen unterscheiden lässt, die ich als das ‚Anrufungsmuster‘ einerseits und das ‚Selbsternennungsmuster‘ andererseits bezeichne.

Tabelle der Gesprächsanfänge:

‚Anrufung‘	‚Selbsternennung‘
<p>- yes Amira, how do you understand the text and <u>what</u> do you understand?</p> <p>- I understand it’s a group of girls (.) ehm a group and a woman and the woman say to the girls how to make household? Haushalt? Household? How they may (3) how they make (.)</p> <p style="text-align: right;">(Goethe 1)</p>	<p>- Yeah::: now I think @(.).@ ehm in this text a mother talks to her her daughter ehm how she has to <u>behave</u> (.) and well she give orders to her in (2) @(.).@</p> <p>- Yes yes I understood you.</p> <p style="text-align: right;">(Heine A3)</p>
<p>- Ole, how you understood the text?</p> <p>- I think it’s an an the German word for it is <u>Ratgeber</u> (.) I think it’s a Ratgeber for a woman.</p> <p style="text-align: right;">(Celan 2)</p>	<p>- so ehm (.) this text is sort ehm is supposed to show what actually parents eh tell their children or what off or sort of odd stuff parents sometimes tell their children by giving them what they shall <u>how</u> they shall behave and it feels really strange, doesn’t it?</p> <p>- ja::: I can see your point.</p> <p style="text-align: right;">(Heine A1)</p>
<p>- okay (.) let’s start (.) how did you understand the text? Marie?</p> <p>- ehm (.) well (.) I thought it were advices or directions and <u>warnings</u> maybe from a mother? [...] can you say that?</p> <p>- ja!</p> <p style="text-align: right;">(Heine A2)</p>	<p>- okay (1) in <u>my</u> opinion (.) this text is about a girl telling us what her daily life means (.) all the things she has to do every day.</p> <p style="text-align: right;">(Heine B1)</p>
<p>- okay so::: @(.).@ what did you think about the text?</p> <p>- eh (.) I think it is a mother telling</p>	<p>- okay (.) so (.) ehm (.) so far as I have understand (.) understood the text it’s about somebody talking to a girl (.)</p>

<p>her <u>daughter</u> (.) ehm how the (.) how she has to <u>behave</u> in the fu- (.) in the future (.) ehm in different situations in her family - mhm! ja (.) same here. (Lessing 3)</p>	<p>who is so bent on becoming a <u>slut</u> yeah (.) I agree with you; I think the text is about how to be a good woman (.) yeah. (Heine B2)</p>
<p>- Ole, what do you think about the <u>text</u>? - Yes (.) it's very confusing (.) it's not it doesn't really make sense. (Celan 2)</p>	<p>- I think this text is like a direction. - Yes, to be a girl or a woman (2) <u>maybe</u> what she have to do and what she don't have to do (Celan 4)</p>
<p>- what do you <u>think</u> about the text? ((mit verstellter Stimme)) - it is <u>freaking chauvinist</u> ((mit ver- stellter Stimme)) eh <i>nich</i> chauvinist; eh stereotype (.) anti-woman stuff; (Lessing 2)</p>	

Tabelle 3: Tabelle der Gesprächsanfänge

Die tabellarische Auflistung der jeweils ersten beiden *turns* von zehn Gesprächsanfängen des Samples dient der Verdeutlichung einer rekonstruierten Auffälligkeit: Einerseits wurden Gesprächsanfänge rekonstruiert, in denen die Diskussion dadurch beginnt, dass eine Teilnehmerin einen anderen Teilnehmer zu einer inhaltlichen Stellungnahme auffordert.⁴⁹ Dies erfolgt teilweise, wie in *Celan 2*, *Heine A2* und *Goethe 1*, unter direkter Ansprache einer bestimmten Person. Andererseits wurden Anfänge identifiziert, in welchen der oder die erste Sprechende den Raum für einen ersten inhaltlichen Beitrag nutzt.

In den Gruppen, die von mir mit ‚Anrufungsmuster‘ tituliert wurden, findet eine Inszenierung typischer Lehrer-Schüler-Interaktion statt, indem ein Schüler bzw. eine Schülerin die Rolle der aufrufenden Lehrkraft übernimmt. All dies findet im schulischen Kontext statt, in welchem dieser Gestus des Aufrufens von den Schülerinnen und Schülern regelrecht inkorporiert ist (vgl. hierzu auch Breidenstein 2008: 47f.)⁵⁰. Somit ist auch die Reaktion der Aufgerufenen – näm-

49 Die im Rahmen der Erhebung zugänglichen Gesprächsanfänge des Samples beginnen mit dem Aktivieren der Audiogeräte. Dies wurde von den SchülerInnen in den Kleingruppen selbstständig getätigt. Das vor dieser Aktivierung Besprochene bleibt mir als Forscherin im Verborgenen.

50 Breidenstein bemerkt, dass sich „[i]m ‚Aufrufen‘ und ‚Drannehmen‘ die prinzipielle Asymmetrie der schulischen Kommunikation [...] dokumentiert“ (2008: 47f.).

lich zu antworten – wenig überraschend, es findet im Setting eine Aktualisierung häufig geübter Verhaltensmuster statt. Doch in diesen Gruppen übernimmt die oder der erste Sprechende paradoxer Weise noch eine andere Rolle: die Rolle des Schweigenden, der sich ausschweigt über den ersten Zugriff auf den literarisch-fachlichen Gegenstand. Es findet im Gesprächsbeginn eine fast schon autoritäre Überverantwortung der Diskurseröffnung statt im Sinne von: „Ich erenne dich zum Sprechenden, um auf diese Weise selbst schweigen zu können.“ Dieser Verantwortung stellt sich die erste Sprechende in der zweiten Gruppe von Gesprächsanfängen, die ich mit dem Begriff ‚Selbsternennung‘ titulierte habe. Denn derjenige, der den Diskurs inhaltlich eröffnet, weist dem Text im interaktiven Setting eine erste Bedeutung zu. Diese Bedeutungszuweisung vollzieht sich in unmittelbarem Anschluss an die Einzelrezeption, sie wird in diesem Sinne assoziativ und vor allem ‚ungeschützt‘ vollzogen. Der bzw. die Sprechende gibt seine Lesart gegenüber den Mitschülern preis, ohne über deren Lesart Bescheid zu wissen. So ist es nicht verwunderlich, dass von den meisten Sprechenden diese Lesart zurückhaltend vorgetragen wird. Auffällig ist, und dies in beiden heuristisch unterschiedenen Gruppen, dass sich der erste inhaltliche Sprecher – häufig mehrfach – sprachlich schützt, indem er Konjunktivformulierungen anbringt und seine eigene Subjektivität betont. So macht beispielsweise die Sprecherin der Gruppe *Heine B1* deutlich, dass es sich um *ihre* Meinung handelt: „okay (1) in my opinion this text is about [...]“. die Sprecherin der Gruppe *Heine A2* antwortet als Reaktion auf die Sprecheraufforderung zögerlich: „ehm (.) well I thought it were advices or directions and warnings maybe from a mother? [...] can you say that?“ Mit ihrer abschließend gestellten Frage stellt sie ihre Lesart sogar offen zur Disposition und erwartet eine Einschätzung ihrer Mitdiskutanten. Auch mit Blick auf die anderen Fälle ist weiter auffällig, dass sich die ersten inhaltlichen Beiträge durch sprachliche Brüchigkeit auszeichnen und häufig von Lachen begleitet werden („yeah::: now i think ((lacht)) i think ehm in this text [...]“; *Heine A3*). Beides kann als Ausdruck von Unsicherheit, als Zögern, als ein ‚Sich-Verstecken-Wollen‘ hinter der eigenen Sprache gedeutet werden.

Interessanterweise steht in vielen Fällen diese zögerliche Art des Sprechakts in einem Spannungsverhältnis zu dem, *was* von den Sprechenden gesagt wird. In der Begrifflichkeit der dokumentarischen Methode gesprochen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der reflektierenden und der formulierenden Interpretationsebene. Denn die Was-Ebene präsentiert uns in vielen Fällen eine globale Lesart, die darauf zielt, dem literarischen Text formelgleich eine feste Bedeutung zuzuweisen. So wird der literarische Text in Gruppe *Celan 4* über einen Vergleich einer konkreten Funktion zugewiesen: „I think this text is ehm like a direction“. In der Gruppe *Heine B2* wird der Text folgendermaßen inhaltlich zusammengefasst: „[...] the text is about somebody talking to a girl (.) who is so bent on be-

coming a slut.“⁵¹ Möglicherweise vollzieht sich in diesem ersten auf den fachlichen Gegenstand bezogenen Sprechakt ein Konflikt im Innern des Sprechenden Subjekts. Dieses sehnt sich einerseits nach Sinnstiftung und tritt doch mit eben diesem Akt der Versprachlichung des Sinnstiftungsversuchs vom Verborgenen auf die diskursive Bühne, wissend – wie dies in Gruppe *Heine A2* sogar explizit erwähnt wird –, dass es sich damit der Beurteilung durch andere aussetzt.

Die Diskussionseröffnungen – die sich konstituierende Orientierung der Lernenden gegenüber dem fachlichen Angebot im fremdsprachlich-interaktiven Setting – sind also von Beginn an fundamental durch das Ineinandergreifen von Inhalts- und Interaktionsebene gekennzeichnet. Die Tatsache, dass dem Setting die Institution Schule machtvoll eingeschrieben ist, führt offenkundig zu einer Haltung der Sprechenden, in welcher diese Macht aktualisiert wird. Der Moment des Auf-die-Bühne-Tretens präsentiert sich als ein Moment, in dem noch alles möglich ist. Gleichzeitig handelt es sich damit auch um den Moment, in dem sich das Sprechende Subjekt der potenziell größten Verwundbarkeit ausliefert: Es ist an ihm, Sinn zu stiften, die Komplexität der Situation zu reduzieren; doch was geschieht, wenn es mit dieser Handlung einen Fehltritt macht? Wie werden die Sanktionen ausfallen? Die Rekonstruktion dieser Momente verdeutlicht uns dies über ‚wackelige‘, ‚schlingernde‘ und in einigen Fällen sogar autoritäre Eröffnungsszenarien. Diese Befunde sind nicht zuletzt auch interessant mit Blick auf den Umgang mit deutungsoffenen Lerngegenständen in offenen, schüler selbstgesteuerten Lernarrangements im Kontext von Schule. Dies wird im folgenden Abschnitt, der sich dem Umgang mit dem literarischen und damit offenen Charakter des fachlichen Gegenstandes widmen, an einigen Stellen vertieft diskutiert.

8.2. Die Beschreibung zweier Reaktionen und Umgangsformen mit dem literarischen Text

Die Rekonstruktion der Gesprächsanfänge hat gezeigt, dass sich die Lernenden zögernd an den deutungsoffenen literarischen Gegenstand herantasten. Einerseits wirkt das Angebot im ersten Moment verunsichernd. Der Text wird von den SchülerInnen als fremd und schwer greifbar empfunden. Andererseits jedoch zeigen sich die Lernenden, die sich am Ende ihrer obligatorischen Schullaufbahn befinden, in gewisser Weise vertraut in ihrem Herangehen an einen literarischen Text als solchen. So zeigt sich ein Zugang zu dieser Art von Texten bereits in den Gesprächseinstiegen, die auf ein in der Schule und im Unterricht historisch und symbolisch vorgeformtes Regelbewusstsein schließen lassen (vgl. Decke-

51 In Kapitel 8.3.2 setze ich mich intensiv mit der Verwendung und der Funktion des Begriffs „slut“ in den Gruppendiskussionen auseinander.

Cornill/Küster 2010: 112). In allen Gruppen beginnen die Lernenden die Diskussionen zwar zögerlich, doch im Sinne der zu bearbeitenden Textform mit der Formulierung einer wie auch immer gearteten globalen Interpretation. „What is the text about?“ steht als ungeschriebene, implizite Frage über den getätigten Aussagen. Es herrscht also eine konjunktive Übereinstimmung darüber, dass ein literarischer Text sich nicht selbstläufig erschließt, sondern mit einem Deutungsprozess zu verknüpfen ist. Dieser Deutungsprozess zielt dabei häufig auf eine tiefere Bedeutung („deeper message“ (*Schiller 1*: Z. 59)), einen tiefgehenden Hintergrund („deep background“ (*Celan 2*: Z. 40)), die bzw. den es herauszufinden gilt.⁵² Die Fremdheit und die Komplexität des Gegenstands stehen bereits am Anfang einem sichtlich schulisch-professionalisierten Umgang mit Literatur gegenüber.

Diese Beobachtung lässt sich heuristisch auf Grundlage der Gesprächsanfänge formulieren. Wie allerdings gestaltet sich der Umgang mit dem literarischen Gehalt des Textes in den Diskussionsprozessen aus? Und wie lassen sich die Formen dieses Umgangs beschreiben? Wo sind im empirischen Datenmaterial Spuren von literarischem Verstehen rekonstruierbar und welche Voraussetzungen wirken sich in den Diskussionen aus, in denen sie zum Ausdruck kommen? Diese Fragen sind Gegenstand des folgenden Teilkapitels. Ihre fallkontrastive Beantwortung leitet sich aus dem in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik verorteten Erkenntnisinteresse meiner Studie ab. Wie in den theoretischen Überlegungen ausführlich diskutiert, wird dem Einsatz von literarischen Texten aufgrund ihres mehrdeutigen und offenen Charakters (vgl. u.a. Eco 1962: 11) großes Potenzial zugewiesen. Decke-Cornill und Gebhard (2007: 13) fassen dieses Potenzial zusammen, wenn sie schreiben, dass das „Lesen von Literatur und die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur und ihren *Deutungen* als Wechselspiel zwischen Einfühlung und Selbst- und Weltreflexionen“ (Herv. EB) wirken kann. Doch gerade diese Offenheit, die Betonung auf der Pluralverwendung des Wortes *Deutungen* stellt nicht nur für die Lernenden meiner Fallstudie eine Herausforderung dar, wie die Gesprächsanfänge gezeigt haben. Auch die Integration von Literatur in die aktuell im Bildungswesen zu beobachtende Kompetenz- und Standardorientierung gestaltet sich schwierig. Diese Widerspenstigkeit hat bedauerlicherweise dazu geführt, „dass Literatur [im Fremdspra-

52 Die Annahme, es befinde sich eine geheimnisvolle Bedeutung im literarischen Text, ist nicht nur im schulischen Literaturunterricht verankert, sondern zeigt sich auch im feuilletonistischen Literaturbetrieb. So beschreibt der Literatur-Nobelpreis-gekrönte Autor Orhan Pamuk die Haltung eines Romanlesers wie folgt: „Der Leser eines literarischen Romans weiß, dass jeder Baum in der Landschaft – jede Person, jeder Gegenstand, jedes Ereignis, jede Anekdote, jedes Bild, jede Erinnerung, jeder Fetzen Information, jeder Zeitsprung – letztlich deshalb platziert wurde, um auf das geheime Zentrum zu verweisen, das irgendwo unter der Oberfläche ruht.“ (Pamuk 2010: 130)

chenunterricht; EB] tatsächlich keineswegs als gesicherter Teil sprachlichen Lernens gelten kann“ (ebd.: 15). Umso dringlicher erscheint also das Interesse daran aufzuzeigen, welche Formen des Umgangs die Lernenden mit diesem offenen Gegenstand wählen, um auf Grundlage von empirischen Rekonstruktionen Überlegungen zur Legitimität des fremdsprachlichen Literaturunterrichts anstellen zu können.

Die zwei für den Fallvergleich ausgewählten Diskussionen (*Celan 1* und *Lessing 3*) haben sich im Sample als maximal kontrastive Fälle erwiesen. Gruppe *Celan 1* zeichnet sich durch einen ausgesprochen analytischen und – wie sich zeigen wird – schulspezifischen Umgang mit dem Text aus. Dies erweist sich im Diskussionsprozess allerdings als hinderlich, wie die dokumentarische Analyse zeigt. Die Gruppe *Lessing 3* hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden in einen hermeneutischen Dialog mit dem Text (und miteinander) treten. Die beiden Diskussionen werden in ihrer Verlaufslogik vergleichend in den Blick genommen, um so zu möglichen Erklärungen für die jeweiligen Umgangsformen zu gelangen.

In der ersten für den Fallvergleich ausgewählten Diskussion der Gruppe *Celan 1* rahmen die Lernenden das Setting und damit ihren Umgang mit dem Text von Beginn an auf schulische Weise.⁵³ So lässt Emma am Anfang der Diskussion verlauten: „okay:: eh (.) I don't really understand the task.“ (Z. 2) Anders als bei den Gesprächsanfängen, die unter 8.1 diskutiert wurden, wird in der ersten Aussage keine globale Lesart zum Text formuliert, sondern vielmehr eine Aussage zum Aufgabensetting getroffen („task“). Aus dieser Diskurseröffnung entwickelt sich im Folgenden eine Diskussion, die sich maßgeblich an diesem zu Beginn konstatierten Nicht-Verstehen abarbeitet. So stolpert Emma über ein ihr unbekanntes Wort („I don't know ((*lacht*)) the correct word“ (Z. 12)), was von ihrem Mitschüler Frieder bekräftigt wird („I don't know it too“ (Z. 13)). Es bleibt bei der Konstatierung dieses (fremdsprachlichen) Problems. Es kommt also zu keinem Problemlöseprozess wie in anderen Diskussionsgruppen, die sich teilweise in erfolgreichen Aushandlungsprozessen dem Text annähern (vgl. u.a. in der Rekonstruktion der Gruppe *Goethe 1* (vgl. 7.1)). Nachdem kurz darauf auf globaler Textebene die Frage nach den Personen im Text diskutiert wird, stößt Emma auf ein Moment, welches ihr Unbehagen bereitet: „[...] but eh who knows what the bread has to ((*lacht*)) do with the story (.) in the end?“ (Z. 19f.). Diese Irritation wird im Folgenden von der Gruppe aufgegriffen und weiter ausbuchstabiert. So gibt Emma weiter zu verstehen: „[...] I don't understand this near and yeah“. Doro knüpft sofort daran an: „[...] I don't understand this feel“ (Z. 24-26)

53 Die Rekonstruktion und der herausgearbeitete Orientierungsrahmen dieser Gruppe entstanden mitunter durch intersubjektive Validierung im Rahmen eines Interpretationstreffens mit anderen Forschenden, die ebenfalls mit der dokumentarischen Methode arbeiten.

und mündet in folgender Aussage: „why does she want to feel bread?“ (Z. 31). Der literarische Text wird von den Lernenden als Erfahrungskrise wahrgenommen. Es gelingt ihnen in dieser Sequenz nicht, das Angebot, welches der Text bereithält, in Zusammenhang mit dem eigenen Erfahrungswissen zu bringen, um so zu einer Vorstellung vom Text zu gelangen. Die Krise scheint manifest und nicht überwindbar. Frieders Antwort auf die Krise erscheint folgerichtig: „or it doesn't matter?“ (Z. 32). Seine vorsichtig formulierte Frage kann als Versuch gelesen werden, die offenbar frustrierten Mitschülerinnen zu beschwichtigen. Die Krise, an der sie sich abarbeiten, wird zunächst entdramatisiert: Vielleicht ist sie nicht von Bedeutung? Dies führt allerdings zu einer Aussage, die sich maßgeblich auf den weiteren Diskursverlauf auswirkt. Emma beruft sich namentlich auf einen Experten: „our German teacher Mister Heller has teached us that everything in a short story is important!“ (Z. 34f.). Die zuvor vergeblich unternommene Suche nach (der) Bedeutsamkeit im Text wird unter Rückbesinnung auf schulische Wissensinstanzen als legitimes, ja notwendiges Vorgehen herausgestellt. Die formelhafte Reproduktion von Expertenwissen, in einer Kurzgeschichte sei alles von Wichtigkeit, hat eine geradezu reduktionistische Wirkung auf die Diskussion. Die ‚Ostereier suchende‘ Orientierung der Gruppe zum Lerngegenstand, die sich bereits von Anfang gezeigt hat, schärft sich im weiteren Verlauf immer weiter aus. Die Lernenden gehen nun minutiös im Sinne eines *close readings* auf die Suche nach der Bedeutsamkeit, die sie im Text vermuten. Dabei wenden sie sich dem zu, wo für sie der Schlüssel zum Verstehen liegt, nämlich der Explikation ihrer fremdsprachlichen Verständnisprobleme. So liest sich die folgende Sequenz als Fokussierungsmetapher mit Strukturmerkmalscharakter der Gruppe:

Emma	what is squat and what is marble?
Doro	where?
Emma	in eh line twenty-nine (.) I don't know these words
Doro	°squat down to play marbles° (.) I don't know (.) I don't know (.) and what are wharf-rat boys?
Emma	and what is to soak?
Doro	and what is stone-heap?
Emma	and what is ((<i>unverständlich</i>)) ((<i>lacht</i>))
Doro	and what is ((<i>unverständlich</i>))
Emma	s top stop (.) stone-heap. first line.

Doro ehm (.) I don't know.

(*Celan 1*: Z. 46-56)

Die Sequenz ist dominiert von der Frage „and what is?“ und einem nahezu echohaften „I don't know“. So suchen die Lernenden den Text auf Unbekanntes ab und bewegen sich von einer fremdsprachlichen Unsicherheit in die nächste. Eine Frage wird durch Nicht-Wissen beantwortet, das zur nächsten Frage führt, die wiederum durch Nichtwissen beantwortet wird. Die Lernenden schreiben dem literarischen Text auf diskursive Weise eine Hermetik zu. Sie machen sich selbst ein Verstehen unmöglich. Dass fremdsprachliche Unsicherheiten auch auf produktive Art und Weise bearbeitet werden können, hat vor allem die Rekonstruktion der Gruppe *Goethe I* gezeigt (vgl. Kapitel 7.1 sowie Kapitel 8.3.1).

Dieses Diskurs- bzw. Orientierungsmuster steigert sich zum Ende der Diskussion hin. Die Lernenden gehen dazu über, sich gegenseitig im Sinne eines typischen Lehrer-Schüler-Interaktionsmusters zur Formulierung von Verständnisfragen aufzufordern. Das fragenstellende Muster, das den Diskurs maßgeblich dominiert, wird auf eine programmatische Ebene überführt. So fragt Doro etwa in die Runde: „ok, next question?“ (Z. 76). Kurz darauf fragt Emma: „last question?“ (Z. 87) und am Ende der Diskussion wird die unterrichtsübliche Frage: „any other questions?“ (Z. 96) gestellt.

Die Fragen der Lernenden zielen beinahe ausschließlich auf die semantische Was-Ebene des Textes ab und werden von den anderen Teilnehmerinnen auch als solche aufgefasst. In der Begrifflichkeit der dokumentarischen Methode bewegen sich die Lernenden auf der Ebene der formulierenden Interpretation, die für sie jedoch, gerade weil sie die Wortbedeutungen nicht erschließen können, offenbar keinen Erkenntnisgewinn bringt. Die einzelnen Diskurseinheiten bleiben voneinander isoliert. Es findet an keiner Stelle ein diskursives Abarbeiten an einem Problem statt. Das redliche Bemühen um ein Verständnis des Textes führt bei der Gruppe dazu, sich auf der Suche in unbeantworteten Fragen zu verlieren. Insgesamt lässt sich in der Gruppe eine Orientierung zum literarischen Gegenstand rekonstruieren, die von einem bestimmten Verständnis von bzw. einer bestimmten Zugangsweise zu literarischen Texten insgesamt gezeichnet ist. Dieses Verständnis scheint in der Gruppe konjunktiv zu herrschen, bzw. wird in der Interaktion hervorgebracht. Es lässt sich am besten mit der von Emma in die Diskussion getragenen Experteninstanz in der Person des Deutschlehrers zusammenfassen (vgl. Z. 34f.). Ein literarischer Text ist *per se* von Bedeutsamkeit. So wird es in der Schule gelehrt. Und diese Bedeutsamkeit gilt es zu entschlüsseln. Interessanterweise verhindern die Lernenden aufgrund dieser Herange-

hensweise, indem sie sozusagen den Wald/Text vor lauter Bäumen/Wörtern nicht mehr sehen, dass sie sich vom Text angesprochen fühlen. Es scheint keine Anknüpfung an den Lerngegenstand entstehen zu können. Vielmehr erschöpft sich die Diskussion in einem Abarbeiten an fremdsprachlicher Wortschatzarbeit. Ausgerechnet die programmatische Suche nach Bedeutsamkeit, die sich frustrierend und erfolglos gestaltet, scheint den Lernenden einen Diskursraum zu verschließen, in dem eigenes Erfahrungswissen, aber auch Phantasie und freies Assoziieren in den Aushandlungsprozess einfließen könnten. Auf welche Weise ein solches Herangehen an den literarischen Text wiederum zu produktiven und *emergenten* Bedeutungsaushandlungen führen kann, lässt sich über die Rekonstruktion der Gruppe *Lessing 3* nachvollziehen.

Die Gruppe *Lessing 3* wurde in ihrem Umgang mit dem literarischen Text innerhalb des Samples als kontrastiv identifiziert. Im Sinne der schon früher als typisch identifizierten Gesprächsanfänge beginnen die Lernenden ihre Diskussion mit der Formulierung einer globalen Lesart. Sie gehen davon aus, dass es sich bei dem Text um eine Sammlung von Regeln handelt, die ein Mädchen im Leben zu befolgen habe (vgl. Z. 1-12). Unmittelbar im Anschluss an die thematische Eingangssequenz formuliert Rike folgende Aussage: „I thought they (*rules; EB*) were (.) nearly in the tone of an order. They were like (.) ehm military orders“ (13ff.). Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in der Diskussion also wird in der Gruppe ein entscheidender Schritt vollzogen: Die Lernenden beginnen die Kurzgeschichte für sich metaphorisch auszudeuten, sie bringen sie für sich in eine Vorstellung.

Ähnlich wie sich die Explikation des Nicht-Verstehens grundlegend auf die Diskussion in der Gruppe *Celan 1* ausgewirkt hat, wirkt sich hier Rikes bildhafter Vergleich zum militärischen Umgangston nachhaltig auf den Gesprächsverlauf der Gruppe *Lessing 3* aus. Während allerdings die Wirkung in *Celan 1* in Form eines *versperrten* Zugangs zum Gegenstand rekonstruiert wurde, hat der von Rike assoziativ vorgebrachte metaphorische Weltbezug eine regelrecht *eröffnende* Wirkung auf den literarischen Aushandlungsprozess. Die Lernenden beginnen, die Kurzgeschichte von allen Seiten zu bearbeiten. So wird die literarische Figur im Text im folgenden von den SchülerInnen als „restrained“ und „repressed“ (Z. 18) beschrieben, die wiederholende Struktur des Textes („[...] nanananananana nanananananana (*lacht*)“ (Z. 38-39)) wird als Hinweis darauf gedeutet, dass der Text insgesamt ironischer Art sei: „[...] it’s very ironic the text“ (Z. 42). Die im Text dargestellte Welt wird als „quite sexist“ (Z. 45) befunden, was mutmaßend auf die Herkunftskultur der Geschichte bzw. der literarischen Figur zurückgeführt wird: „ja, that’s I think that’s the world they live in.“ (Z. 46). Über die repetitive Struktur des Textes wiederum kommen die Lernenden zu der Lesart, dass die im Text formulierten Regeln „wie in ihren eh

Kopf geprügelt“ seien (Z. 98), dass das Mädchen im Text „brainwashed“ (Z. 100) wirke. So führt dieser produktive Aushandlungsprozess, der sich wechselwirkend textstrukturellen Merkmalen, der Ausdeutung der literarischen Figur und Überlegungen zum kulturellen Hintergrund widmet, zu der folgenden Sequenz:

Rike: she is not an independent person she::: (.) can't decide for herself

Simon: like a robot

Rike ja she's just like a robot (.) so she just repeats everything over and over again.

(Lessing 3: 109-112)

Die bereits mit Rikes Vergleich zum Militär angelegte bildhaften Ausdeutung der literarischen Figur als einer Person, welche mechanisch ihr aufoktroyierte Regeln befolgt, kulminiert in der diskursiv entworfenen bzw. *emergierten* Metapher des Roboters. Dieses Bild führt einem Leitmotiv gleich durch die restliche Diskussion und avanciert auf diese Weise zur Fokussierungsmetapher in wortwörtlichem Sinn. So endet das Gespräch sozusagen dramaturgisch konsequent mit den folgenden Schlussworten:

Sarah: [...] she has to (.) follow these patterns and just (2) ja (2) like we were trained to do in the Abitur ((lacht))

Simon: like a robot;

Rike: ja ((lacht))

Simon: ((lacht))

(Lessing 3: Z. 232-236)

Den Lernenden gelingt es, eine bildhafte – metaphorische – Vorstellung des Textes zu generieren, welche als Ergebnis einer gelungenen Anknüpfung an den Gegenstand gedeutet werden kann. Sie reagieren auf das Angebot des Textes, indem sie sprachlich selbst literarisch werden. Dieser bildhafte Ausdeutungsprozess führt, wie die Rekonstruktion des gesamten Diskussionsverlaufs gezeigt hat, bis hin zu einem Aufgehen des fremden Textes in der unmittelbar eigenen Lebenswelt der Lernenden.

Indem die Lernenden also in ein ‚Gespräch‘ mit dem literarischen Text treten, sich im Sinne eines rezeptionsästhetischen Literaturverständnisses von seinem Angebot ansprechen lassen und darauf vor dem Hintergrund ihrer eigenen Standortgebundenheit und ihres Erfahrungswissens antworten, entsteht ein Diskurs, in welchem deutlich Spuren literar-ästhetischer Kompetenzen sichtbar werden. Es soll an dieser Stelle kein systematischer Abgleich mit einem der bestehenden literarischen Kompetenzmodelle oder -listen erfolgen.⁵⁴ Ein solches Vorgehen würde den sich auf äußerst komplexe Weise gegenseitig bedingenden Wirkungsfaktoren der Diskussion nicht gerecht werden. Als beispielhaft für vieles, was auf Grundlage der Rekonstruktion benannt werden könnte, soll die empathische Haltung der Lernenden gegenüber der literarischen Figur hervorgehoben werden, die sich maßgeblich über eine komplexe diskursiv geformte Perspektiveneinsicht konstituiert. Die Lernenden leiden mit der Figur im Text, wenn sie sich in den Zwängen wiedererkennen, die sie selbst als Abiturientinnen und Abiturienten erfahren müssen.

Fassen wir die rekonstruierten Herangehensweisen der beiden Gruppen nochmals zusammen: In beiden Diskussionen konnte beobachtet werden, dass sich die Lernenden vom literarischen Text irritieren lassen. Doch diese Irritation ist unterschiedlicher Art und gestaltet sich äußerst unterschiedlich aus. So unternehmen die Schülerinnen der Gruppe *Celan 1* den Versuch, ein Verständnis vom Text zu generieren, indem sie ihnen durch die Schule bekannte Textverstehensmethoden anwenden. Sie versuchen sich den Text im Sinne einer *close-reading*-Methode Wort für Wort zu entschlüsseln. Durch das kleinschrittige Vorgehen wird eine „Berührungsfläche zwischen Ich und Gegenstand“ (Combe/Gebhard 2007: 89) aber unmöglich. Diese Berührungsfläche konnte hingegen anhand der Diskussion der Gruppe *Lessing 1* herausgearbeitet werden. In dieser Diskussion

54 Vor allem seit der im Bildungswesen aufkommenden Kompetenzdiskussion zu Beginn dieses Jahrtausends gab es Bemühungen vonseiten der Literaturdidaktik, systematisch der Frage nach Kompetenzen im Umgang mit Literatur nachzugehen. Hieraus entstanden Listen und Kompetenzmodelle, die sich bewusst als unvereinbar zu dem Kompetenzverständnis der aktuellen Bildungsdebatte zeigen, die festlegt, dass „Kompetenzen so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (BMBF 2003: 9). Zu nennen sind hier stellvertretend die *Acht-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen*, wie sie im Anschluss an ein virtuelles Symposium der PH Heidelberg von Steinbrenner (2002) erstellt wurde, und das *Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht* von Burwitz-Melzer (2007). Beide unterscheiden sich insofern von den Anforderungen in den BMBF-Verlautbarungen, als dass die in ihnen beschriebenen Kompetenzen sich teilweise oder gar gänzlich operationalisierbaren Zugriffen entziehen (vgl. hierzu auch Decke-Cornill/Gebhard 2007: 14). Auf das Hinzuziehen dieser Modelle wurde keinesfalls verzichtet, um den Wert dieser Modelle infrage zu stellen. Ein systematischer Abgleich mit ihnen entspräche jedoch nicht dem von mir in dieser Studie gewählten rekonstruktiven Umgang mit dem empirischen Datenmaterial.

sind Spuren dessen sichtbar, was Gebhard und Combe unter bildenden Sinnkonstruktionsprozessen fassen: „Indem die freien Assoziationen, die Phantasien, zur Rekonstruktion und Interpretation der kulturellen und biografischen Dimensionen der subjektiven Beziehungen und Deutungsperspektiven zu Gegenständen herangezogen werden, besteht die Chance zur Konstruktion subjektiven Sinns.“ (Combe/Gebhard 2012: 9)

In Form der beiden Gruppendiskussionen stehen sich in diesem Sinne auch zwei Paradigmen literaturdidaktischer Ansätze gegenüber: So könnte das text-, ja wortnahe Herangehen an den literarischen Gegenstand der Gruppe *Celan 1* im Sinne einer objektivistisch-immanenten Literaturanalyse des *New Criticism* beschrieben werden, wie sie über einen längeren Zeitraum die lernzielorientierte Didaktik des Literaturunterrichts bestimmte und im Anschluss an Bredella (2007b) und Burwitz-Melzer (2007b) auch nach wie vor häufig den Umgang mit literarischen Texten prägt. Die Lernenden stellen sich gegenseitig geschlossene Fragen, die sich Aufgaben gleich zwischen sie und den Text stellen „und verhindern, dass sie sich von ihm angesprochen fühlen“ (ebd.: 15). Gänzlich anders lässt sich in der Gruppe *Lessing 3* ein Umgang mit dem literarischen Gegenstand erkennen, der sich durch ein Zusammenspiel von Textwahrnehmung einerseits und subjektivem Angespochensein andererseits auszeichnet. Eben dieses Zusammenspiel wurde von Kaspar Spinner verschiedentlich als Gelingensbedingung literarischen Verstehens herausgestellt, wie es im Zuge einer rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktik zu denken sei (vgl. Spinner 2005: 89).

Die beiden Diskussionen, *Celan 1* und *Lessing 3*, stellen im Sample, in ihrem Umgang mit dem literarischen Text, maximale Kontraste dar. Sie können in diesem Sinne auch als *par excellence*-Fälle betrachtet werden. So ließen sich in vielen anderen Diskussionen Spuren von beiden ‚Typen‘ literarischer Herangehensweisen herausarbeiten.

In diesem Teilabschnitt wurde die Fremdsprachlichkeit als Wirkungselement in den Diskussionen weitestgehend vernachlässigt. Es ließe sich aber vor allem auch das Diskursmuster der Gruppe *Celan 1* vor der Folie dieses Aspektes beleuchten, welche mitunter alternative Lesarten zu den eben formulierten zutage bringt. Der Fremdsprache kommt aber in den Diskussionen an vielen Stellen eine diskursinitiiierende und sinnstiftende Rolle zu. Es wird über diese auch deutlich, wie eng (fremd-)sprachliche und kulturelle Aushandlungsprozesse in den Gesprächen ineinandergreifen. Eben diese komplexe Wechselwirkung wird in den folgenden Teilkapiteln eingängig betrachtet.

8.3. „what does benna mean?“ Die Bearbeitung von sprachlichen, textstrukturellen und kulturellen Leerstellen und ihr Zusammenwirken im Diskurs

8.3.1 *Fremdsprachliche Unsicherheiten als potenzieller Anlass für Bedeutungsaushandlungen*

Die Rekonstruktion der Gruppendiskussionen zeigt ein enges Wechselverhältnis zwischen fremdsprachlicher und inhaltlicher Bedeutungsaushandlung. Die inhaltliche Bedeutungsaushandlung lässt sich wiederum nur schwerlich einer entweder literarischen oder kulturellen Bedeutungsaushandlung zuordnen, hat man doch stets zu bedenken, dass die Diskussionen ja *per se* auf Grundlage des literarischen Textes stattfinden. Dieses Wechselverhältnis wird vor allem anhand eines bestimmten Diskursmusters deutlich, das als fallübergreifendes Phänomen durch mehrere Fälle hindurch aufgezeigt werden konnte. Konkret wurde das folgende Grundmuster – in unterschiedlichen Ausgestaltungen – herausgearbeitet: die Lernenden stießen während der Diskussion auf ein fremdsprachliches Problem, beispielsweise ein ihnen unbekanntes Wort. Dieses wurde explizit benannt, wie es durchaus im Sinne des institutionellen Habitus ist. Ein typischer Start in eine solche Passage liest sich etwa so: „what is doukona?“ (*Lessing 1*, Z. 173). Der Text – das ist eine seiner Besonderheiten – hält einige Begriffe bereit, die ein spezifisches kulturelles Wissen voraussetzen und die sich auch über das Konsultieren von Wörterbüchern nicht ohne Weiteres erschließen. Ein Beispiel hierfür, das in beinahe allen Gruppendiskussionen zu finden ist und vor dem Hintergrund als *fremdsprachliche Leerstelle* im Rahmen der Fallstudie identifiziert werden kann, ist die Bedeutungsaushandlung um das Wort „benna“. Erst bei gezielter, hartnäckiger Recherche stößt man im Internet auf die im Text gemeinte Definition des Begriffs. So erfährt man etwa unter dem Wikipedia-Eintrag „Music of Antigua and Barbuda“ und dort unter dem Teilabschnitt „folk music“, dass „benna“ im spezifischen Kontext des Textes auf eine bestimmte folkloristische Liedform verweist, die auf Antigua und Barbuda – die Heimat der Autorin Jamaica Kincaid – verbreitet ist. Das Verständnis des Textes setzt also u.a. an dieser Stelle ein kulturelles – ja, subkulturelles – Wissen voraus, das von den SchülerInnen im Rahmen des Settings nicht zu erwarten ist. Somit bleibt die semantische Leerstelle in den Diskussionen in der Regel bestehen.

Was dann geschieht, ist aus fremdsprachendidaktischer Sicht von Interesse: Denn die Lernenden beginnen vor dem Hintergrund dieser Ungewissheit – dieser Bedeutungskrise – in der Diskussion ihr eigenes kulturelles bzw. lebensweltliches Erfahrungswissen zu aktivieren, was als diskursiver Versuch gedeutet werden kann, die identifizierte fremdsprachliche Leerstelle zu „befüllen“. Die Grup-

pen bedienen sich hierbei unterschiedlicher und teilweise sehr kreativer Ansätze und sind in der Auffüllung der Leerstelle unterschiedlich erfolgreich. Dennoch lässt sich festhalten, dass die Identifikation des fremdsprachlichen Problems zu einem aktiven Sinnbildungsprozess führen kann, welcher sich eher abstrakt formuliert wie folgt zusammenfassen lässt:

Die Lernenden identifizieren eine fremdsprachliche Leerstelle und benennen dies als ein Problem im Diskussionsprozess. Im Verlauf des Problemlöseprozesses verlassen sie die Ebene der fremdsprachlichen Bedeutungsaushandlung zugunsten der Aushandlung kultureller und lebensweltlicher Konzepte hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit im Kontext des Textes. Dies alles wird – wie bereits gesagt – auf Grundlage der des literarischen Textes diskutiert. Somit zeigt dieses Diskursmuster, in welchem engem, komplexem und produktivem Wechselverhältnis fremdsprachliche, literarische und kulturelle Bedeutungsaspekte miteinander verknüpft sind. Eine Ebene, so scheint es, benötigt die andere, um in Erscheinung zu treten. Das Muster in seinen Ausprägungen, d.h. in seinem Spektrum an Deutungsansätzen, wird nun anhand von vier Sequenzen aus drei unterschiedlichen Diskussionen verdeutlicht.

Alle vier für den Fallvergleich ausgewählten Sequenzen (*Goethe 1*: Z. 78ff; *Lessing 1*: Z. 172ff; *Schiller 1*: Z. 167ff; *Goethe 1*: Z. 253ff) beginnen damit, dass die Lernenden auf ein ihnen unbekanntes Wort stoßen, sozusagen über eine fremdsprachliche Leerstelle stolpern. Dies erfolgt in allen Sequenzen losgelöst vom zuvor diskutierten Thema. Das Stolpern markiert einen neuen thematischen Abschnitt und liest sich in der dokumentarischen Begrifflichkeit somit als Proposition. Bei zwei der Sequenzen beschränkt sich diese Proposition auf die Benennung der semantischen Leerstelle. Es wird also ein genuin sprachliches Problem aufgeworfen (*Goethe 1*: Z. 78 Christoph: „what does this mean?“; *Schiller 1*: Z. 167 Seynep: „do you know (.) do you know what benna means?“). Die beiden anderen Sequenzen gestalten sich etwas anders. *Goethe 1*: Z. 253ff. beginnt mit der Frage durch Amira: „I don’t know what she means ehm when she say ((liest)) this is how you grow okra (.) far from the house“. Amira legt die unbekannte Vokabel, die sie durch betontes Aussprechen für ihre Mitschüler hervorhebt, der literarischen Figur in den Mund. Es ist nicht nur das Wort allein, das sie nicht versteht. Es ist auch die von ihr im literarischen Deutungsprozess imaginierte Figur, welcher sie dieses Wort in einem Sprechakt zuweist, die sie nicht versteht. Ihr sprachliches Stolpern ist somit auf einer etwas globaleren Verständnisebene angesiedelt, als dies bei den beiden Beispielen zuvor der Fall war. Sequenz *Lessing 1*: Z. 172ff. hingegen beginnt mit der Frage durch Wanda: „ehm (.) so: (2) where would you think (.) eh does this situation take place? because ehm (2) what is benna? and what is doukona“. Auch hier beschränkt sich das Stolpern nicht auf ein fremdsprachliches Stolpern. Vielmehr wird das

fremdsprachliche Problem von Wanda zum Anlass genommen, die Frage nach der kulturellen Verortung an ihre Mitschülerinnen zu stellen. Somit findet in dieser Sequenz von Beginn an eine Verquickung fremdsprachlicher und kultureller Bedeutungsaushandlung statt.

Im Anschluss an diese Proposition, die sich als Explikation eines Verständnisproblems gestaltet, beginnt in allen vier Sequenzen die gemeinsame Suche nach Bedeutsamkeit. Diese gestaltet sich wiederum unterschiedlich aus, was seinerseits Konsequenzen für den jeweiligen Diskussionsverlauf mit sich bringt: In beiden Sequenzen aus der Gruppe *Goethe 1* wird zum Wörterbuch gegriffen, um die fehlende Vokabel nachzuschlagen. Dieser Akt kann als Ausdruck schulischen Habitus⁴ gewertet werden, oder als inkorporierter „Erste Hilfe“-Ausdruck des Fremdsprachenlerner. Büsra greift in beiden Sequenzen zum Wörterbuch. Allerdings führt das Nachschlagen in beiden Fällen zu der gewünschten Klärung. In der ersten Sequenz wird nach der Übersetzung von „wharf-rat“ (*Goethe 1*: Z. 80) gesucht. Die vom Wörterbuch verzeichnete Übersetzung des Worts „wharf“ mit dem deutschen Begriff „Kai“ trägt allerdings nichts zum Verstehensprozess bei, wie dies von Büsra selbst konstatiert wird (*Goethe 1*: Z. 81: „*Kai, Kai, what is a Kai?*“). Ebenso trägt auch in der zweiten Sequenz der Gruppe *Goethe 1*, in der es um die Übersetzung des Begriffs „okra“ geht, die tautologische Aussage Büsras, „okra mean okra“ (*Goethe 1*: Z. 256) nicht zum Verstehensprozess bei. Christoph gibt die Aussage fragend zurück: „okra mean okra?“ (*Goethe 1*: Z. 257). In beiden Sequenzen findet keine Berührung zwischen dem fremdsprachlichen, also fachlichen Problem und den Sinnkonstruktionen der Schüler statt. Dieses Auseinanderklaffen zeigt sich als prekäres Moment im Gruppendiskussionsprozess, was die weitere Analyse der zweiten Sequenz zeigt.

Zunächst wird allerdings die erste Sequenz, *Goethe 1 I*, im Fallvergleich mit *Lessing 1* und *Schiller 1* diskutiert. Die drei Sequenzen sind insofern vergleichbar, als sie dem oben beschriebenen Grundmuster folgen. Es gelingt den Lernenden in allen drei Sequenzen, das fachliche Problem zu bearbeiten, indem sie in einen interaktiven Sinnkonstruktionsprozess treten. In der Sequenz *Goethe 1 I* liefert Amira ein lebensweltlich-soziokulturelles Konzept (*Goethe 1 I*: Z. 82f.: „do you know ehm how ehm a guy’s ehm speak?“) und löst damit einen Problemlöseprozess aus, der sich als außerordentlich konjunktiv bezeichnen lässt (vgl. ausführliche Fallbeschreibung in Kapitel 7.1).

In der Sequenz *Lessing 1* wird die Suche nach der Bedeutung der fremdsprachlichen Leerstelle, „benna“, durch wortspielerische Assoziationen ausgelöst. Die Art der Assoziation lässt sich hier, anders als bei der *Goethe 1 I*-Sequenz, allerdings rekonstruieren. Durch die von Wanda bereits in der Frage nach den Begriffen „benna“ und „doukona“ mitgestellte Frage nach der kulturellen Veror-

tung wird bei Gesa über den lautlichen Klang des Wortes „benna“ die Assoziation zu der amerikanischen Hymne wachgerufen („The Star-Spangled Banner“): „the benna reminded me of ehm of the United States (*lachend*) but I think only because of this ehm (2) this ehm (3) eh::: (2) ehm die Hymne?“ (*Lessing 1: Z. 175f.*). Diese Deutungshypothese, deren Ursprung Gesa selbst lachend als assoziativ-spekulativ kommuniziert, führt nun zu einer strittigen Diskussion um die kulturelle Verortung des Textes, in deren Verlauf die Schülerinnen mehrere Hypothesen generieren. Diese werden dann hinsichtlich ihrer Plausibilität im Kontext des Textes geprüft. So wird etwa Gesas Hypothese, der Text entstamme einem US-amerikanischen Kontext, von Eva abgelehnt: „(...) I don't think that it's in the US because I guess it's somewhere where it's really (.) it has to be (.) ehm (2) warm really, really warm.“ (*Lessing 1: Z. 185f.*). Die Schülerinnen treten also gemeinsam in einen Sinnbildungsprozess ein, der durch eine Frage aus dem Erkenntnisinteresse der Lernenden selbst heraus entstanden ist – so wie dies im schulisch-institutionellen Kontext des Settings möglich ist⁵⁵. Die Sequenz gestaltet sich damit als Ort, wo das Erfahrungswissen und die kreativen Assoziationen der Lernenden zur Sprache kommen. Diese werden als Ausdruck von unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten nebeneinander gestellt und hinsichtlich ihrer Nützlichkeit im Interpretationsprozess diskutiert.

In der Sequenz *Schiller 1* wird das kulturelle Konzept hinter dem Begriff „benna“ von Atalya ihrem Verständnis nach unmittelbar angeliefert: „(...) benna is a Chor (.) maybe like a gospel“ (*Schiller 1: Z. 169/171*). Anders als bei Büstras Versuchen, den Begriff über die Übersetzung des Wörterbuches zu lösen, bringt Atalya damit einen bildhaften Deutungsvorschlag ein, der bei ihren Mitschülerinnen auf ein Wiedererkennen trifft. Es gelingt auf diese Weise, einen konjunktiven *Common Ground* zu etablieren, von dem aus die Gruppe in der Lage ist, in einen komplexen (literarischen) Interpretationsprozess zu treten. So führt etwa Seynep die Deutung des Wortes auf eine konzeptionell-abstrakte Ebene und stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zur literarischen Figur her: „when you say (.) benna is something religious? Might be that the mother is religious too.“ (*Schiller 1: Z. 180f.*). Das sich gerade durch seinen nicht-religiösen Charakter auszeichnende „benna“ wird durch Atalya in einen religiösen Zusammenhang gestellt, was sich auf die gesamte Diskussion auswirkt. Es stellt sich also auch hier die Frage nach einer korrigierenden (Experten-)Instanz bzw. Recherchekompetenz, die im schüler selbstgesteuerten Setting fehlt. Dennoch konnte rekonstruiert werden, dass Atalyas konzeptioneller Deutungsvorschlag zu einer intensiven Bedeutungsaushandlung auf der Ebene des gesamten literarischen

55 Es ist mir bewusst, „dass die Schüler keine Erfahrung der in der Frage stehenden Thematik ‚von innen‘ haben“ (Combe & Gebhard 2012: 17), sondern dass diese Erfahrung in einem ihnen von außen – dem Setting und dem Gegenstand – angelieferten Kontext stattfindet.

Textes führt, in welcher – wie bereits in den beiden zuvor diskutierten Gruppen – das Erfahrungswissen der Lernenden zur Sprache kommt.

In allen drei Sequenzen gelingt es den Lernenden also, die fremdsprachliche Leerstelle mit Konzepten aus ihrer eigenen Erfahrungswelt aufzufüllen. Auf diese Weise entsteht über die kommunikative Bearbeitung dieser begrifflichen „Krise“ heraus ein Überschuss an Bedeutsamkeit. Diese Bedeutsamkeit entsteht, wie dies nachgezeichnet werden konnte, durch assoziatives, kreatives, wenn auch teilweise spekulatives Hinzuziehen von (kulturellem) Erfahrungswissen⁵⁶ seitens der Lernenden.

Allerdings gelingt den Lernenden nicht immer die Anknüpfung an den fachlichen Gegenstand. Dies zeigt die Rekonstruktion der Sequenz *Goethe 1 II*, in welcher – wir erinnern uns – die Frage nach der Bedeutung des Begriffs „okra“ aufgeworfen wurde. Der Gruppe gelingt es in dieser Sequenz nicht, über ein wie auch immer geartetes Konzept zu einem Verständnis zu gelangen, das die rein semantische Ebene überschreitet. Die Sequenz kulminiert, wenn Christoph seinen Frust über das Nicht-Verstehen geradezu herausbrüllt, wenn er mit lauter Stimme ruft: „and what is the meaning of OKRA?“ (*Goethe 1 II*: Z. 270) und Amira ihn lachend beruhigt: „I think it’s not so important“ (*Goethe 1 II*: Z. 272). Die fachliche Krise, die für die Lernenden durch die Konfrontation mit einer leeren Worthülse ausgelöst wird, führt in einem ersten Schritt zu Irritation („okra mean okra?“ (*Goethe 1 II*: Z. 257)), dann zu Frustration und schließlich zu Resignation. Die Diskussion kommt – in diesem Fall tatsächlich – zum Versiegen.

8.3.2 *Die Verbindung von Sprache und kulturellen Konzepten als Anlass zur Verhandlung von Eigenem und Fremdem – am Beispiel des Begriffs „slut“*

Im vorigen Abschnitt wurde ein Diskursmuster rekonstruiert und als Strukturmerkmal der Gruppendiskussionen identifiziert, welches durch die Auseinandersetzung mit sprachlich Unbekanntem initiiert wird. Doch nicht nur Fremdes und Unbekanntes, wie dies in den Bedeutungsaushandlungen um die Begriffe von „benna“, „wharf-rat“ und „doukona“ exemplarisch dargestellt wurde, liefert potenziellen Anlass zu lebensweltlich-kulturellen Diskursen. Auch das scheinbare Identifizieren von vermeintlich Vertrautem hat sich in den Diskussionen wiederkehrend als Zündstoff für interessante Aushandlungsprozesse gezeigt. Im Folgenden wird dieses Muster am Beispiel des sexistisch-pejorativen und durch

56 Teilweise äußert sich dieses Erfahrungswissen auch durch die Explikation stereotyper und damit stark vereinfachender Denk- und Vorstellungsmuster. Dies wird in Teilkapitel 8.4.3 gesondert diskutiert.

nahezu alle Gruppen hindurch verhandelten Begriffs „slut“⁵⁷ im Fallvergleich herausgearbeitet.

Die Bedeutung des Begriffs „slut“, mitsamt seiner abfälligen Konnotation, lässt sich mit großer Wahrscheinlichkeit innerhalb des konjunktiven Wissens der Lernenden ansiedeln. Der Begriff hat seinen festen Platz in jugendkulturellen Ausdrucksformen wie beispielsweise Liedtexten aus dem Hiphop- oder Rap-Bereich und bildet damit ein Element der generationellen Wissensbestände. In diesem Sinne bildet er ein Moment von potenziell Bekanntem in der Auseinandersetzung mit einem Text, der ansonsten als fremd empfunden und von den Lernenden in entweder historische oder geografische Ferne verortet wird. Das Stolpern über Bekanntes in diesem Rezeptionsprozess von ansonsten Fremdem wird von den Gruppen jeweils unterschiedlich verhandelt, wie über den Fallvergleich gezeigt wird. Dennoch zeigt sich auch hier eine enge und kaum voneinander zu trennende Wechselbeziehung zwischen sprachlich-konzeptioneller und kultureller Bedeutungsaushandlung. Diese Bedeutungsaushandlung, wiederum, rankt sich dabei stets um den literarischen Text. Auch die Bedeutungsaushandlung um den Begriff „slut“ gestaltet sich grundlegend vor dem Hintergrund der Irritation, welche der Begriff im Kontext der Textrezeption bei den Lernenden erzeugt hat.

In allen Gruppen, die in den vorliegenden Fallvergleich einbezogen werden und die damit beispielhaft für die meisten Gruppendiskussionen stehen, stellt „slut“ im Interpretationsgang und damit in der Rahmung des Textes zunächst einen negativen Gegenhorizont dar. Eine der drei Schülerinnen der Gruppe *Heine B2* etwa formuliert ihr globales Textverständnis wie folgt: „it’s like (.) like being a good daughter or maybe later on being a good wife and not (.) a slut ((*lacht*))“ (*Heine B2*: Z. 19f.). Eine beinahe identische Formulierung bringt einer der Schüler der Gruppe *Heine B1* vor, der sich ebenfalls um eine globale *what is the text about*-Interpretation⁵⁸ bemüht: „so the text says what to do and what not to do to be a good girl and not a slut“. (*Heine B1*: Z. 62f.). Über den in beiden Aussagen vollzogenen Maximalkontrast zwischen „good daughter“ bzw. „good girl“ und „slut“, der sich auf diese oder ähnliche Weise auch in anderen Gruppen zeigt (vgl. u.a. *Heine A3*: Z. 59ff.), dokumentiert sich zweierlei: Einerseits ermöglicht das Erkennen eines bekannten Begriffs im Text, „slut“, eine identifikatorische und damit sinnstiftende Anknüpfung an die fiktionale Welt des Textes. Das positive Gegenüber, „good girl“, „good wife“, „good daughter“, wird

57 Das *Cambridge International Dictionary of English* (1995) definiert „slut“ als einen Begriff, der „disapproving a woman who has sexual relationships with a lot of men without any emotional involvement“.

58 Der Umgang der Lernenden mit dem literarischen Text als Umgang mit einer unterrichtlichen Aufgabenstellung wird in Kapitel 8.4 eigenständig und ausführlich diskutiert.

vom Text nicht vorgegeben, sondern von den Lernenden sinnvoll konstruiert. „Slut“, der Begriff, den der Text ihnen anliefert, wird als festes *ex negativum* gesetzt. Das Bekannte ermöglicht damit die Formulierung einer Lesart, die in beiden Fällen als unumstößlich angenommen wird. Somit liefert „slut“ Sicherheit im sonst unsicheren Rezeptionsprozess des deutungsoffenen und als fremd empfundenen Textes. Andererseits wird in beiden Aussagen über die Rekonstruktion des Metasprachlichen deutlich, dass das Sprechen über den pejorativ konnotierten Begriff „slut“ nicht ohne Scham vonstatten geht. So wird die Aussprache von „slut“ in beiden hier genannten, aber auch in anderen Diskussionen von einem Lachen begleitet bzw. durch Betonung vom Rest des Gesagten hervorgehoben. Dies deutet darauf hin, dass der aufgespannte Kontrast nicht nur im Kontext des Interpretationsprozesses, also im Kontext der situativen – schulischen – Aufgabenbearbeitung von Gültigkeit ist. Vielmehr scheint er für die Sprechenden ein Verhältnis zu idealisierten und als gemeinsam unterstellten Norm- und Wertvorstellungen auszudrücken (vgl. Schäfer/Thompson 2009: 8), welches im Akt der Versprachlichung des Begriffs schamvoll unterwandert wird. Im Folgenden werden die rekonstruierten Ausdeutungen und Formen des Umgangs mit dem Begriff „slut“ diskutiert, die nicht nur erneut das produktive Wechselverhältnis der unterschiedlichen Ebenen (sprachlich-konzeptionelle und kulturelle Bedeutungsaushandlung) aufzuzeigen ermöglicht. Denn die unterschiedlichen Formen der Bearbeitung ein und desselben Begriffs als ‚Teilaufgabe‘ der Bearbeitung ein und desselben literarischen Textes sind damit außerdem ein exemplarischer Hinweis auf den deutungsoffenen Charakter des literarischen Gegenstands. Am Beispiel der fallkontrastiven Gegenüberstellung von vier sehr unterschiedlichen Umgangsweisen lässt sich nicht zuletzt die kritische Frage nach der Schwierigkeit der Bewertung literar-ästhetischer Interpretationsansätze stellen. Denn wie sich zeigen wird, entstehen alle (divergierenden) Interpretationsansätze der Gruppen aus dem jeweiligen Bedürfnis heraus, eine wie auch immer geartete Vorstellung des literarischen Gegenstands zu generieren.

Auffällig bei allen vier für den Fallvergleich ausgewählten Sequenzen (*Schiller I*: Z. 1ff.; *Heine B2*: Z. 157ff.; *Heine A1*: Z. 102ff.; *Heine B1*: Z. 37ff.) ist, dass anders als bei der Verhandlung fremdsprachlicher Unsicherheiten, die Bedeutungsaushandlung des bekannten Begriffs „slut“ im Diskussionsverlauf keinen neuen thematischen Abschnitt markiert. Vielmehr wird der Begriff, wie bereits oben herausgearbeitet, in drei der ausgewählten vier Sequenzen als vertrautes *ex negativum* in den jeweiligen thematischen Interpretationsprozess argumentativ mit einbezogen. Allein in einer Sequenz, der Gruppe *Heine B2* entnommen, wird der Begriff nicht *negativ*, sondern *positiv* gewendet.

Bei der ersten ausgewählten Sequenz aus der Diskussion der Gruppe *Schiller I* handelt es sich um die Einstiegssequenz. Zwei der drei Gesprächsteilneh-

merinnen⁵⁹ handeln in interaktiver Dichte die Frage nach der Rolle der Sprecherin im literarischen Text aus. Dabei wird von Seynep die Lesart formuliert, dass es sich um die Mutter oder eine ähnlich vertraute Person des angesprochenen Mädchens handeln könne: „[...] which language she use makes me sure that it is the a mother who tells her daughter (.) or some (.) or two persons who are really close to each other“ (Z. 11-13). Diesem Argument widerspricht Efna im weiteren Verlauf der Diskussion explizit: „but there is also a bad word like slut I don't think that mothers would named her (.) child“ (Z. 20-21). Der Begriff „slut“ wird in dieser Sequenz zur Antithese zu einer bis dahin plausibel entlang des Textes entwickelten Lesart. Efna deutet den Begriff als diffamierendes Schimpfwort, dessen Verwendung von Müttern gegenüber ihren Kindern ihres Erachtens nicht üblich sei. Diese Schlussfolgerung wäre nicht möglich ohne Hinzuziehen von lebensweltlichem Wissen. Von einem Wissen darüber, *warum* „slut“ eine diffamierende Wirkung hat. Dieses Wissen wird gegenüber ihrer Gesprächspartnerin nicht explizit kommuniziert – es herrscht *konjunktive Einigkeit* darüber. Die Diskussion wird an dieser Stelle nicht weitergeführt. Es bleibt dennoch festzuhalten, dass das konjunktive Wissen um die negative Wirkmacht des bekannten Begriffs in dieser Sequenz von Efna genutzt wurde, um ein kritisches Gegenüber und damit auch eine potenziell diskursive Reibung zur Lesart ihrer Gesprächspartnerin zu formulieren.

In der Sequenz aus der Diskussion der Gruppe *Heine B1* rankt sich das Gespräch um die kulturelle Verortung des Textes, der, wie in den meisten Diskussionen des Samples, als fremd empfunden wird. Einer der Gesprächsteilnehmer, Alex, formuliert in diesem Kontext folgende Annahme: „There are many signs leading the history to India maybe or China“ (Z. 30-31). Anders als in der Sequenz zuvor, in der die Schülerinnen über die Figurenkonstellation (das Mutter-Tochter-Verhältnis im Text) ihnen Vertrautes verhandeln, findet hier also insgesamt eine Distanzierung zur eigenen Lebenswelt statt. Der Text wird wortwörtlich in geografische Fernen verwiesen: über Indien bis hin nach China. Es wird damit eine Lesart etabliert, die insgesamt einen fernen Gegenhorizont zum konjunktiv angenommenen Eigenen bildet⁶⁰. In diese Diskussion um die geografische Verortung bringt Chris das folgende Argument ein: „and girls here aren't called sluts“ (Z. 41). Die Distanznahme des Eigenen im Verhältnis zur Welt des Textes wird in dieser Aussage maximal. Während in der Diskussion zuvor Orte

59 In der Diskussion *Schiller 1* kam die dritte Gesprächsteilnehmerin erst im Verlauf des Gesprächs hinzu, sodass die Eingangssequenz durch nur zwei Lernende (Seynep und Efna) gestaltet wurde.

60 Diese Interpretation geht aus der Analyse der gesamten Gruppendiskussion hervor und bezieht sich damit nicht allein auf die herausgegriffene Sequenz. Das Transkript der Diskussion wurde in mehreren Forschungswerkstätten mit anderen Forschenden diskutiert, sodass die Rekonstruktion einer redlichen intersubjektiven Validierung unterzogen wurde.

genannt wurden, die den Lernenden zufolge die ‚Kultur des Textes‘ auffangen könnten, wendet Chris die Argumentationslogik. Er verweist den Text *ex negativum* eines „here“ und damit von sich. Diesen expliziten Verweis aus dem Bereich des Eigenen vollzieht er anhand des Begriffs „slut“: hier – bei uns – werden Mädchen nicht so genannt. Anders als in der obigen Sequenz fungiert der Begriff also nicht als Antithese einer Lesart. Er avanciert zum negativen Gegenhorizont der eigenen lebensweltlichen Orientierung. Indem in dieser Sequenz Chris das Wissen um die diffamierende Wirkmacht des Begriffs, den anderen Mitdiskutanten gegenüber, ebenfalls voraussetzt, lässt sich dies als Hinweis darauf lesen, dass seinerseits von einem konjunktiven Erfahrungswissen ausgegangen wird. Diese Annahme von mir als Forscherin wird im weiteren Diskursverlauf bestätigt, in dem die beiden anderen männlichen Gesprächsteilnehmer, Ben und Alex, ironisierend auf die Aussage von Chris reagieren. Mit ihren bagatellisierenden Bemerkungen (Ben: „pah ((*lacht*))“ (Z. 42); Alex: „I’m not so sure“ (Z. 43)) relativieren sie die kulturelle Distanznahme. Interessanterweise reagiert Chris auf die Bemerkungen von Ben und Alex mit folgender Aussage: „at least from the mother or the father“ (Z. 44). Er kommt damit zu demselben Ergebnis, wie auch zuvor die Schülerinnen in Gruppe *Schiller 1*: „slut“ ist ein Begriff, der jemandem wie der Protagonistin gegenüber von engen Bezugspersonen wie den Eltern nicht vorgebracht wird. Der Begriff fungiert somit weiter als – bekannter – negativer Gegenhorizont.

Auch in der Sequenz aus der Diskussion der Gruppe *Heine A1* (Z. 97ff.) erfüllt der Begriff die Rolle des negativen Gegenhorizonts, was die Annahme ein weiteres Mal bestätigt, dass der Begriff sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Lernenden befindet. Ansonsten wird er jedoch, im Vergleich zu den beiden vorigen Sequenzen, anders verhandelt. Der polyvalente Charakter des literarischen Textes kommt so einmal mehr zum Ausdruck. In der Sequenz geht es um die Bedeutungsaushandlung des letzten Abschnitts der Kurzgeschichte⁶¹ und es ist vor allem Anika, die ihre Lesart grundlegend mit dem Begriff „slut“ rahmt.

Sie bringt den Versuch ihres *sense making* wie folgt vorsichtig zum Ausdruck: „maybe it should tell you also ehm that sometimes people ehm are making themselves too fast eh a picture of a girl? Like she is a woman or a slut and she is a- you know what I mean?“ (Z. 102ff.). Diese Interpretation der von den meisten Gruppen des Samples als merkwürdig und fremd wahrgenommenen

61 Die Gruppe widmet sich in der Sequenz dem folgenden Textabschnitt: „[...] always squeeze bread to make sure it’s fresh; *but what if the baker won’t let me feel the bread?*; you mean to say that after all you are really going to be the kind of woman who the baker won’t let near the bread?

Textstelle⁶² gelingt Anika durch Hinzuziehen ihres eigenen Wissens auf unterschiedlichen Ebenen: Sie versucht eine Erklärung für das Ende der Kurzgeschichte zu finden, indem sie ihr Wissen um die Wirkungsweisen bestimmter literarischer Textformen aktiviert. Sie weist dem Text eine ‚Moral von der Geschicht‘ zu, wie dies in die Gattung der Märchen oder Fabeln eingeschrieben ist. Diese Moral bzw. Botschaft des Textes an die Lesenden ist ihres Erachtens, dass man nicht zu schnell über fremde Menschen urteilen solle. In diese Botschaft ist wiederum der Begriff „slut“ mitsamt seiner negativen Konzeptionalisierung fundamental eingeschrieben. Er liefert sozusagen das Ende des ‚Spannungsbogens‘. Die im Text als bekannt identifizierte Vokabel *im Zusammenwirken* mit hinzugezogenem literarischem Wissen ermöglicht Anika die Konstruktion einer sinnvollen Lesart. Sie macht sich das Bekannte zunutze, um Sicherheit im sonst unsicheren Rezeptions- und Aushandlungsprozess herzustellen.

Die vierte Sequenz, die der Gruppe *Heine B2* entnommen ist, bildet im Verhältnis zu den drei bereits besprochenen einen Kontrast. Insgesamt geht es den drei Gesprächsteilnehmerinnen in der Sequenz (Z. 157ff.) um die ihres Erachtens anti-emanzipatorische Haltung des Textes. Anne trägt dabei ihre Interpretation und ihr Urteil über den Text wie folgt vor:

Ah ja, I think there is nothing in there that ehm supports like (2) women ehm a woman in her dreams; it's like yeah that's what she is supposed to do and that's what she have to do and it's not about what ehm yeah what a woman can make out of her life (2) and become if she wants to; it's a bit like (.) it's not supporting her self-confidence and stuff; it's just telling her what to do and (2) it's not telling her to follow her dreams and stuff; it's just like yeah (.) you have to be as the others and that's it. follow the rules; and you are gonna be a good girl (.) be like the others so (1) I don't like that message at all. (*Heine B2*; Z. 157-165)

Anne rahmt den gesamten Text als negativen Gegenhorizont. Ihre Lesart kulminiert letztlich mit der betont-bestimmten Versprachlichung ihres Urteils: die Botschaft des Textes widerstrebt ihr in ihrer Lesart zutiefst. Die (interaktive) Auseinandersetzung mit dem literarischen Text entlockt ihr an dieser Stelle eine moralische Positionierung. Ihre Gesprächspartnerinnen greifen diese Lesart auf und es entwickelt sich im Folgenden eine interessante Bedeutungsaushandlung um die Zerrissenheit der Figur des Mädchens im Text. Die Schülerinnen nehmen

62 Dass die Textstelle von den Lernenden als fremd und merkwürdig wahrgenommen wird, hat sich aus der Rekonstruktion des gesamten Samples ergeben. Ähnlich wie auch im Fall des bereits diskutierten Begriffs „benna“ findet in vielen Gruppen ein „Stolpern“ über den Abschnitt statt, der dann mit unterschiedlichen Deutungsansätzen befüllt wird. Auf diese Weise lässt sich die Sequenz als befremdende Leerstelle des Textes bezeichnen, die die Aktivität der Rezipierenden herausfordert.

dabei auf empathisch-engagierte Art und Weise die Perspektive des fingierten Mädchens ein. Sie dekonstruieren die Haltung des Textes als eine „facade“ (Z. 172), die ein im Sinne gesellschaftlicher Verhaltenskodizes perfektes weibliches Rollenbild repräsentiere, welches sich fernab von individueller Freiheit bewegt.⁶³ Die insgesamt dichte Bedeutungs-aushandlung, die für eine enge identifikatorische Anbindung an den literarischen Gegenstand spricht, gipfelt in folgender Aussage von Anne:

[...] it's like a mask; you hide behind it and you trying to be perfect to the outside but in the inside you're completely different inside you're this (.) slut that you've become and you try to show to the outside that you're completely different, so you like completely denying yourself and what you are (*Heine B2*; Z. 174-179)

Anders als in den Gruppen zuvor fungiert „slut“ hier nicht als eindeutig negativer Gegenhorizont, sondern als Unterdrückungsbegriff für Frauen, die ihre gesellschaftliche Unangepasstheit, ihre ‚slut-likeness‘, verbergen müssen. Die drei Schülerinnen arbeiten sich gemeinsam hin zu einer Fokussierungsmetapher, die den negativen Begriff „slut“ schrittweise zum emanzipatorisch-individuellen Moment und damit zum positiven Gegenhorizont zum sonst als restriktiv-kollektivierenden Ton des Textes umdeutet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in allen Sequenzen, die sich um den Begriff „slut“ ranken, dieser als bekannt identifiziert wird. Im Gegensatz zu den unbekanntem Begriffen im Text (z.B. *benna*, *doukona*, *wharf-rat*, *okra*) bildet er damit ein bekanntes Moment im Aushandlungsprozess des sonst fremden Textes. Nahezu alle Gruppen arbeiten sich an diesem Begriff ab, der auf diese Weise zu einem zentralen Vergleichsmoment (*tertium comparationis*) bzw. als konjunktiver Andockpunkt in den Diskussionen avanciert. Die Art und Weise, wie dieses angenommene konjunktive Wissen sich zueigen gemacht wird, hängt dann wiederum von den jeweiligen Themen ab, die in den einzelnen Gruppen ‚oben auf‘ liegen.

Das Diskursmuster verläuft also anders als bei Textstellen, in welchen fremdsprachlich Unbekanntes zur Disposition gestellt wird. Während es dort darum geht, durch Zuhilfenahme von lebensweltlichem Wissen Nicht-Verständliches im Text erklärbar zu machen, wird hier das Bekannte dazu genutzt, Orientierung und Erklärungsmöglichkeiten für das Unbekannte im Text bzw. das Unbekannte des Textes zu erlangen.

Dennoch verläuft das Muster nicht in einer umgekehrten Reihenfolge, wie es zunächst den Anschein haben mag. Vielmehr ist es auf einer anderen Ebene

63 Interessanterweise greifen die Schülerinnen auf dieselbe Metapher zurück („facade“), die auch von Erving Goffman als Bild für das soziale Bühnenspiel in seinem Werk *Wir alle spielen Theater* (2001: 25) verwendet wurde.

angesiedelt. Die große, zentrale Leerstelle, die Frage nämlich nach der Bedeutung des Textes, wird auch in diesen Sequenzen formuliert. Diese Frage ist damit die Leitfrage bzw. das übergeordnete Ziel des gesamten Settings. Die Lernenden bemühen sich darum, die von ihnen im Rezeptionsprozess erfahrenen und benannten Verstörungen aufzuheben und nach sinnvollen Erklärungen zu suchen, die es ihnen ermöglichen eine zugängliche Vorstellung vom literarischen Gegenstand zu generieren. Sie versuchen sich also Orientierung über den Text zu verschaffen, indem sie teilweise Bekanntes als solches identifizieren, um es für den gesamten Bedeutungsaushandlungsprozess zu nutzen. In diesem Sinne ist die Irritation als Auslöser der Aushandlungsprozesse allem anderen vorgeordnet. Zu Irritationen geraten Situationen dann, wenn sich die Schüler des Raums des Unbekannten bewusst werden, die unbestimmte Situation also „problematisiert“ wird (Combe/Gebhard 2007: 48). Wenn nun „slut“ als bekannter und verstörender Begriff identifiziert wird und in den Gesamtinterpretationsprozess eingefügt wird – stellenweise als zentrales Referenzmerkmal – dann avanciert „slut“ zu einem konjunktiven Andockpunkt. Er trifft einen ‚Nerv‘ bei den Lernenden, zu dem sie sich verhalten.

8.3.3 „*Yeah, but in Africa they don't have medicine*“ – *Verhandlung kultureller Stereotype als sinnstiftende Strategien?*

Der literarische Text wird von den Lernenden als fremd empfunden. Diese Wirkung schlägt sich auf unterschiedlichen Ebenen nieder. Es wurde in den beiden vorigen Teilkapiteln gezeigt, dass dies folgenreich ist für die Bearbeitung fremdsprachlicher Leerstellen (Kapitel 8.3.1), aber auch für die Verhandlung von Bekanntem vor dem Hintergrund des fremden Kontexts (Kapitel 8.3.2). Es ging aus diesen Analysen auch schon stellenweise implizit hervor, dass dieses Befremden von den Lernenden in vielen Fällen in Versuchen gipfelt, den Text in ein geografisch Anderes bzw. Fernes zu verorten. Auch vermeintlich historische Ferne wird von vielen Gruppen versuchsweise als Begründung für das eigene Fremdheitsgefühl genutzt. In einigen Gruppen stehen beide Varianten als mögliche Lesarten nebeneinander bzw. werden in der Diskussion als ‚entweder-oder‘ gegeneinander ausgelotet. So formuliert beispielsweise in Gruppe *Heine B3* eine Schülerin, Clara, ihr Urteil über den Text: „so I think it's a little old fashioned [...]“ (Z. 11f.). Als Reaktion auf diese Lesart antwortet ein anderes Gruppenmitglied, Alina: „I think it's not old fashioned, I think it's in present time but I also eh I don't think it's in (.) I don't think it's in Germany.“ (Z. 20f.). Die Grundbewegung – ob den Inhalt des Textes historisch oder geografisch in die Ferne verweisend – ist dieselbe: der Text hat nichts mit ‚uns‘ zu tun; wir tragen ihn von uns

weg. Das vorliegende Teilkapitel widmet sich dieser diskursiven Distanznahme und nimmt dabei die Funktion von kulturellen Stereotypen als Sinn bzw. Orientierung stiftende Andockpunkte in den Blick. Ich konzentriere mich dabei vornehmlich auf die *kulturellen* Verortungsversuche. Zum einen legitimiert sich dies methodisch dadurch, dass kulturelle Verortungsversuche in vielen Diskussionen eine Rolle spielen und diese somit als Vergleichsmomente im fallkontrastiven Vorgehen fungieren können. Doch auch vor dem Hintergrund fremdsprachlich-literaturdidaktischer Fragestellungen ist ein präziser Blick auf die Verhandlung von Kultur und kulturellen Stereotypen in den Kleingruppendiskussionen unumgänglich. Wie in den theoretischen Überlegungen in dieser Arbeit diskutiert, wird der Literaturunterricht bzw. die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht von Vertreterinnen und Vertretern als Ort angesehen, in dem eine vermeintlich geregelte Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse aufgebrochen und der Blick auf Widersprüchliches und Uneindeutiges geschärft werden kann (vgl. Decke-Cornill et al. 2008: 266). Kulturelle Stereotype können in diesem Zusammenhang als diskursiv „vereinfachende Denk- und Vorstellungsmuster“ (ebd.) *par excellence* betrachtet werden. Der Umgang mit ihnen in der interaktiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im empirischen Setting der Kleingruppen ist damit von ausgesprochen großem Interesse. In der Rhetorik eines hypothesenüberprüfenden Vorgehens formuliert, obwohl ein solches Vorgehen nicht der Erkenntnislogik dieser Arbeit entspricht, stellt sich die Frage, ob sich die theoretisch formulierten Hoffnungen empirisch im Datenmaterial rekonstruieren lassen. Ob sich in den Diskussionen also Spuren einer widerständigen und damit potenziell „bildenden“ Bearbeitung von stereotypisierten kulturellen Verstehenskonzepten finden lassen.

Alle drei für den Fallvergleich ausgewählte Diskussionen (*Heine B3*; *Celan 3*; *Heine B1*) bedienen sich im Verlauf des Aushandlungsprozesses stereotyper Erklärungsversuche. Deren prozessuale Darstellung gestaltet sich jedoch auf unterschiedliche Art und Weise. Das Spektrum reicht dabei von einem nahezu gänzlich unreflektierten Gebrauch der Stereotype bis hin zu deren transkulturellem Durchkreuzen und Umwälzen. Anders als in den vorigen Abschnitten dieses Kapitels werden in den nachfolgenden Ausführungen nicht nur konkrete Textpassagen für den Vergleich herangezogen. Vielmehr werden auch mehrere Passagen und teilweise die gesamten Diskussionsverläufe in den Blick genommen. Auf diese Weise ist es möglich, den diskussionsspezifischen diskursiven Umgang mit stereotypen Figuren und Konzepten nicht nur partiell zu rekonstruieren.

In der ersten für den Fallvergleich ausgewählten Diskussion der Gruppe *Heine B3* arbeiten sich die vier Gesprächsteilnehmerinnen, Alina, Birte, Clara und Dana, auf interaktiv dichte Art und Weise an der (distanzierenden) Verortung des literarischen Textes ab. Die kontroverse Aushandlung, ob sich der Text

in die Vergangenheit datieren lässt oder ob er an einem fernen (rückständigen) Ort entstanden ist, dominiert nahezu ausschließlich die Diskussion.⁶⁴ Die konkurrierenden Lesarten bzw. Rahmungen konstruieren sich also darüber, dass innerhalb der Gruppe Uneinigkeit darüber besteht, ob der Text als „old-fashioned“ (Z. 11) zu verstehen sei oder ob er auf die Lebenswelt eines „undeveloped country“ (Z. 22) verweise. Diese beiden inhaltlichen Rahmungen des Textes werden von den Schülerinnen als alternativ, also unvereinbar wahrgenommen und im Verlauf der Diskussion bemühen sich beide ‚Parteien‘ um Argumente für die jeweils eigene Lesart. Die Diskussion kann regelrecht als ein ‚Wettstreit der besseren Argumente‘ bezeichnet werden, bei dem Einigung – zumindest auf der explizit-wörtlichen Ebene – nicht vorgesehen ist. Eine Schülerin formuliert diese diskursiven Fronten aus und manifestiert sie damit auf der sprachlichen Ebene: „she agrees with me and she agrees with her (.) so it’s two and two“ (Z. 99). Die Diskussion endet dramaturgisch konsequent mit der Aussage: „we can’t agree“ (Z. 170). Worüber sich die Teilnehmerinnen allerdings *implicit* einig sind, ist, dass der Text sie befremdet, dass er einer fremden Welt zugesprochen werden muss, der mit der eigenen Lebenswelt in keiner Berührung steht. Er ‚tangiert‘ sie nicht. Dies äußert sich darüber, dass sich beide ‚Parteien‘ bei der Verteidigung ihrer Lesarten stark vereinfachender und verallgemeinerbarer – stereotyper – Erklärungen bedienen. Es kommt an keiner Stelle zu einer subjektiv-empathischen Auseinandersetzung mit der literarischen Figur, wie dies beispielsweise in den Gruppen *Heine B1* und *Lessing 3* der Fall ist, wo genau dieses Moment der identifikatorischen Anbindung zu einer differenzierten Kulturvorstellung führt (vgl. *Heine B1*: „yeah, it doesn’t matter where“ (Z. 58); *Lessing 3*: „my mother still does it, she touches everything she buys“ (Z. 167)). In der Diskussion, ob der Text in eine frühere Zeit zu verorten sei, bringt eine der Teilnehmerinnen das folgende Argument ein: „I think that it’s really old fashioned cause ehm today I don’t think that so many girls go to Sunday school at the church“ (Z. 16f.). Auch die Erwähnung des Bäckers im Text wird von den Teilnehmerinnen als Argument für eine Verortung in die Vergangenheit gelesen: „baker is an ancient handwork“ (Z. 54). Unmittelbar auf diesen Ausspruch folgt als Gegenargument, als ein Argument für die Verortung in heutige Zeiten: „I think that in the past they wouldn’t talk about being slut like that! I think it’s in

64 Die Tatsache, dass sich die Gruppe konsequent an einem Thema abarbeitet, ist im Rahmen des Samples einmalig und lässt sich damit als Strukturmerkmal dieser Diskussion beschreiben. Erstaunlicher Weise werden selbst fremdsprachliche Unsicherheiten, die in anderen Diskussionen als Initiierung neuer thematischer Abschnitte rekonstruiert wurden (vgl. Kapitel 4.3.1), innerhalb dieses Themas bearbeitet: „and doukona (.) doukona sounds like (.) doukona sounds African“ (Z. 156f.).

present time!“ (Z. 56f.)⁶⁵. Alle drei Argumente, dass Mädchen heutzutage nicht mehr in die Sonntagschule gingen, dass der Bäckerberuf ein weitgehend überkommenes Handwerk sei und dass in früherer Zeit der Begriff „slut“ noch nicht gebräuchlich gewesen sei, lassen sich als stereotype Erklärungsversuche deuten. In der Diskussion darum, in welcher geografischen Region der Text anzusiedeln sei, pendeln die Teilnehmerinnen zwischen Amerika – was synonym zu den Vereinigten Staaten gedacht wird – und Afrika hin und her. Für beide Räume werden im Verlauf Für- und Widerargumente zusammengetragen. Dabei argumentiert eine der Teilnehmerinnen: „[...] but if it's America so would you wash your clothes outside and put them on a stone heap? Whatever that is?“ (Z. 59f.). Dieses Argument rahmt sich über das Aufspannen eines Gegenhorizontes. Obwohl der Teilnehmerin der Begriff „stone heap“ offenbar unbekannt ist, grenzt sie ihn sowie die Vorstellung des Wäschewaschens unter freiem Himmel *per se* vom US-amerikanischen Raum ab. Eine Begründung für diese Annahme liefert sie nicht. Doch es ist anzunehmen, dass die evozierte Vorstellung nicht mit der prototypischen Idee eines technisch fortschrittlichen Landes wie den Vereinigten Staaten übereinstimmt. Es folgt kurz darauf von einer anderen Teilnehmerin ein Interpretationsvorschlag, der gegen die Verortung im afrikanischen Raum spricht. Sich auf eine Textstelle beziehend⁶⁶, in der es in der Lesart der Gruppe um Abtreibung geht, bemerkt sie: „yeah but in Africa they don't have medicine“ (Z. 63f.). Ebenfalls auf Grundlage dieser Textstelle argumentierend, begründet eine Teilnehmerin ihre Meinung, der Text sei nicht im afrikanischen Raum zu verorten, auf folgende Weise: „they (*people in Africa*; EB) don't even have contraceptions (.) that much so I think they wouldn't (.) they wouldn't mind (.) they wouldn't mind whether they have a child or not (.) so they wanna have many children and not kill them!“ (Z. 79ff.). In beiden Fällen wird Afrika als homogener Raum gerahmt, in dem rückständige Bedingungen herrschen. Dabei bedienen sich die Schülerinnen – wie auch in den Argumenten wider die Verortung in den US-amerikanischen Raum – an Bildern, die in unserer Gesellschaft vor allem auch durch die Massenmedien geformt werden und zur Manifestation präsender Stereotype beitragen⁶⁷. Diese allerdings rufen in der Gruppe ein kon-

65 Auch in dieser Aussage bestätigt sich die in 8.3.2 herausgearbeitete Analyse des Umgangs mit dem Begriff „slut“, der von den Lernenden als bekanntes Moment im ansonsten fremden Rezeptions- und Aushandlungshorizont wahrgenommen wird.

66 Im Text heißt es an dieser Stelle: „this is how to make a good medicine to throw away a child before it even becomes a child; [...]“ (Kincaid 1976).

67 In einem Rechercheexperiment habe ich am 8. März 2013 eine Google-Bildersuche mit den Schlagworten „Afrika“ und „Menschen“ unternommen. Die Ergebnisse zeigten eine Bilderflut an unterernährten und augenscheinlich erkrankten Kindern, häufig in großen Gruppen dargestellt. Diese Bilder entsprechen den versprochenen Bildern der Schülerinnen, in denen Afrika als kinderreicher Ort jenseits von moderner medizinischer Versorgung gedacht wird.

junktives Verstehen hervor, das im gesamten Diskussionsverlauf nicht angetastet wird. Somit wirken die herausgearbeiteten stereotypen Vorstellungsmuster in der Gruppe *stabilisierend* und damit auf ihre Weise *sinnstiftend*; sie müssen diskursiv nicht infrage gestellt werden. Obwohl die Diskussion auf der Ebene der formulierenden Interpretation (dokumentarisch auf der Was-Ebene) kontrovers verläuft – die Schülerinnen sind sich bis zum Schluss nicht einig, ‚wohin‘ mit dem Text – herrscht auf der Ebene der reflektierenden Interpretation (Wie-Ebene) ein als unumstößlich hingenommener *Common Ground* im Sinne einer stereotypen Begründungskultur. Die oben beschriebenen konkurrierenden Rahmungen befinden sich somit in der Gruppe *Heine B3* letztendlich innerhalb eines ausgesprochen *konjunktiven* Orientierungsrahmens, was sie von den anderen Gruppen unterscheidet, die im Folgenden in die komparative Analyse einbezogen werden.

Den im Folgenden diskutierten Textstellen, die aus zwei unterschiedlichen Gruppen ausgewählt wurden, ist gemein, dass es in ihnen allen auf jeweils unterschiedliche Art und Weise zu einem Hinterfragen, einem Durchkreuzen oder sogar einem sukzessiven Umwälzen von vereinfachenden stereotypen Kulturvorstellungen kommt.

In der Gruppe *Celan 3* kommt es recht zu Beginn des Gesprächs zu folgendem Aushandlungsprozess:

Nils: a woman gives advices to a girl which lives in Africa or something like that?

Nike: I wouldn't say she lives in Africa.

Nils: na (.) but I think so because it's the okra farm and

Marek: but there it can be in

Nils: and I think

Marek: you eat here (.) here you eat bananas but they are not from here

Celan 3: Z. 41-46

Die Sequenz beginnt mit einer globalen Lesart des Textes. Ähnlich der Muster, wie sie in Kapitel 8.1 für die Gesprächsanfänge herausgearbeitet wurden, geschieht dies durch einen vereinfacht-formelhaften Interpretationsansatz, der den Text in den afrikanischen Raum verortet. Doch anders als dies in der Diskussion der Gruppe *Heine B3* der Fall war, wird diese Lesart sodann von den anderen TeilnehmerInnen infrage gestellt. Nike widerspricht unmittelbar, was Nils zu einer Begründung (argumentationsanalytisches *Datum* (vgl. Brinker 2001)) sei-

ner Lesart führt, dass er dies aufgrund des Begriffs „okra farm“ annehme. Doch auch diese Begründungslogik stößt auf Widerspruch. Die Sequenz kulminiert in der Aussage Mareks, dass man auch bei uns („here“) Bananen kaufen könne, die in anderen Regionen der Erde wüchsen. Diese Aussage bricht eine vereinfachte Lesart auf, indem ein Vergleich hergestellt wird, der an die eigene Erfahrungs- bzw. Lebenswelt des Gesprächspartners appelliert. Das abstrakt-verkürzt gedachte Fremde wird in diesem Sinne hinein geholt ins Eigene („here“). Dieses Aushandlungsmuster taucht im Verlauf des Gesprächs immer wieder auf (vgl. etwa Z. 48; Z. 85-86; Z. 129-127). Es lässt sich also in der Gruppe *Celan 3* insgesamt ein virulentes Unbehagen im Umgang mit vereinfachten Denk- und Vorstellungsmustern herausarbeiten. Der Orientierungsrahmen der Gruppe lässt sich als divergent und widerständig beschreiben. Es lässt sich ein stetes Hin- und Herpendeln zwischen vereindeutigenden stereotypen Aussagen („[...] in America you don't grow your own plants“; Z. 109) und diversifizierenden Argumenten („but it gives rich people in Africa“; Z. 98) durch den gesamten Diskussionsverlauf hindurch rekonstruieren. Die TeilnehmerInnen stellen sich gegenseitig infrage, sie fordern einander zur Verteidigung vereinfachter Lesarten auf, die nicht ohne Weiteres hingenommen und immer wieder durchkreuzt werden.

Auch in der Diskussion der Gruppe *Lessing 3* ist ein solches differenziertes Zerschlagen von stereotypen Erklärungsansätzen zu beobachten. In einem thematischen Abschnitt inmitten der Diskussion, aus der auch die folgende interaktiv dichte Passage stammt, bemühen sich die Lernenden um ein gemeinsames Verständnis des Textes:

- Rike: We say that (.) it's not quite a rich country because she has to taste the bread if it's ehm (.)
- Simon: well
- Sarah: well you can taste the bread everywhere
- Simon: that was
- Rike: yeah I know but
- Simon: that was usual twenty years ago also here in Germany
- Rike: yeah okay
- Sarah: my mother still does it I guess too (.) she touches everything she buys.

(*Lessing 3*: Z. 159-167)

Ähnlich wie in den zuvor untersuchten Schülergesprächen, unternimmt hier Rike zu Beginn der Sequenz den Versuch, den Text geografisch zu verorten. Sie verwendet dabei offenbar den letzten Abschnitt des Textes als Grundlage⁶⁸ ihrer Lesart: Die Geschichte müsse in einem nicht sehr reichen Land spielen, da das Mädchen dazu angehalten werde, das Brot vor dem Kauf (auf Frische hin) zu kontrollieren. Durch die Formulierung „we say“ versucht sie sprachlich eine Konjunktivität in der Gruppe herzustellen, ihre Lesart sozusagen als gemeinsames Ergebnis festzuschreiben. Doch diese Konjunktivität wird in den nächsten Sprechturns der Sequenz sogleich unterwandert. Sarah sprengt mit ihrer Aussage erst einmal die von Rike aufgestellten Grenzen. Überall („everywhere“) könne man Brot durch Betasten prüfen. Wie bereits in der Gruppe *Celan 3* gezeigt, wird auch hier ein vereinfachendes und assoziativ anmutendes Denk- und Argumentationsmuster nicht hingegenommen. Im Anschluss daran überführt Simon dieses diffuse „everywhere“ in die eigene als konjunktiv angenommene Lebenswelt. Auch hier in Deutschland wäre solches vor zwanzig Jahren noch üblich gewesen. Durch den Verweis auf ein Gestern („twenty years ago“) hält er allerdings noch an einer Distanzierung fest. Dieser Rest an Fremdheit wird im letzten *turn* der Sequenz von Sarah endgültig ins Eigene überführt, indem sie darauf verweist, dass ihre eigene Mutter noch immer alles anfasse, was sie zu kaufen gedenkt. Die Rekonstruktion der Sequenz zeigt also ein sukzessives Zerschlagen von einem zunächst vereinfacht gedachten Interpretationsangang. Dies vollzieht sich maßgeblich über die Schrittfolge, dass das zunächst als fremd Gedachte argumentativ *ent-fremdet* wird. Es wird konsequent in den Raum des Eigenen transferiert, um schlussendlich im Ureigenen – im Verweis auf die eigene Mutter – zu kulminieren.

Das Ergebnis dieser differenzierten Umgangsweise scheint allerdings interessanterweise an späterer Stelle in der Diskussion keine Rolle mehr zu spielen. Dies ist vor allem an dem Punkt zu beobachten, wo die Gruppe zum Diskussionsende noch einmal versucht, eine gemeinsame Lesart zu formulieren („So how do we want to decide to see (.) the text as a group?“ (Z. 201)). In diesem Rahmen formuliert Sarah, die noch zuvor den Verweis auf die eigene Mutter in die Diskussion eingebracht hatte, die folgende Textzusammenfassung: „well if we sum it up it's (.) either a girl in some eastern society or some (.) a (.) African, western African society.“ (Z. 207f.). In der (äußerst schulischen) Situation der Ergebnisformulierung also greifen die SchülerInnen an dieser Stelle wieder auf eindeutig formulierbare und damit potenziell vereinfachende Interpretationen des Textes zurück. Die Widerständigkeit gegenüber Eindeutigem, die emotive Anknüpfung an Eigenes scheint im Diskurs verloren gegangen zu sein. Dieses Phänomen, das

68 Die Textstelle, auf die sich die Sprecherin bezieht, ist mit großer Wahrscheinlichkeit die Folgende: „[...] always squeeze bread to make sure it's fresh [...]“ (Kincaid 1976).

sich in vielen Diskussionen vor allem am Ende der Gespräche rekonstruieren lässt, wird noch im Teilkapitel 8.4 gesondert zur Sprache kommen, in dem ein systematischer Blick auf die Funktion der Komplexitätsreduktion an den Gesprächsabschlüssen geworfen wird. Es hat sich nämlich in den Rekonstruktionen der Gespräche immer wieder gezeigt, dass Kontroversen und Ambiguitäten als unbequeme Störfaktoren im unterrichtlichen Aushandlungsprozess wirken. Dies führt, wie im nachstehenden fallvergleichenden Teilkapitel zu der Wirkmacht der Institution gezeigt wird, immer wieder dazu, dass in den Diskussionen Strittiges zugunsten einer glatten, oft vereindeutigenden Lesart aufgegeben wird.

Insgesamt lässt sich also auch in dieser Diskussion, wie bereits in Gruppe *Celan 3*, ein Hin- und Herpendeln zwischen vereindeutigenden Aussagen und diversifizierenden Argumenten rekonstruieren. Zudem ergibt sich aus der Analyse dieser Gruppe stellenweise der Verdacht, dass die unterschiedlichen Umgangsweisen mit Stereotypen, wie sie in einem ersten rekonstruktiven Zugriff teilweise als ernüchternde Rückschläge im Diskussionsprozess gelesen wurden, sich als Aussagen zum (machtvollen) schulischen Setting lesen lassen. Diesem Verdacht lohnt es sich an späterer Stelle quer durch die Fälle hindurch nachzugehen.

Zusammenfassend zeigt die Rekonstruktion der stereotypen Zugriffsweisen, dass diese eine ähnliche Funktion im Umgang mit dem deutungs offenen und als fremd empfundenen Text haben, wie der in Kapitel 8.3.2 diskutierte vertraute Begriff „slut“. Stereotypisierte Erklärungen für die Welt (des Textes) sind den SchülerInnen unmittelbar verfügbar, sie sind ihnen vertraut. Sie ermöglichen ihnen zunächst, die Komplexität bzw. die Kontingenz der Deutungsmöglichkeiten des literarischen Textes zu reduzieren, sie bearbeitbar zu machen. Zudem sind (kulturelle) Stereotype Teil der *konjunktiven Wissensbestände* der Lernenden. Kommen sie im Aushandlungsprozess zur Sprache, ist davon auszugehen, dass sie innerhalb der Gruppe auf Resonanzen stoßen. Sie wirken also sowohl auf einer inhaltlichen als auch auf einer interaktionalen Ebene grundlegend sinn- und orientierungsstiftend. All dies führt dazu, dass die SchülerInnen in der interaktiven Auseinandersetzung mit Jamaica Kincaids „Girl“ nicht *sui generis* dazu angehalten sind, vereinfachte Denk- und Vorstellungsmuster infrage zu stellen.

Dies konnte über die Rekonstruktion der Gruppe *Heine B3* gezeigt werden. Doch auch in den Gruppen, in denen ein Hinterfragen, Durchkreuzen oder sogar Aufbrechen von Stereotypen stattfindet, hat dies nicht konsequenterweise eine nachhaltige Wirkung auf den Aushandlungsprozess. So können äußerst differenzierte Lesarten wieder auf eine vereinfachte, *formulierbare* Lesart zusammenfallen, wenn es darum geht, im schulischen Setting zu einem Ergebnis in der Gruppe zu kommen.

Um die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Frage aufzugreifen: Nicht in allen, doch in vielen Diskussionen meiner Fallauswahl finden sich zarte Spuren einer widerständigen Bearbeitung vertrauter Selbst- und Weltverhältnisse. Doch ist, wie in Gruppe *Heine B3* gezeigt wurde, immer wieder zu beobachten, dass diese Widerständigkeit nicht aufrechterhalten wird. Die Spuren gehen im Diskussionsverlauf verloren bzw. werden vom Aufgabensetting verschluckt. Dieser Befund deutet darauf hin, dass es sich bei den Schülergesprächen keineswegs um lineare, progressive Aneignungs- bzw. Auseinandersetzungsprozesse mit dem literarischen Text handelt. Sie lassen sich im Anschluss an das Herausgearbeitete eher als ‚schlingernde Diskurse‘ bezeichnen.

Insgesamt soll auch nicht außer Acht gelassen werden, dass im Setting des Projekts keine Expertenperson qua Amt anwesend ist und dass bewusst auf (kulturelle) Vorentlastungen verzichtet wurde. Den Lernenden wurden also keine Informationen zur Autorin bzw. zur Entstehungsgeschichte des Textes oder zum Begriffsinventar gegeben. Somit zeigen die in diesem Abschnitt beschriebenen Befunde einmal mehr die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des schülergesteuerten Settings, in dem sich die Lernenden selbstständig um interaktives *sense making* bemühen.

8.4. Schülerselbstgesteuerte Interaktion im schulischen Rahmen – die Grenzen der Offenheit

Sowohl über die Einzelfallbeschreibungen als auch in der fallkontrastiven Betrachtung ist bereits deutlich geworden, dass das Setting der Kleingruppendiskussionen nicht jenseits des schulischen Rahmens zu denken ist. Dieses stellt die so offen wie möglich gehaltene Aufgabenstellung per se in einen machtvollen Zusammenhang, der sich entsprechend auf den unterschiedlichen Ebenen – Fremdsprache sowie inhaltliche und interaktionale Ausgestaltung – wiederfindet. Das Merkmal des über die Institution artifiziell Konstruierten ist damit integral in die Fallstudie eingeschrieben. Ja, es wird durch die Forschungskomponente noch potenziert: So handelt es sich bei meinem Sample nicht um ein ‚alltägliches‘ Szenario des schulischen Fremdsprachenunterrichts, sondern um eine Forschungsinszenierung, die einmalig von einer den Lernenden fremden Person durchgeführt wurde.

Die Spuren dieser Prämisse, die Spuren der Institution, die bereits implizit in die bisherigen Ergebnisdarstellungen eingingen, werden im nachstehenden fallvergleichenden Kapitel an verschiedenen Aspekten systematisch aufbereitet. Konkret wird ein Blick auf die folgenden darunter zu subsumierenden Phänomene geworfen:

- Der Imperativ der Fremdsprachlichkeit als Moment der inszenierten Kommunikation
- Strategien der Sabotage des fachlich-schulischen Szenarios
- Die Anknüpfung der Schülergruppen an den fachlichen Gegenstand: eine Bilanzierung

8.4.1 *Der Imperativ der Fremdsprachlichkeit als Moment der inszenierten Kommunikation*

Ganz grundlegend liegt die Besonderheit des modernen, auf Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts in einer mit ihm einhergehenden Doppelfunktion von Sprache: „als Medium sozialer Interaktion im Klassenzimmer einerseits und als Unterrichtsinhalt und -ziel andererseits.“ Dies unterscheidet ihn maßgeblich von den anderen Sachfachfächern in der Schule (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 113). Somit ist es keinesfalls überraschend, dass diese Doppelbelegung des Englischen auch in den Kleingruppendiskussionen meines Samples empirisch auffindbar ist. Es interagieren auch in meinem Setting Schülerinnen und Schüler in einer Sprache miteinander, die in alltäglichen Situationen – jenseits des Fremdsprachenunterrichts – nicht ihrer Kommunikationssprache entspricht. Das Wissen um diese inauthentische, für den Fremdsprachenunterricht jedoch authentische Situation herrscht konjunktiv in allen Gruppen. Dies äußert sich immer wieder ganz grundlegend darüber, dass in ausnahmslos jeder Diskussion an mindestens einem Punkt im Gesprächsverlauf deutsche Elemente, Wörter oder auch ganze Sätze, einfließen. Dieser Sprachwechsel erfolgt unabhängig von der ansonsten rekonstruierten, in einigen Gruppen ausgesprochen hohen fremdsprachlichen Kompetenz. Dabei bleiben die deutschen Begriffe häufig unkommentiert. So fasst Wanda in Gruppe *Lessing 1* den Text folgendermaßen zusammen: „that’s all *Befehle*“, was von Eva mit einem zustimmenden „ja“ kommentiert wird (Z. 152f.). In Gruppe *Heine B1* beantwortet Alex die zuvor von Amelie gestellte Frage „do you think she has a family?“ (Z. 86) mit einem selbstverständlich formulierten „*bestimmt!*“ (Z. 89). Und Paul beschreibt die literarische Figur in der Kurzgeschichte in der Gruppe *Celan 2* mit der folgenden Formulierung: „I think maybe she is a person who is doing all these things that she is ehm *vertrauensvoll* and so the baker lets her to the bread but the person who do the *Ratgeber* or how-to (.) said it isn’t like that.“ (Z. 37-39). In allen Beispielen ist eine Erläuterung der miteingeflossenen deutschen Begriffe nicht notwendig – sie werden ohnehin von allen am Gespräch Beteiligten verstanden.

Das Einhalten des ‚fremdsprachlichen Imperativs‘ wird allerdings auch immer wieder implizit und explizit eingefordert. Die Teilnehmer fragen einander explizit nach Übersetzungen für ihnen nicht zugängliche englische Begriffe, wie beispielsweise Gesa in der Gruppe *Lessing 1*: „*die Hymne?*“ ehm the (.) *wie sagt man das denn?*“ (Z. 178). Auch unaufgefordert liefern sie sich gegenseitig fehlende englische Begriffe an, wie um die Inszenierung des ‚einsprachigen Diskursraums‘ nicht zu gefährden. Dies zeigt sich beispielsweise an mehreren Stellen in der Gruppe *Goethe 1*, die im Kapitel 7 ausführlich rekonstruiert wurde. In dieser Diskussion kommt es dabei u.a. zu der folgenden Interaktion:

Büsa:	└ but look! when you are (.) when you are rich and you have a <u>teacher</u> (.) you pai; ((<i>abweichende Aussprache von „pay“</i>)) pai (.) pai <i>bezahlen</i> pay your teacher <i>ne?</i>
Christoph:	└ pay (.) pay? └ yes.
Büsa:	then the teacher has ehm a <i>niedriger</i> position than you (.) lower Position that you <i>ne?</i>
Christoph:	└ a lower; (<i>Goethe 1</i> : Z. 180-186)

Diese Sequenz steht damit beispielhaft für eine im Kontext der schüler selbst gesteuerten Kleingruppendiskussion stattfindende Aktualisierung der im modernen Fremdsprachenunterricht aufrechterhaltenen „communicative ‚orthodoxy““ (Seedhouse 1996: 17). Christoph übernimmt hier die Rolle der Lehrkraft, die das Dogma der Einsprachigkeit bis in den kommunikativen Sprechakt selbst hineinträgt.

Dieses Phänomen lässt sich so zusammenfassen, dass die Fremdsprachlichkeit, die dem Aufgabensetting eingeschrieben ist, sich konstitutiv auf den Orientierungsrahmen aller Gruppendiskussionen auswirkt. Wie dies auch aus den Einzelfallrekonstruktionen in Kapitel 7 gezeigt wurde, wirkt sie sich zwar unterschiedlich in den jeweiligen Gruppen aus. Während in einigen Gruppen die Fremdsprache vornehmlich als *Medium* im literarischen Aushandlungsprozess gilt (vgl. etwa Gruppe *Lessing 3*), avanciert die Sprache in anderen Gruppen selbst verstärkt zu einem *Gegenstand* des Aushandlungsprozesses (vgl. etwa Gruppe *Goethe 1*; *Celan 1*). Dennoch gilt für alle Lernenden in allen Gruppen gleichermaßen, dass sie sich in der ‚inauthentischen‘ Gesprächssituation wiederfinden, die allerdings dem institutionellen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts entspricht.

8.4.2 Strategien der Sabotage des fachlich-schulischen Szenarios

Ausgehend davon, dass es sich bei dem Setting um ein schulisch-inszeniertes handelt, lässt sich im Anschluss an die dokumentarische Rekonstruktion resümieren, dass die Lernenden das ‚Spiel mitspielen‘. Die meisten Gruppen arbeiten sich konstruktiv an dem literarischen Gegenstand ab. Dies zeigt sich an vielen Stellen über die rekonstruierten Bemühungen der Gruppen, der Kurzgeschichte eine wie auch immer geartete Bedeutsamkeit zuzuschreiben. Obendrein halten sie sich dabei, wie gezeigt wurde, an die dem Setting eingeschriebenen sprachlichen Regeln der Einsprachigkeit als „communicative ‚orthodoxy““ (Seedhouse 1996: 17) des Englischunterrichts. Mit anderen Worten: Sie erfüllen den „Schülerjob“ (vgl. Breidenstein 2006), konkret den Job der Englischschülerin bzw. des Englischschülers, den sie im Laufe ihrer Schulzeit professionalisiert haben.

Im folgenden Abschnitt widme ich mich denjenigen Diskurseinheiten, in welchen dieser „Job“ subversiv unterlaufen wird. Dies geschieht meist durch den Einsatz von Humor, auf den ersten Blick unsinnig anmutende Sprachspiele und das Ansprechen von potenziell tabuisierten Themen. Die Betrachtung dieser bildet einen durchaus interessanten Kontrapunkt der Nicht-Akzeptanz schulischer Anforderungen in meinem Sample. Sie halten in gewissem Sinne dem schülerselbstgesteuerten Setting den clownesken Spiegel vor, indem sie zeigen, wie sich die Lernenden die Offenheit des Gegenstands und der Aufgabenstellung auf ihre Weise zueigen machen können.

Hierfür werden im Folgenden Passagen aus drei unterschiedlichen Diskussionen fallvergleichend herangezogen: Zum einen wird die Gruppe *Heine B1* in diesem Zusammenhang diskutiert. Sie wurde bereits als Fallskizze unter 7.2.2 als Diskussion vorgestellt, die sich durch eine Konkurrenz zweier unterschiedlicher Rahmungen auszeichnet, die zwischen einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem fachlichen Gegenstand und ironisierend-bagatellisierenden Haltung gegenüber dem Setting hin und her pendeln. Daneben geht es um die Passage aus einer Diskussion, die derselben Lerngruppe *Heine B* entstammt, *Heine B4*, und die sich ebenfalls durch einen sehr ähnlich strukturierten konkurrierenden Orientierungsrahmen auszeichnet. Allerdings äußert sich das Verhältnis dieser beiden Rahmungen in einer anderen Gewichtung. Zum Dritten wird die Diskussion *Lessing 2* herangezogen, die sich, wie sich zeigen wird, durch eine ironisierend-subversive Orientierung auszeichnet.

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen produktiv-fachlicher Orientierung und einer ironisierend-bagatellisierenden Orientierung können die drei Gruppen in einer graduellen Abstufung betrachtet werden, die im Folgenden betrachtet werden soll. Wie die Fallskizze der Gruppe *Heine B1* in 7.2.2 bereits gezeigt hat, lässt sich in dieser Gruppe eine durchaus produktive Auseinandersetzung mit

dem literarischen Gegenstand rekonstruieren. Die Gruppe diskutiert hauptsächlich die Frage nach der kulturellen Verortung, wobei sie stets die literarische Figur des Mädchens im Blick hat. Diese kooperative Haltung wird immer wieder ‚gestört‘ von Wortspielereien. Beispielhaft sei hier erneut auf die Sequenz Z. 37-49 verwiesen: Die Bemerkung eines Gesprächsteilnehmers, Chris, dass Mädchen in ‚unserem‘ europäischen Kulturraum nicht als „sluts“ bezeichnet werden, führt zu der folgenden Diskurseinheit:

Chris: | and girls here aren't called sluts!
 Ben: pah ((*lacht laut*))
 Alex: I'm not so sure!
 Chris: ((*lachend*)) from the mother (.) or the father ((*mit starkem deutschen Akzent*))
 Alex: or se fassa ((den deutschen Akzent stark imitierend))
 Chris: fassa fassa! ((*lacht*))

(Heine B1: Z. 41-47)

Ben reagiert mit einem lachenden „pah“, das sich durchaus als abwehrender Kommentar lesen lässt, und Alex reagiert mit einem „I'm not so sure!“, dem durchaus ein sarkastischer Ton anhaftet. Chris relativiert nun lachend seine Aussage, wobei er sich mit einem starken deutschen Akzent ausdrückt, was unmittelbar darauf von Alex verächtlich imitiert wird. Die Einheit endet im Lachen.

Die Aushandlung des fachlichen Gegenstands wird in dieser Sequenz durch ironisierende Abwehr von Ben und Alex überlagert. Die Bemerkungen der beiden können durchaus als Verweise auf eine simultan und damit potenziell konjunktiv herrschende männlich-chauvinistische Haltung gelesen werden: ‚Wir in unserer Rolle als junge Männer in dieser Gesellschaft schließen nicht aus, Mädchen – sexuell konnotiert und herabwürdigend – als Schlampen zu bezeichnen.‘ Auf diese Weise verweist die Sequenz in einen anderen Diskursraum, der sich jenseits des fachlichen Settings bewegt, nämlich in den machtvollen Raum des gesellschaftlichen Geschlechterdiskurses. Das Lachen, das diese Sequenz begleitet, kann in dieser Lesart als Hinweis darauf gefasst werden, dass sich die Teilnehmer dieser Diskursverletzung im Klaren sind und sie als Akt der Sabotage des fachlichen Aushandlungsprozesses und der demokratischen Interaktionsstruktur verstehen. Der fachlichen Rahmen zerfällt. Allerdings gelingt es der Gruppe – wie in der Fallskizze gezeigt – diesen erneut aufzunehmen.

Dies gestaltet sich in der Gruppe *Heine B4* anders. In dieser Gruppe zeigt sich eine deutlich mit einem Schüler verbundene Trennung der beiden Rahmun-

gen. Drei der vier Gesprächsteilnehmer zeigen sich von Beginn an konstruktiv – fachlich zugewandt – dem Setting gegenüber. Sie steigen mit einer typischen Frage in die Diskussion ein („what is the text about?“), die entsprechend des in 8.1 herausgearbeiteten Musters für Gesprächsanfänge mit der Formulierung einer globalen Lesart beantwortet wird („life tips to?“ (Z. 5); „life tips?“; „to buy bread?“). Dieser fachliche Angang wird bereits zu diesem frühen Zeitpunkt von einem der männlichen Teilnehmer, Peter, mit folgendem Kommentar unterwandert: „let’s go and smoke“ (Z. 3). Peter beteiligt sich nicht an der darauf folgenden Bedeutungsaushandlung, die sich um einen ersten Überblick über den Text bemüht, und steigt erst wieder in der folgenden Sequenz ein:

Peter: okay (.) let’s smoke some weed ((lacht))
 Sam: what means Jamaica Kincaid?
 Peter: she was stoned when she wrote this text.

(Heine B4: Z. 20-22)

Peter weigert sich, die an die Gruppe gestellte Aufgabe zu bearbeiten, und fordert die anderen zum gemeinsamen Boykott auf. Er greift dabei auf seinen Vorschlag vom Anfang, „let’s go and smoke“, zurück, wobei er mit dem Verweis auf „weed“ noch einen Schritt weiter geht. Er fordert seine Mitschüler nicht nur auf, mit ihm den fachlich-schulischen Raum des Settings zu verlassen, um ‚eine rauchen zu gehen‘. Er schlägt ihnen vor, auch den Raum des gesellschaftlich-legalen zu verlassen, um mit ihm „weed“ (colloq.: *cannabis*) zu konsumieren. Sam ignoriert diesen Einwurf und stellt die am Text orientierte Frage, was Jamaica Kincaid bedeute. Peters Reaktion hierauf, dass diese Jamaica Kincaid wohl „stoned“ (colloq.: *cannabis intoxication*) gewesen sei, als sie den Text schrieb, hält implizit eine Antwort für Sam bereit: es handelt sich bei Jamaica Kincaid um den Namen der Autorin. Trotz dieses fachlichen Bezugs hält er weiter an seiner abwehrenden Haltung fest. Diese Haltung wird über die Verwendung von Jugend- bzw. Slangsprache („weed“; „stoned“) noch verstärkt. Der schulische Raum, aktualisiert im Aufgabensetting, mit seinen sprachlich normierten Codes und Verhaltensregeln wird von Peter nicht angenommen. Sogar der gesamtgesellschaftliche Raum mit seinen Gesetzesvorgaben wird von ihm ein Stück weit subversiv unterwandert.⁶⁹ Wie in der Gruppe *Heine B1* kann auch

69 Interessanterweise hält sich Peter allerdings an die vom Fremdsprachenunterricht vorgegebenen Regeln der Einsprachigkeit. Dies könnte sich als Hinweis darauf lesen, dass er für sich eine identifikatorische Anknüpfung an eine wie auch immer geartete englischsprachige (Jugend-)

hier das die Äußerung begleitende Lachen als Hinweis darauf gelesen werden, dass sich Peter dieser Subversion im Klaren ist. Nach diesem Beitrag zieht er sich endgültig aus der Diskussion zurück. Seine MitschülerInnen haben sich nicht zu einer Sabotage des Settings verleiten lassen. Ihm bleibt das Schweigen; seine Rahmung des Settings bleibt unvereinbar mit dem der restlichen Gruppe.⁷⁰ Wie sich ein ironisierend-sabotierender Orientierungsrahmen *konjunktiv* in einer Gruppe ausgestalten kann, zeigt sich hingegen in der Diskussion der Gruppe *Lessing 2*. Die Kleingruppe, die aus vier männlichen Teilnehmern besteht (Eric, Finn, Gabriel und Hanno), zeichnet sich von Beginn an durch einen humorvollen Zugang zum Text aus. So leitet Eric die Diskussion mit einem „it’s recording man!“ (Z. 1) ein, wobei er sich eines sehr breiten und damit übertrieben wirkenden amerikanischen Akzents bedient. Darauf antwortet Finn in ebenfalls übertrieben-artifizell anmutender britischer Aussprache: „what do you think about the text?“ (Z. 2). Nach diesem Auftakt entspinnt sich eine Diskussion, bei dem sich alle Beteiligten an Persiflagen unterschiedlicher Akzente und gesellschaftlicher Diskursformen nur so zu überbieten scheinen. Die Beiträge werden dabei von teilweise schallendem Gelächter der anderen begleitet. So kommentiert Eric die von Finn vorgestellte Lesart, dass es sich bei dem Text um einen „anti-woman stoff“ Text handele, mit der Aussage: „yeah it’s about being a good girl, because I like slut verrry much!“ Dabei imitiert er die Aussprache jamaikanischer Reggae-Künstler.⁷¹ Die Diskussion mündet dann in der folgenden sehr dichten und für die Gruppe charakteristischen Diskurseinheit, die sich, wie bereits in der Gruppe *Heine B4* gesehen, ebenfalls an dem Namen der Autorin entspinnt:

Eric:	I wanna (.) I wanna be called Jamaica as well by the way (.) I think <u>Jamaica</u> is a <u>really</u> cool name;
Gabriel:	yes it is (.) but <u>still</u> (.) it is a <u>girl’s</u> name!
Eric:	well? <u>so</u> ?
Finn:	so <u>what</u> ? ((<i>sehr hohe Stimme</i>))

Kultur herzustellen vermag. Die Verwendung von umgangssprachlichen Begriffen untermauert diese Lesart.

70 Andreas Bonnet stellt in seinen Gruppendiskussionen, die im Setting des bilingualen Chemieunterrichts stattfanden, stellenweise ähnliche Boykottstrategien fest (vgl. Bonnet 2009: 223).

71 Ich hatte beim Hören der Original-Audiodateien der Gruppe *Lessing 2* in dieser spezifischen Sequenz, aber auch an anderen Stellen in der Diskussion die Assoziation mit dem Pop-Reggae-Künstler Shaggy, der in der Performanz seiner – häufig sexistisch anmutenden – Liedtexte eine ähnlich übertriebene Aussprache pflegt (vgl. etwa der Song „Boombastic“ (1995)).

Hanno: I had sex with Jamaica ((mit sehr tiefer Stimme))

Gabriel: I fucked Jamaica ((lacht))

Alle: ((sehr lautes, lang anhaltendes Lachen))

(Lessing 2: Z. 38-44)

In dieser Sequenz wird das fachliche Setting auf mehreren Ebenen sabotiert. Auf der *sprachlichen* Ebene bedienen sich die Schüler zwar der englischen Sprache, nutzen diese aber für die Zurschaustellung von unterschiedlichen Sprachcodes, die im schulischen Kontext eine provozierende Wirkung erzielen. Dies gelingt den vier Schülern gerade aufgrund einer vergleichsweise hohen Sprachkompetenz im Englischen, die es ihnen ermöglicht, bewusst zwischen unterschiedlichen Dialekten und Akzenten zu wechseln. Auf der *inhaltlichen* Ebene wird lediglich der Name der Autorin, Jamaica Kincaid, als Anlass für eine Bedeutungsaushandlung genutzt, die sich dem literarischen Text vollkommen entzieht. Der Aushandlungsprozess spielt sich ausschließlich auf einer sozialen Ebene ab, die Schüler sind mit sich selbst beschäftigt. Dennoch befinden sie sich in einem – obendrein über die Aufnahmegeräte dokumentierten – schulischen Kontext. Und so wirkt die Sequenz durch die lauten und aggressiv anmutenden Explikationen sexueller Begriffe nahezu als offener Angriff auf das fachlich-schulische Setting: ‚Wir machen hier nicht mit.‘ Das schallende Gelächter, in dem die Sequenz ihren Abschluss findet, mutet fast schon Siegesgebrüll an.

Die Schüler der Gruppe *Lessing 2* präsentieren sich in der Diskussion insgesamt als Experten ihrer eigenen Rolle. Diese Expertise geht so weit, dass sie in der Lage sind, diese Rolle über die Persiflage der an sie gestellten Rollenerwartungen *ad absurdum* zu führen. Zwar lässt sich hier nicht von einer wie auch immer gearteten produktiven Anknüpfung an den fachlichen Gegenstand sprechen, dennoch aber von einer sehr dichten Interaktion. Insgesamt lässt sich ein ausgesprochen *konjunktiver* nicht-fachlicher Orientierungsrahmen in der Gruppe rekonstruieren. Alle Gruppenmitglieder beteiligen sich an der Sabotage des Settings, die der Forschenden und dem schulischen Setting den Spiegel vorhält.

In allen drei Gruppen gestaltet sich die Sabotage der Bearbeitung des fachlichen Gegenstandes unterschiedlich. Gruppe *Heine B1* findet im Anschluss an die ironisierend-bagatellisierende Sequenz wieder zu einer konjunktiv-fachlichen Aushandlung zurück. In Gruppe *Heine B4* erfolgt die Sabotage nur durch einen Schüler. Die anderen Teilnehmer greifen diese ablehnende Haltung nicht auf, sodass der Schüler schlussendlich schweigend den literarischen Aushandlungs-

prozess verweigert. Die Schüler aus *Lessing 2* zeigen sich hingegen als gesamte Gruppe einvernehmlich sabotierend dem an sie herangetragenen fachlichen Setting gegenüber.

Dennoch lässt sich zusammenfassend ein Muster rekonstruieren: In allen drei Diskussionen wird auf das Angebot, welches der literarische Text an die Lernenden heranträgt, mit assoziativen Alltagskonzepten reagiert. Diese dienen allerdings nicht dem Ziel, dem literarischen Text eine gewinnbringende Bedeutung zuzuschreiben, wie dies beispielsweise unter Teilkapitel 8.3.1 bei der Bearbeitung von fremdsprachlichen Leerstellen in einigen Diskussionen gezeigt werden konnte. Vielmehr dienen die Assoziationen dazu, thematische und diskursive Tabuzonen (Sex und Drogen) im Rahmen des fachlichen Kontexts zu durchbrechen. Die Tatsache, dass es sich bei allen in diesem Zusammenhang herausgestellten Äußerungen um Äußerungen männlicher Schüler handelt, ließe die Vermutung zu, dass es sich dabei auch um die Inszenierung von Männlichkeit handelt. Die Frage stellt sich dann, *wer* über diese Inszenierung angerufen wird. Sind es die Mitschüler? Ist es das Setting und der zu bearbeitende literarische Text, der von den Lernenden nicht als bearbeitungsrelevant erscheint? Ist es die Forscherin, die das Setting an die Lernenden herangetragen hat? Oder ist es die Institution Schule? Über diese Frage lässt sich anhand meiner Datenlage nur spekulieren. Was sich aus den Sequenzen allerdings herauslesen lässt, sind erneut die Grenzen des schüler selbstgesteuerten Settings. So gelingt es zwar in zwei der drei vorgestellten Gruppen, eine fachliche Orientierung aufrechtzuerhalten bzw. immer wieder neu aufzubauen, mit der Gruppe *Lessing 2* konnte aber deutlich gemacht werden, auf welche Weise eine fachlich gestellte Aufgabe von den Lernenden kollektiv verweigert werden kann.

8.4.3 Die Anknüpfung der Schülergruppen an den fachlichen Gegenstand – eine Bilanzierung

In der theoretischen Diskussion wurde bei der Betrachtung des Potenzials literarischer Texte im Fremdsprachunterricht vor allem auch der interaktive Charme der Anschlusskommunikation hervorgehoben. Dieses Setting hält die Möglichkeit bereit, dass Lernende über die Explikation der eigenen Lesart und die Konfrontation mit anderen dazu aufgefordert werden, „die Tragfähigkeit der eigenen Interpretationen“ zu verteidigen (Decke-Cornill 2010: 13). Der Literaturunterricht kann dann potenziell zu einem Raum avancieren, in dem der Blick auf Widersprüchliches und Uneindeutiges geschärft wird. (Vgl. Decke-Cornill et al. 2008: 266). Ein derartig produktiver Aushandlungsprozess, bei dem unterschiedliche Perspektiven auf einen Gegenstand – einen literarischen Text – von den

Lernenden miteinander diskutiert und verhandelt werden, erfordert gewisse Prämissen. Die Voraussetzung, damit sich im Setting der Anschlusskommunikation produktive oder potenziell kontroverse und strittige Bedeutungsaushandlungen zutragen, ist, dass die alltäglich-lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden in ein produktives Verhältnis mit den objektiven Sinnkonstruktionen des Faches bzw. den spezifischen Anforderungen des fachlichen Gegenstands treten. Die bisherigen Ergebnisdarstellungen meiner Untersuchung haben gezeigt, dass sich die Kleingruppen auf durchaus unterschiedliche Art und Weise dem Setting gegenüber verhalten. Hierbei wirken die drei Parameter der Fremdsprache, der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung und der Interaktion in einem komplexen Wechselverhältnis ineinander. Es wurde deutlich, dass sich die Gruppen mehr oder weniger engagiert in ihrer Anbindung mit bzw. in der Bearbeitung des literarischen Textes zeigen. Wie aus den Einzelfalldarstellungen und der fallübergreifenden Analyse hervorgeht, sind die Bedingungen für eine enge Auseinandersetzung komplex und lassen sich auch nach eingehender Rekonstruktion nur schwer auf präzise benennbare Parameter zurückführen. Dies wird im Folgenden zusammengefasst. Daran anschließend wird eine Bilanzierung des schülerselbstgesteuerten Settings meiner Fallstudie als Ort der Anschlusskommunikation im fremdsprachlichen Literaturunterricht gezogen.

Zunächst wird ein Blick auf den Parameter der Fremdsprache geworfen. Wie bereits unter 8.4.1 herausgearbeitet, haftet dem Setting mit dem Imperativ der englischen Einsprachigkeit die Besonderheit doppelter Fremdheit an: nicht nur der literarische – damit der fachliche – Gegenstand sind den Schülerinnen und Schülern fremd, auch das Sprechen über diesen Gegenstand gestaltet sich ungewohnt. In meinem Sample, sieben unterschiedliche Lerngruppen umfassend, zeigt sich nun ein breites Spektrum im Umgang mit der englischen Sprache. Einige Gruppen (z.B. *Lessing 3*) zeichnen sich durch einen sehr flüssigen Umgang aus – die Fremdheit der Fremdsprache äußert sich bei diesen Gruppen hauptsächlich über das Szenario des Fremdsprachenunterrichts. Die Lernenden sprechen nicht, wie außerhalb dieses Settings, auf Deutsch miteinander, sondern bedienen sich der englischen Sprache (*Fremdsprache als Medium*). In anderen Gruppen hingegen (z.B. *Celan I; Goethe I*), und dies wurde mehrfach herausgearbeitet, avanciert die Fremdsprache selbst zum Aushandlungsgegenstand. Das Moment der doppelten Fremdheit wirkt sich hier somit auf den ersten Blick verstärkt auf die Diskussionen aus. An dieser Stelle läge die Annahme nahe, fremdsprachliche Kompetenz als Gelingens- und Scheiternsbedingung für eine produktive Anknüpfung an den fachlichen Gegenstand zu fassen. Die Rekonstruktion meiner Daten zeigt allerdings, dass ein Kausalzusammenhang dieser Art nicht aufrechtzuerhalten ist.

So konnte herausgearbeitet werden (vgl. Abschnitt 7.2.4), dass die Fremdsprache eine erhebliche Hürde für die Diskussion der Gruppe *Celan 1* darstellt. Die Lernenden dieser Gruppe zeigen einen unsicheren und weniger flüssigen Umgang mit dem Englischen. Die Bearbeitung des literarischen Textes gestaltet sich als frustrierende Erfahrung, die letzten Endes zur Kapitulation führt. Eine inhaltliche Bedeutungsaushandlung, bei der etwa unterschiedliche Perspektiven einander gegenüber gestellt und verhandelt werden, kommt in dieser Gruppe nicht zustande. Somit findet keine Anknüpfung statt zwischen den alltäglich-lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden in der Gruppe und dem Angebot, welches der literarische Text bereithält.

Anders die Rekonstruktion der Gruppe *Goethe 1*: Sie zeichnet sich zwar ebenfalls durch einen brüchigen Umgang mit der Fremdsprache aus, wie die ausführliche Fallbeschreibung unter 7.1 gezeigt hat. An mehreren Stellen zeigt sich aber, dass gerade diese fremdsprachlichen Unsicherheiten immer wieder zu äußerst interessanten und dichten Bedeutungsaushandlungen führen, die sich gewinnbringend auf die Interpretation des literarischen Textes auswirken. Darüber hinaus zeichnet sich vor allem diese Gruppe (*Goethe 1*) dadurch aus, dass in ihr immer wieder miteinander konkurrierende Lesarten aufeinanderprallen, die stellenweise äußerst kontrovers diskutiert werden (vgl. etwa Bedeutungsaushandlung zum Konzept des Babysitters in der Passage *Goethe 1*: Z. 180-208). In dieser Gruppe lässt sich somit eine äußerst produktive Anknüpfung der lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden an den fachlichen Gegenstand bilanzieren. Diese Anknüpfung wiederum führt zu einer Rahmung des Settings der Anschlusskommunikation als Ort an dem vermeintlich konjunktiv herrschende Vorstellungen von Welt interaktiv zur Disposition gestellt und miteinander neu verhandelt werden.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass auch ein vergleichsweise flüssiger Umgang mit der Fremdsprache nicht zwangsläufig zu einer produktiven fachlichen Bearbeitung des literarischen Textes führt. Dies wird vor allem in der Rekonstruktion der Gruppe *Lessing 2* deutlich. In dieser Gruppe wird die fremdsprachliche Kompetenz – genauer: der gekonnte Einsatz unterschiedlicher Akzente und Soziolekte des Englischen – geradezu darauf verwendet, das Angebot, welches der literarische Text bereithält, und damit auch das Setting der Anschlusskommunikation subversiv zu unterlaufen.

Die Frage, ob und auf welche Weise die Lernenden in einen gemeinsamen ‚Dialog‘ mit dem literarischen Text ‚Girl‘ kommen, lässt sich unter der Berücksichtigung der fremdsprachlichen Ebene im Anschluss an die Analyse der Kleingruppendiskussionen wie folgt beantworten:

- Eine Anknüpfung konnte rekonstruiert werden, wenn die Lernenden *trotz fremdsprachlicher Unsicherheiten* eigene lebensweltliche Deutungsmuster und konjunktive Wissensbestände, aber auch Assoziationen und Phantasien in den Sinnkonstruktionsprozess mit eingebracht haben (z.B. *Goethe 1*). Die (teilweise durchaus krisenhaften) Fragen, die die Lernenden an den Text herangetragen, konnten dann beantwortet werden, wenn der Ort der Anschlusskommunikation zu einem Wechselspiel zwischen dem objektiven Angebot des Textes und den subjektiven Haltungen der Lernenden wurde.
- Eine produktive Anknüpfung bzw. eine fachliche Bearbeitung der Kurzgeschichte konnte nicht rekonstruiert werden, wenn *fremdsprachliche Unsicherheiten* von der Gruppe als unüberwindbare Hürde empfunden wurden. Das offen und hermeneutisch angelegte Setting der Anschlusskommunikation wurde dann zu einer frustrierenden Erfahrung für die Lernenden, die zu Motivationslosigkeit und nicht zuletzt sogar zu Kommunikationsabbruch führt (z.B. Gruppe *Celan 1*). Die Fremdheit des Settings und des Gegenstands gestaltete sich dann als eine „Fremdheitszumutung“, die nicht mehr anregend, sondern überwältigend wirkte (vgl. Combe/Gebhard 2012: 13).

Diese Feststellung auf der fremdsprachlichen Ebene lässt sich wie folgt auch auf die Ebene des Settings als solches transferieren:

- Eine Anknüpfung an den fachlichen Gegenstand war in den Kleingruppendiskussionen dann zu beobachten, wenn die Lernenden das *fachlich-schulische Setting mit seinen Aushandlungs- und Diskursregeln* für sich annehmen (z.B. Gruppe *Lessing 3*).
- Eine Bearbeitung des literarischen Textes kam nicht zustande, wenn die Lernenden das *fachlich-schulische Setting mit seinen Aushandlungs- und Diskursregeln* nicht akzeptierten. Die sabotierende Haltung kann von einem einzelnen Lerner ausgehen (z.B. Gruppe *Heine B4*), was dann zu einem insgesamt disjunktiven Orientierungsrahmen in der Gruppe führt. Das Setting kann aber auch von einer ganzen Gruppe konjunktiv unterwandert werden (z.B. *Lessing 2*).

Aus diesen allgemeingültig formulierten Bedingungen wird deutlich, dass die *Zusammensetzung* der Gruppe im *schulischen Aufgabensetting* einen zentralen Einfluss auf das Gelingen oder Nicht-Gelingen einer produktiven fachlichen Auseinandersetzung hat. Nicht nur der Parameter der Fremdsprache oder die Auswahl des fachlichen – literarischen – Gegenstands zeigten sich in der Analyse der Daten verantwortlich für engagierte Aushandlungsprozesse (*Was trifft auf wen?*). Vielmehr ist es die *Haltung der Lernenden* dem offenen und selbstge-

steuerten und gemeinschaftlichen fremdsprachlichen Setting gegenüber, die sich als ausschlaggebend für interessante, kontroverse Bedeutungsaushandlungen gezeigt hat (*Wer trifft mit wem auf was?*).

8.4.4 Zusammenfassung: literarische Anschlusskommunikation unter den Bedingungen von Schule

In den theoretischen Überlegungen wurde sowohl in der literaturdidaktischen Diskussion, und hier insbesondere in Zusammenhang mit dem Kulturbegriff, als auch in darauf folgenden Überlegungen zum didaktischen Konzept des Erfahrungsraums herausgestellt, dass die (bildende) Auseinandersetzung des Individuums mit der es umgebenden Umwelt nicht jenseits von Krisen, Missverständnissen und Konflikten zu denken ist. Dieser Gedanke wird im Anschluss an die Analyse noch einmal aufgegriffen. Es wird dann auch das wiederholt formulierte Plädoyer für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht erneut herangezogen und vor dem Hintergrund der empirischen Befunde diskutiert.

Wie in der theoretischen Diskussion dargelegt, wird in dieser Arbeit ein Verständnis von (Literatur-)Unterricht zugrunde gelegt, in dem Vielstimmigkeit, Uneindeutigkeit und Krisenhaftigkeit als integrale Bestandteile mitgedacht werden (vgl. u.a. Kapitel 2). In einem solchen Raum, so die Überlegung, können kulturelle Diskurse stattfinden, die sich mit vermeintlich festgeschriebenen Ordnungs- und Wertvorstellungen kritisch auseinandersetzen.

Über die Auswahl des literarischen Textes, der sich über seinen widerständigen Charakter auszeichnet, wurde dies in der Inszenierung des empirischen Settings auf der Ebene des fachlichen Gegenstands gewährleistet. Die Diskurse, die sich auf Grundlage dieses Gegenstands entzündeten, wurden in den Fallrekonstruktionen und über die Darstellung unterschiedlicher Aspekte fallvergleichend empirisch herausgearbeitet und werden im Abschlusskapitel dieser Arbeit (Kapitel 9) noch einmal zusammengefasst. In diesem Kapitel, das sich den Bedingungen und der Wirkmacht des schulischen Aufgabensettings gewidmet hat, konnte herausgearbeitet werden, dass sich das Widerständige, Uneindeutige und Krisenhafte nicht nur in den (inhaltlichen) Aushandlungsprozessen zeigt. Bereits die Konfrontation zwischen den Lernenden und dem (Forschungs-)Setting als solches birgt diese Widerständig- und Krisenhaftigkeit, die von den Lernenden, wie gezeigt wurde, auf sehr unterschiedliche Art und Weise *verhandelt* wird. Somit avanciert das Setting selbst – zunächst noch unabhängig vom fachlichen Gegenstand – zu einem Ort, an dem vermeintlich geregelte Ordnungsverhältnisse zur Disposition gestellt werden. Dass diese Ordnungen, wie sie über die Aufgabe, die Forscherin und letztlich über die Institution Schule an die Lernenden heran-

getragen werden, nicht zwangsläufig anerkannt werden, hat sich eindrücklich in der Rekonstruktion der Gruppe *Lessing 2* gezeigt. Die Lernenden haben sich in dieser Diskussion kollektiv aus der an sie gestellten Aufgabenstellung herausgezogen. Stattdessen haben sie den Raum für eigene Aushandlungsprozesse genutzt, die sich dabei jenseits schulischer Konventionen bewegen und so irritierend und ‚ordnungsstörend‘ auf diese zurückwirken.

IV Resümee und Ausblick

9. Diskussion der Ergebnisse – Möglichkeiten und Grenzen der schüler selbstgesteuerten Anschlusskommunikation

Ausgehend von der Frage, was geschieht, wenn sich Englischlernende der Sekundarstufe II über einen deutungsoffenen literarischen Text in Kleingruppen in der Fremdsprache austauschen, wurden Schülergespräche, die in Kleingruppen ohne Beisein einer moderierenden bzw. allgemein auf das Gespräch einwirkenden Lehrkraft im Anschluss an die Rezeption des Textes „Girl“ von Jamaica Kincaid geführt wurden, mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert. Ziel war es, ausgehend von einem rezeptionsästhetischen Verständnis literarischer Bedeutsamkeit, nach welchem der literarische Text den Leser mit einem Sinnangebot konfrontiert, welches erst in dieser Konfrontation und damit im Rezeptionsprozess an Bedeutsamkeit gewinnt, das Lern- bzw. Bildungspotenzial des fremdsprachlichen Literaturunterrichts bzw. konkret des Settings der Anschlusskommunikation zu untersuchen. Die Rekonstruktion der Schülergespräche hat auch die Grenzen des schüler selbstgesteuerten Settings aufgezeigt, deren Identifizierung und Beschreibung damit in einem komplementären Verhältnis zu der Möglichkeit steht: Die Betrachtung von Räumen bedeutet immer auch die Betrachtung ihrer Begrenzungen.

Über die im ersten und zweiten Teil dieser Arbeit vorgestellten theoretischen und methodologischen und methodischen Überlegungen, mit denen sich die Untersuchung ihrem Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven genähert hat, eröffnen sich unterschiedliche Vergleichshorizonte für die Deutung der in den Rekonstruktionen herausgearbeiteten Einsichten. So lassen sich die Befunde hinsichtlich der inhaltlichen – und damit literarischen und (inter-/trans)kulturellen – **Themen**, die in den Gesprächen zur Sprache kommen, reflektieren und in Verbindung mit der literaturdidaktischen Diskussion und ihren Implikationen für einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht bringen. Die Befunde lassen sich außerdem in Verbindung mit der Frage nach Irritations- bzw. Erfahrungsräumen im Unterricht diskutieren und damit in ein Verhältnis mit dem **Konzept des dritten Raums** bringen werden. Außerdem können die Befunde in diesem Zusammenhang vor dem Hintergrund **schulischer Rahmenbedingungen** diskutiert werden.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Befunde aus den Rekonstruktionen der thematischen, also dem literar-ästhetischen und dem kulturellen Zueigenmachen der Kurzgeschichte unter Rückbezug an die literaturdidaktischen Konzepte diskutiert. Auch die Rolle der Fremdsprache spielt in diesem Zusammenhang eine äußerst wichtige Rolle, denn eine der zentralen Erkenntnisse der Untersuchung spricht für eine ausgesprochen enge und sich wechselseitig ergänzende Verknüpfung zwischen (fremd-)sprachlichen und inhaltlichen Aushandlungsprozessen. An dieser Stelle werden hauptsächlich die Befunde auf der inhaltlichen und fremdsprachlichen Ebene der Schülergespräche in den Blick genommen (Kapitel 9.1). Daran anschließend werden die rekonstruierten Aneignungsprozesse in Bezug zum didaktischen Konzept des Erfahrungsraums gesetzt. Auf dieser allgemeineren Ebene wird mit den Befunden aus der Untersuchung auf die in den theoretischen Überlegungen gestellte Frage reagiert, wie viel Irritation und Konfrontation sich im fremdsprachlichen Literaturunterricht denken lässt. In diesem Abschnitt wird ein stärkerer Fokus auf Erkenntnisse der Rekonstruktion des interaktiven Miteinanders gesetzt und die Erkenntnisse vor dem Hintergrund des Erhebungssettings in Zusammenhang mit den schulischen Rahmenbedingungen diskutiert. Es wird hier der Frage nachgegangen, welche Implikationen sich auf Grundlage der Befunde für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht formulieren lassen (Kapitel 9.2).

9.1. (Fremd-)Sprachliche und thematische Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte

Eine Erkenntnis, die sich in der Rekonstruktion der Schülergespräche als einer der zentralen Befunde dokumentiert, ist das ausgesprochen enge Wechselverhältnis zwischen (fremd-) sprachlicher und inhaltlicher Bedeutungsaushandlung. Die inhaltliche Bedeutungsaushandlung spielt sich dabei im Spannungsfeld von imaginierten fiktiver Welt des Textes und lebensweltlichen Bezügen sowie (kulturellem) Weltwissen der Schülerinnen und Schüler ab. Dies war in allen Schülergesprächen der Fallauswahl zu beobachten. Diese Erkenntnis spricht dafür, dass mit der kommunikativen Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand in der Fremdsprache sprachliche und inhaltliche Aushandlungsprozesse einhergehen: Die Auseinandersetzung mit Literatur und ihrem Sinn- und Deutungsangebot scheint somit immer auch Auseinandersetzung mit (Fremd-)Sprache und Konzepten von Welt und damit (kulturellen) Vorstellungen zu sein. Die Rekonstruktion der Schülergespräche hat allerdings gezeigt, dass sich dieses Wechsel- bzw. Spannungsverhältnis in den verschiedenen Kleingruppen auf unterschiedliche Art und Weise ausgestaltet.

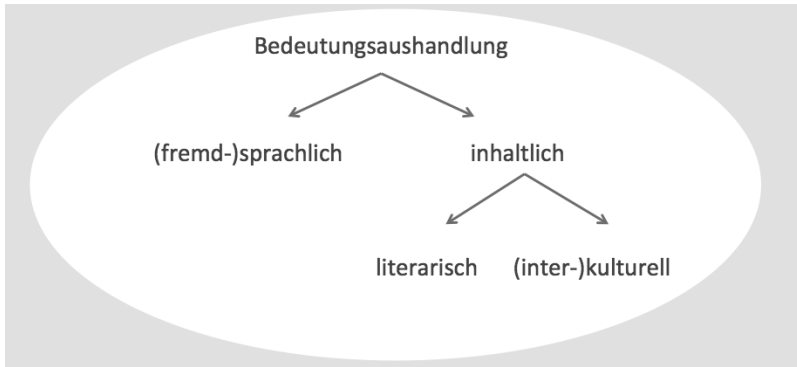


Abbildung 6: Wechselverhältnis der unterschiedlichen Ebenen der Bedeutungsaushandlung

Im Folgenden wird dieses Wechselverhältnis aus den analysierten Schülergesprächen heraus zusammengefasst und in Diskussion mit fremdsprachen- und literaturdidaktischen Überlegungen gebracht. Dabei wird besonderes Augenmerk auf zwei Phänomene gelenkt:

- (Fremd-)Sprachliche ‚Stolpersteine‘ als Anlass für inhaltliche Bedeutungsaushandlung im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang von literarischem und fremdsprachlichem Lernen.
- Die Verhandlung von Eigenem und Fremdem in den Schülergesprächen im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenhang von literarischem und (inter-/trans-) kulturellem Lernen.

Das inszenierte Setting der Anschlusskommunikation an die Rezeption von „Girl“ stellt den Lernenden weder die Expertise einer Lehrkraft noch Hintergrundinformationen zur Entstehungs- oder Rezeptionsgeschichte des literarischen Textes zur Verfügung. Die Lernenden erhalten lediglich die Aufforderung, ihr Verständnis des Textes in englischer Sprache in der Kleingruppe zu verhandeln. In diesem Sinne entstehen die Fragen, die die Lernenden an den Text und an ihre Mitdiskutierenden stellen, sowie die thematischen Relevanzsetzungen aus den individuellen Rezeptions- bzw. aus den in den Gruppen geführten Interaktionsprozessen selbst heraus. Dies sei an dieser Stelle noch einmal ins Gedächtnis gerufen.

9.1.1 ‚Stolpern‘ über eine fremdsprachliche Leerstelle

Die Rekonstruktion der Gespräche hat gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler in dem offenen Aushandlungssetting bestimmter Strategien bedienen, die sich als Muster beschreiben lassen und sich maßgeblich über das Zusammenspiel sprachlicher und inhaltlicher Bedeutungsaushandlung konstituieren. Diese Muster zeigen, dass es – trotz unterschiedlicher Ausgestaltung in den Diskussionen – bestimmte Momente des fremdsprachlichen literarischen Textes sind, die alle Lernenden in ähnlicher Weise herausfordern. Ein solches Muster ist das, was ich als ‚Stolpern über eine (fremd-)sprachliche Leerstelle‘ bezeichne und welches aufgrund seines häufigen Auftretens in vielen Gesprächen als ein zentrales Phänomen identifiziert wurde und im Folgenden noch einmal beschrieben wird:

Die Schülerinnen und Schüler sehen sich während der Auseinandersetzung mit dem Text mit einem (fremd-)sprachlichen Begriff konfrontiert, dessen Bedeutung ihnen mangels sprachlichen Wissens bzw. fehlender Hintergrundinformationen nicht zur Verfügung steht. Auffällig dabei ist, dass es immer wieder bestimmte Begriffe sind, über die die Schülerinnen und Schüler im Rezeptions- und Auseinandersetzungsprozess stolpern. Der in diesem Zusammenhang am häufigsten thematisierte Begriff ist *benna* (vgl. u.a. Passagen in den folgenden Diskussionen: *Lessing 1*: Z. 188ff.; *Schiller 1*: Z. 169ff.; *Goethe 1*: Z. 78ff. und Z. 253ff.). Doch auch die im Text auftretenden Begriffe *wharf-rat* und *doukona* zeigen eine ähnliche Wirkung⁷². Diese Begriffe präsentieren sich den Lernenden zunächst als bedeutungslose Worthülse. Wie an den betreffenden Gesprächssequenzen rekonstruiert werden konnte, wird dieses Nicht-Wissen als Frage nach der Klärung des Begriffs – häufig analog zu der Frage nach der Übersetzung des Begriffs – in die Diskussion hineingegeben (vgl. *Heine B3*: Z. 71: „what is benna?“). Die Tatsache, dass insbesondere diese Begriffe in „Girl“ für ihr Verständnis nach einem spezifischen Hintergrundwissen verlangen, führt dazu, dass die erhoffte Klärung des Begriffs ausbleibt. Im Anschluss an die nun versprochene und damit im Diskurs manifest gewordene Unbestimmtheits- bzw. Leerstelle beginnen die Lernenden mit einem aktiven Problemlöse- oder Sinnbildungsprozess, bei dem sie ihnen zur Verfügung stehende kulturelle Konzepte, Assoziationen und Wortspielereien als Deutungshypothesen einbringen (vgl. z.B. Sequenz um die Bedeutungsaushandlung des Begriffs *wharf-rat*; *Goethe 1*: Z. 78-94).

Dieses aus den Daten heraus rekonstruierte Muster verweist auf zwei unterschiedliche theoretisch-konzeptionelle Anschlüsse.

72 Für einen differenzierten Einblick in die durch die dokumentarische Rekonstruktion gewonnenen Erkenntnisse siehe vor allem Teilkapitel zu den fremdsprachlichen Unsicherheiten (Kapitel 8.3).

Zum einen zeigt sich das von Wolfgang Iser formulierte Konzept des „Akt des Lesens“ (1976) als Möglichkeit der theoretischen Abstraktion des empirischen Phänomens. Mit dem Rezeptionsästhetischen Modell beschrieben, stoßen die Lernenden auf eine Leer- bzw. Unbestimmtheitsstelle im Text. Diese markiert Iser zufolge weniger ein Manko im Interaktionsprozess zwischen Text und Leserin bzw. Leser (vgl. ebd.: 285), sondern fordert durch ihre ‚störende‘ Wirkung die Aktivität der Lesenden heraus, ihre Subjektivität, ihre Vorstellungskraft, Weltwissen und Wertvorstellungen. Denn Ziel der so gefassten Aktivität ist „die Komplettierung vorhandener Unbestimmtheitsstellen im Text“ (ebd.: 275). Der Leser und in meinem Fall die Schülerinnen und Schüler bemühen ihre Vorstellungskraft, weil sie dem Text die noch fehlende Kohärenz und wiederum der Kohärenz Sinn verleihen wollen (vgl.: ebd. 285). Im interaktiven – und damit sprachlich gefassten – Sinnkonstruktionsprozess bringen die Lernenden also ihre Vorstellungen, ihr Weltwissen in Beziehung zu dem Sinnangebot, das ihnen der Text bietet, und nähern sich so einem Verstehen, einer Vorstellung von der Welt des Textes an.

Zum anderen lässt sich das empirisch rekonstruierte Phänomen auch über ein in der spracherwerbs- und fremdsprachendidaktischen Diskussion häufig herangezogenes kognitionswissenschaftliches Modell sprachlicher Verarbeitungs- und Lernprozesse von Dieter Wolff (1993) beschreiben. Diesem zufolge besteht ein sprachlicher Verstehensprozess (sei es nun Hör- oder Leseverstehen) aus dem Zusammenspiel vom „Dekodieren lautlicher oder visueller Stimuli bzw. Zeichen (Ton oder Schrift)“ und der „Zuordnung wahrgenommener Impulse zu den Beständen des Sprach- und Weltwissens“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 40). Das bedeutet, dass ein Verstehensprozess sich bei Weitem nicht in der Aufnahme sprachlichen Inputs erschöpft, sondern dass die Entstehung von Sinnhaftigkeit das Aktivieren vorhandener Wissensbestände voraussetzt. Der Prozess des Aufnehmens sprachlicher Stimuli wird dabei als *Bottom-up*-Prozess, der Prozess der Aktivierung und Inbezugsetzung von Erfahrungs- und Weltwissen als *Top-down*-Prozess bezeichnet (vgl. u.a. ebd.: 182; Hermes 1998: 230; Surkamp 2007: 180). Dieses Ineinandergreifen ist konstitutiv für jeden Sinnbildungsprozess und betont einmal mehr, dass Lesen ein interaktiver Prozess zwischen Text und Leser ist, „bei dem verschiedene, simultan verlaufende Verstehensprozesse miteinander koordiniert werden müssen“ (Surdamp 2007: 181). Allerdings, und dies zeigt die Rekonstruktion der Schülergespräche, wird der *Top-down*-Prozess bei der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Input (aber auch allgemein bei schwierigem und komplexem sprachlichen Input) verstärkt in Anspruch genommen. Hier wird das geringere sprachliche Wissen durch Rückgriff auf das Welt- und Erfahrungswissen kompensiert (vgl. ebd.). Analog zu den Iser’schen Unbestimmtheits- bzw. Leerstellen in einem Text wird hier die Aktivität der Leserin

(bzw. Hörerin) in vergleichsweise hohem Maße gefordert, wie es in den Schülergesprächen immer wieder beobachtet werden konnte.

In den Schülergesprächen hat sich auch gezeigt, dass die Bearbeitung fremdsprachlich schwieriger Textpassagen bzw. Begriffe durch die Aktivität des Lesers bzw. durch das Hinzuziehen von Erfahrungs- und Weltwissen auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet wurde. Dabei lassen sich drei unterschiedliche Arten der Bearbeitung schematisch auffächern, die im Folgenden kurz exemplarisch herausgestellt und hinsichtlich ihrer fremdsprachen- und literaturdidaktischen Implikationen bilanziert werden:

In der ersten hier angeführten Sequenz Z. 78ff. aus dem Gespräch der Gruppe *Goethe 1* stoßen die Lernenden auf den Begriff „wharf-rat boys“. Es entspinnt sich daran ein Aushandlungsprozess⁷³, der über die Aktivierung lebensweltlichen Bezugswissens in Generierung eines Konzepts „slang“ mündet. Die Schüler konstatieren am Ende der Sequenz, dass sich die im Text beschriebenen *wharf-rat boys* einer Slang-Sprache bedienen. „Slang“ bildet zwar kein semantisches Synonym zum Begriff „wharf-rat boy“. Allerdings fungiert es als Attribut für die in „Girl“ beschriebenen Gassenjungs, um die das Mädchen einen Bogen machen soll („you mustn't speak to wharf-rat boys, not even to give directions“) und dient auf diese Weise einem kontextadäquaten Zuwachs an Bedeutsamkeit in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Die kollektiv-interaktive Aktivität der Rezipienten über das Hinzuziehen ihres Welt- und Erfahrungswissens (*Top-down*-Prozesses) führt zu einer produktiven Bewältigung der vormals bedeutungslosen Leerstelle.

Auf andere Art gestaltet sich dies in der zweiten hier angeführten Sequenz Z. 180ff. aus dem Gespräch der Gruppe *Schiller 1* aus. In dieser Sequenz (diskutiert im fallvergleichenden Kapitel 8.3.1) setzen sich die Schülerinnen mit dem Begriff „*benna*“ auseinander. Sie halten *benna* irrtümlicherweise für eine christlich-religiöse Liedform. Ein Irrtum, der sich auf die weiteren Diskussionsverlauf auswirkt. Die Aktivierung des Erfahrungs- und Weltwissens (*Top-Down*-Prozesses) im Zusammenspiel mit dem Angebot des Textes führt in dieser Gruppe zwar zu der Bewältigung der Leerstelle, allerdings zu einer im Kontext inadäquaten. Dieses Missverständnis lässt sich auf den Mangel an sprachlichem und kulturellem Bezugswissen zurückführen und im Kontext des schüler selbstgesteuerten Settings der Anschlusskommunikation nicht aufklären. So gesehen zeigt sich an dieser Stelle die Gefahr von Missverständnissen bei der Kompensation (fremd-)sprachlicher Unsicherheiten durch den Rückgriff auf Weltwissen. Im Untersuchungssetting macht sich hier die Abwesenheit eines wie auch immer

73 Die Sequenz *Goethe 1*: Z. 78ff. wurde im Rahmen der Einzelfallrekonstruktion der Gruppe (vgl. 7.1) und unter der fallübergreifenden Ergebnisdarstellung (vgl. 8.3.1) ausführlich beschrieben.

gearteten Korrektivs bemerkbar, sei dies in der Person einer sachverständigen Lehrkraft oder in Form von außertextlichen Hintergrundinformationen zur Bedeutung des Begriffs.

Eine dritte Art der Ausgestaltung findet sich in der Sequenz Z. 253ff. im Gespräch der Gruppe *Goethe 1*.⁷⁴ An dieser Stelle stoßen die Lernenden auf den ihnen unbekanntem Begriff „okra“. Der Versuch, die Leerstelle mit Bedeutsamkeit zu füllen, wird hier über das Konsultieren des Wörterbuchs unternommen, das die Lernenden zu der tautologischen – doch immer noch bedeutungslosen – Feststellung „okra mean okra“ (*Goethe 1*: Z. 257) führt. In dieser Sequenz gelingt es den Lernenden nicht, eine Zuordnung der wahrgenommenen und als unverständlich identifizierten Impulse mit den Beständen ihres Sprach- und Weltwissens herzustellen. Der Begriff „okra“ bleibt eine „Form ohne erkennbare Bedeutung“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 40), er bleibt bedeutungslos. Auch an dieser Stelle zeigen sich die Grenzen des Settings, in dem die Schülerinnen und Schüler auf sich allein gestellt sind, und dies sogar auf eine nachhaltige Art und Weise: Indem es zu keinerlei konstruktiver Sinnbildung kommt, führt das Gespräch zum (frustrierten) Abbruch und damit im wörtlichen Sinne ins Leere.

Zusammengefasst zeigen sich die in den Schülergesprächen rekonstruierten Bearbeitungsprozesse (fremd-)sprachlicher Leerstellen durchaus als kreative Sinnbildungsprozesse. Die unbekanntem Stellen im Text führen zur ‚Aktivität der Lesenden‘, indem sie sich über einen verstärkten Rückgriff auf ihr Weltwissen darum bemühen, zu einem sinnvollen Verständnis des literarischen Textes zu gelangen. Das im Text als fremd bzw. unbekannt Identifizierte wird so durch einen – interaktiv artikulierten – Sinnbildungsprozess dem Verstehen der Gruppe zugänglich gemacht, es wird sich gewissermaßen zueigen gemacht. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass die Überwindung des Unbekanntem (hier noch auf der (fremd-)sprachlich-begrifflichen Ebene) nicht immer gelingt. Schaffen die Schülerinnen und Schülern es nicht, ihnen bekannte lebensweltliche Konzepte an die im Text identifizierten Leerstellen anzuschließen, bleiben diese ‚leer‘. Im Zuge des herausgearbeiteten Wechselspiels zwischen fremdsprachlicher und inhaltlicher (kollektiver) Sinnbildung und Bedeutungsaushandlung zeigen sich die Möglichkeiten sprachlicher fremder Gegenstände, aber auch ihre Grenzen.

Nichtsdestotrotz zeigen die Erkenntnisse aus der empirischen Fallstudie, dass unmittelbar mit der – interaktiven – Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen literarischen Text eine Aushandlung (fremd-)sprachlicher Konzepte einhergeht. Wie eng und wechselwirkend sprachliche und inhaltliche Bedeutungsaushandlung miteinander verwoben sind, hat nicht zuletzt meine methodi-

74 Die Sequenz *Goethe 1*: Z. 253ff. wurde ebenfalls im Rahmen der Einzelfallrekonstruktion der Gruppe (vgl. 7.1) und unter der fallübergreifenden Ergebnisdarstellung (vgl. 8.3.1) ausführlich beschrieben.

sche Herangehensweise gezeigt, in der die im Analyseprozess zwar hilfreichen heuristischen Ebenen – Fremdsprache, Inhalt und Interaktion – nicht als trennscharfe Differenzierungsmerkmale gedacht und aufrecht erhalten werden konnten. Die in den theoretischen Überlegungen formulierte Forderung nach der ‚Inklusion‘ literarischer Texte in den Fremdsprachenunterricht soll an dieser Stelle wiederholt und auf der Grundlage der empirische Befunde bekräftigt werden. Im Hinblick auf ihr Potenzial hinsichtlich der – nicht zuletzt reflexiven – Auseinandersetzung und des Nachdenkens über Sprache sollten literarische Texte einen „Normalfall der Sprachverwendung“ darstellen anstatt eines „reichlich lebensfernen Sonderfall[s]“ (Hallet 2007: 41).

9.1.2 Thematische Auseinandersetzung: Verhandlung von Eigenem und Fremdem zwischen empathischer Perspektivenübernahme und dichotom-stereotyper Distanzierung

Insgesamt hat die Analyse der Schülergespräche gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Fremdem nicht nur auf der Ebene der Fremdsprache durch ‚Stolpern‘ über eine fremdsprachliche Leerstelle oder Unsicherheit ausgelöst wird, sondern auch in der Art und Weise, wie sich die Lernenden Jamaica Kincaids ‚Girl‘ auf der inhaltlichen Ebene im Gespräch zueigen machen. Im Folgenden werden Aspekte dieser thematischen Aneignungs- bzw. Aushandlungsprozesse, die sich in den Diskussionen rekonstruieren ließen, zusammengefasst und mit literaturdidaktischen Konzepten und Begriffen in Beziehung gesetzt, die sich insbesondere mit dem Potenzial literarischer Texte im Hinblick auf (inter-) kulturelles Lernen befassen.

Im offenen Setting der Anschlusskommunikation, in dem keine Kontextinformationen zum literarischen Text zur Verfügung stehen, lassen sich im Anschluss an die Analyse der Schülergespräche grundsätzlich zwei Orientierungsebenen identifizieren, über die sich die Lernenden dem Text inhaltlich nähern und sich mit ihm auseinandersetzen. Diese werden zwar in den Schülergesprächen je unterschiedlich ausgestaltet, sollen an dieser Stelle allerdings als zwei *Grundbewegungen* beschrieben werden: Zum einen ist dies die **Auseinandersetzung** der Lernenden **mit den im Text auftretenden literarischen Figuren** und hier insbesondere mit der Figur des Mädchens. Zum anderen ist dies die **Auseinandersetzung** der Lernenden mit dem **kulturellen Kontext**, in welchen sie den literarischen Text – in den Schülergesprächen ganz unterschiedlich gefasst – verorten.

In den meisten Gruppendiskussionen konnte rekonstruiert werden, dass sich die Lernenden intensiv mit der Frage auseinandersetzen, *wer* im Text mit *wem* spricht. Sie kommen hier zu unterschiedlichen Lösungen (Mutter-Tochter-

Konstellation (u.a. in *Heine A2*; *Lessing 3*; *Schiller 1*; *Heine B1*); ältere Frau-junges Mädchen-Konstellation (u.a. in *Heine B2*; *Celan 4*); ‚Nanny‘-junge Frau-Konstellation (*Goethe 1*). In allen Gruppen herrscht allerdings Konsens darüber, dass es sich bei der Angesprochenen um ein junges Mädchen handelt, wie dies auch über den Titel des Textes vorgeschlagen wird. Die Auseinandersetzung mit der Figur des Mädchens bildet nun in vielen Diskussionen ein zentrales Thema. Die Lernenden greifen sie als *Identifikationsfigur* heraus, wobei in vielen Gesprächen einfühlsame Antworten auf die Lebenssituation und die emotionale Verfasstheit des Mädchens gefunden werden. Immer wieder konnte über die dokumentarische Analyse gezeigt werden, dass es ihnen gelingt, die Perspektive der Figur des Mädchens im Text einzunehmen, sie empathisch auszugestalten und ihr im Aushandlungsprozess dadurch Plastizität zu verleihen (vgl. u.a. *Heine B1*, Z. 51: „I think it’s about a desperate girl“; *Lessing 3*, Z. 232: „she has to follow these patterns just like we were trained in the Abitur“). Die Erkenntnisse der empirischen Analyse der Gesprächstranskripte deuten also darauf hin, dass sich die Lernenden – auf differenzierte Art und Weise – mit der Perspektive der literarischen Figuren und hier insbesondere mit der Figur des Mädchens auseinandersetzen. Das Mädchen als identifikatorisches Andockmoment bildet damit einen *Common Ground*, ein sinn- und orientierungsstiftendes Moment im Setting der Anschlusskommunikation. Damit zeigen sich in den Schülergesprächen Teilaspekte von Fremdverstehen, die in der literaturdidaktischen Diskussion als zentrales Argument für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht diskutiert werden. Empathie, „[d]ie Fähigkeit, sich in den Fremden zu versetzen“ (Nünning 2000: 108), aber auch der komplexe Prozess der Perspektivenübernahme, der sich auf die Fähigkeit bezieht, „sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen bzw. hineinzufühlen und eine Situation aus dessen Sicht zu rekonstruieren“ (ebd.: 109), lassen sich zusammenfassend nicht nur als Fähigkeiten, sondern als wichtige sinn- und orientierungsstiftende Strategien beschreiben, mit denen sich die Lernenden den literarischen Text im offenen Setting der Anschlusskommunikation zueigen machen.

Anders verhält es sich mit der zweiten Ebene, nämlich mit der Art und Weise, wie sich die Lernenden mit dem kulturellen Kontext auseinandersetzen, in welchen sie den Text hineinverorten. Aufgrund der Tatsache, dass ihnen im Setting der Anschlusskommunikation keinerlei Informationen zur Herkunfts- und Rezeptionsgeschichte des Textes zur Verfügung stehen, stellt die Frage nach der kulturellen Verortung grundsätzlich in vielen Gruppendiskussionen eine irritierende Unbestimmtheitsstelle bzw. Leerstelle dar. Die Rekonstruktion der Gespräche hat gezeigt, dass sich das Bedürfnis, diese Leerstelle mit Bedeutsamkeit zu füllen, in Versuchen äußert, den Text in einen kulturellen bzw. historischen Kontext zu verorten (vgl. u.a. *Goethe 1*; *Lessing 3*; *Celan 3*; *Schiller 1*). In

Analogie zu dem Prozess, der oben für den Umgang mit (fremd-) sprachlichen Leerstellen beschreiben wurde, beginnen die Lernenden, das ihnen Unbekannte mit ihnen bekanntem Bezugswissen zu kompensieren. Sie arbeiten also auch hier „im Zuge einer Interaktion von *Bottom-up*- und *Top-down*-Prozessen mit Inferenzen und Hypothesen“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 185), bzw. werden im Prozess der Sinnkonstitution aktiv. Hierbei nun konnte immer wieder herausgearbeitet werden, dass die Lernenden den Text in einer Abgrenzungsbewegung von der eigenen Lebenswelt weg in einen ‚anderen‘ und ‚fremden‘ Raum verorten (vgl. u.a. *Heine B3*). In den offenen Schülerdiskussionen zeigt sich diese ‚Abwehrbewegung‘ allerdings als sinn- und orientierungsstiftend. Die außertextlichen Bilder und Konzepte von diesem ‚fremden Raum‘⁷⁵, derer sich die Lernenden in diesem Sinngangsprozess bedienen, zeigen sich allerdings in vielen Gesprächen als vergleichsweise stereotyp und vereindeutigend. Exemplarisch lässt sich dies an dem Bild von Afrika zusammenfassen, das von den Lernenden in vielen Gruppen als homogener Ort des kulturellen und technologischen Rückstands par excellence im Vergleich zum ebenfalls homogen gedachten Bild des ‚eigenen‘ fortschrittlichen europäischen Raums gesetzt wurde (vgl. u.a. *Heine B1*; *Lessing I*). Stereotype, so lässt sich bilanzieren, werden in den offenen Gesprächen als hilfreiche Konstrukte genutzt, sich einem kulturellen Verstehen des Textes zu nähern, zu welchem ihnen auf der Ebene des Textes keine expliziten Hinweise geliefert wurden. Stereotype bilden *konjunktive Wissensbestände* und können auf diese Weise im Sinne eines *Common Ground* sinnstiftend in den Aushandlungsprozess eingebracht werden. Dies stellt nicht in Abrede, dass es stellenweise durchaus zu einer Durchkreuzung und Infragestellung dieser vereinfachenden Deutungsmuster kommt (vgl. u.a. *Lessing 3*, Z. 159ff.; *Celan 3*, Z. 41ff.). Was sich allerdings festhalten lässt, ist, dass sich im offenen Setting der Anschlusskommunikation – zwischen Schülerinnen und Schülern, die sich am Ende ihrer Schulzeit befinden! – *nicht zwangsläufig die Notwendigkeit aufdrängt*, vereinfachende, vereindeutigende und statisch gefasste Vorstellungen und Perspektiven aufzubrechen und zu durchkreuzen. Die in der literaturdidaktischen Diskussion vielerorts formulierte Hoffnung, den fremdsprachlichen Literaturunterricht als „Ort der Gegenrede“ (Decke-Cornill et al. 2008: 266) zu begreifen, in dem der Freiraum eröffnet werden kann, „Welt und Selbst in einem neuen Licht zu sehen“ (ebd.), findet sich in den Befunden der empirischen Fallstudie nicht *sui generis*.

75 Die Ausgestaltung dieses ‚fernen‘ bzw. ‚fremden‘ Raums zeigt sich in den Diskussionen wiederum als eine unterschiedliche aus. Teilweise sind sich die Teilnehmer innerhalb einer Gruppe auch nicht einig, wohin sie den Text verorten sollen, ob in einen fremdkulturellen oder in einen historisch ‚fernen‘ Raum. Dies wurde sowohl ausführlich in den fallinternen als auch in den fallübergreifenden Ergebnisdarstellungen diskutiert.

Welche Schlüsse lassen sich aus dieser Beobachtung ziehen? Und wie lassen sich die beiden Ebenen der inhaltlichen Auseinandersetzung – die Ebene der Auseinandersetzung mit den literarischen Figuren einerseits und die der kulturellen Verortungsversuche andererseits – nun im Hinblick auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht zusammendenken? Zunächst einmal suggerieren die Erkenntnisse aus meiner Untersuchung, dass auch eine intensive, empathische Auseinandersetzung mit den Figuren im Text nicht automatisch mit einer intensiven und differenzierten Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturellen Deutungsmustern einhergeht. Dies ließe sich folgendermaßen erklären: Beiden Ebenen ist gemein, dass sie sich als sinn- und ordnungsstiftend auf die Diskussionen auswirken. Das Einnehmen der Perspektive der Figur(en) im Text stellt so gesehen eine identifikatorische ‚Spur‘ im sonst offenen Setting dar. Insbesondere die Figur des Mädchens bietet sich in der Funktion einer ‚transkulturellen Kategorie‘ als ein vertrautes Moment der identifikatorischen Anknüpfung an.⁷⁶ Die vereinfachten, aber vertrauten Kategorien von Eigenem und Fremdem hingegen, die sich unter anderem in Form von kulturellen Stereotypen in den Gesprächen aufzeigen lassen, geben im interaktiven Aushandlungsprozess durchaus tragfähige ‚Antworten‘ auf die irritierende Frage nach dem ‚Woher kommt der Text?‘, die den Lernenden als Leerstelle entgegen klafft.

Das Anliegen, Sinn und Ordnung in den Gesprächen über den fremden Text herzustellen, zeigt sich also als eine zentrale Triebfeder in den Schülergesprächen. Die Erkenntnisse meiner Untersuchung zeigen auf, dass die Rezeption literarischer Texte und darüber hinaus das Sprechen über die Rezeptionserfahrung „von Identifikation und Orientierung, von Lebens- und Weltbezug [...] nicht [zu] trennen“ sind (Griesheimer 1991: 370; zit. in Decke-Cornill i.V.). Im Setting, in dem sich die Schülerinnen und Schüler jedoch ohne die Expertise der Lehrkraft und/oder ohne didaktisierte Aufgabenstellung finden, birgt dies mitunter auch die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass „ein literarisches Werk inadäquat normalisiert“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 252) wird, indem die Opposition von Eigenem und Fremdem, entgegen der pädagogisch-didaktischen Bemühungen, in den Diskussionen „zu einem Schematismus statischer Zuweisungen“ wird (ebd.: 229). Hier wäre es Aufgabe der Lehrkraft, diese vereinfachten Deutungsmuster über ein reflektierendes Unterrichtsgespräch aufzubrechen.

76 Auch am Beispiel des Umgangs mit dem einerseits vertrauten, andererseits verstörenden Begriff *slut* konnte in Abschnitt 8.3.2 gezeigt werden, wie die Lernenden über konjunktive Wissensbestände Sinn und Orientierung herstellen.

9.2. Anschlusskommunikation – Dritter Raum? Möglichkeiten und Grenzen eines schulisch-inszenierten Erfahrungsraumes

Wie in obiger Bilanzierung der Erkenntnisse meiner Untersuchung ersichtlich, lässt sich die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in den Schülergesprächen maßgeblich über eine Auseinandersetzung mit (Fremd-)Sprache und dem, was der Text den Lernenden an inhaltlichem Deutungsangebot macht, beschreiben. Diese Einsichten sind von Interesse für die fremdsprachliche Literaturdidaktik, in der empirische Arbeiten zum Umgang mit literarischen bzw. ästhetischen Gegenständen nach wie vor ein Forschungsdesiderat darstellen.⁷⁷ Während im vorigen Abschnitt vornehmlich um die Umgangsweisen mit dem literarischen Gegenstand ging, nimmt der nun folgende Abschnitt deutlicher das Setting und den Kontext in den Blick, welche den Rahmen der Aushandlungsprozesse bilden. Obgleich bereits deutlich wurde, wie schwierig es ist, diese analytische Trennung aufrecht zu erhalten, wirken doch fachlicher Gegenstand und Aushandlungssetting/Kontext auf komplexe Art und Weise aufeinander ein. Ich recurriere nun verstärkt auf die theoretischen Überlegungen zum didaktischen Erfahrungsraum, die auf Grundlage des Symbolischen Interaktionismus nicht zuletzt unter den Bedingungen von Schule entwickelt wurden (vgl. Kapitel 2). Im Sinne meiner Forschungsfrage, die darauf zielt zu rekonstruieren, was geschieht, wenn sich Lernende der Sekundarstufe II in einem offenen Setting über Jamaica Kincaids „Girl“ in englischer Sprache austauschen, stelle ich zusammenfassende Überlegungen zu folgenden Bereichen an: Wie wird das offen inszenierte Setting in meiner Untersuchung von den Lernenden ausgestaltet? Zeigt sich das Setting als Freiraum, in dem möglich ist, „die Welt von verschiedenen Standpunkten und Perspektiven aus zu betrachten und sich mögliche oder reale Standpunkte anderer vorzustellen“ (Combe/Gebhard 2012: 12)? Wo und auf welche Weise wird diese Offenheit auf (schulische) Grenzen zurückgeworfen? Und wo sind diese Grenzen vielleicht auch notwendig? Es soll an dieser Stelle also um die Bilanzierung der empirischen Rekonstruktion eines inszenierten schulischen Möglichkeitsraums gehen.

Hierzu werfe ich einen resümierenden Blick auf die Art und Weise, wie die Lernenden – interaktiv – mit der Irritation umgehen, die aus der Konfrontation mit dem literarischen Text heraus entsteht. Welche Aussagen lassen sich zu-

77 Die Forderung nach einer systematischen empirischen Erschließung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik fand u.a. Ausdruck in einer AG auf dem im September 2013 in Augsburg stattgefundenen 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). In dieser AG, die von Carola Surkamp und Helene Decke-Cornill initiiert wurde, wurden empirische Arbeiten im Bereich der Literaturdidaktik, die zum aktuellen Zeitpunkt an unterschiedlichen universitären Standorten entstehen, vorgestellt und diskutiert.

sammenfassend über die Begegnung zwischen dem fachlichen Gegenstand – mit seinem deutungsoffenen Angebot – und den subjektiven Sinnkonstruktionen der Lernenden treffen? Und lassen sich daraus Implikationen oder gar Handlungsvorschläge oder -anleitungen für einen fremdsprachlichen Literaturunterricht formulieren, der sich nicht zuletzt als didaktischer Erfahrungsraum homogenisierenden und vereindeutigenden schulischen Lernprozessen entgegenstellt?

Wie in Abschnitt 8.4.3 bereits herausgearbeitet wurde, gestaltet sich die Hinwendung der Lernenden an den fachlichen Gegenstand, hier: den literarischen Text, auf ausgesprochen komplexe Art und Weise. Es scheint kaum möglich, bei einer als produktiv rekonstruierten Bedeutungsaushandlung alle wirksamen Dimensionen isoliert voneinander zu betrachten und Kausalzusammenhänge zu anderen Aspekten der Bedeutungsaushandlung so herzustellen, dass schlussendlich gar ein ‚best practice‘-Modell für einen ‚erfolgreich hergestellten Erfahrungsraum‘ aus den Analysen hervorgehen könnte (was auch nicht methodisches Ziel der dokumentarischen Analyse der Schülergespräche sein kann). Nichtsdestotrotz hat sich die Auffächerung der drei Wirkungsbereiche – Fremdsprache, inhaltliche Bedeutungsaushandlung und interaktionales Gefüge – als durchaus hilfreich erwiesen, um beschreiben und nachvollziehen zu können, wie der den Lernenden zur Verfügung gestellte Interaktionsraum auf Grundlage des literarischen Textes ausgestaltet wird. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es für eine engagierte Bedeutungsaushandlung wesentlich darauf ankommt, dass die Lernenden das fachlich-schulische Setting mit seinen Aushandlungs- und Diskursregeln und seinem zugleich befremdenden, irritierenden Moment für sich annehmen. Entscheidend kommt es darauf an, dass die sich über den literarischen Text anbietende Irritation in Verstehensfragen gewendet wird und das Bedürfnis artikuliert wird, Befremdung in sinnvolles Verstehen zu transformieren. Im fremdsprachlichen Szenario handelt es sich bei diesen Verstehensfragen sowohl um (*fremd-*)*sprachliche* als auch *inhaltliche* Fragen. Desweiteren hat die Untersuchung gezeigt, dass sich das interaktionale Gefüge in den Kleingruppen als maßgeblich für die Rahmung des Settings verantwortlich zeigt. *Wer* spricht also mit *wem* über *was*? Dies konnte im Rahmen der komparativen Analyse vor allem anhand der Schülergespräche bzw. Gesprächssequenzen herausgestellt werden, in welchen über die interaktionale Ebene Verweigerung gegenüber dem Setting und Sabotage rekonstruiert wurden (vgl. u.a. Kapitel 8.4.2 die Rekonstruktion des Schülergesprächs *Lessing 2*).

Erstaunlicherweise hat sich fremdsprachliche Kompetenz nicht als Gelingens- bzw. Scheiternsmerkmal für eine intensive und persönlich involvierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Text gezeigt (vgl. u.a. die Rekonstruktion der Diskussion *Goethe 1*). Diese Erkenntnis kann nicht nur, wie bereits geschehen, als wertvolles Argument für den Einsatz ästhetischer Gegenstände im

Fremdsprachenunterricht gewertet werden. Auch im Zusammenhang mit der Diskussion um bildende, nach persönlicher Involviertheit der Schüler fragende Artikulationsräume in der Schule kann dieser Befund dahingehend verstanden werden, dass über die interaktive und intensive Auseinandersetzung mit (*Fremd-*) *Sprache* auf der Grundlage des deutungsoffenen literarischen Textes Fragen bearbeitet werden können, die vielleicht sogar Ansätze bzw. Spuren von neuen Perspektiven auf Selbst- und Weltbilder hervorbringen können. Diese Erkenntnis lässt sich mit den theoretischen Annahmen des Symbolischen Interaktionismus stützen (vgl. Kapitel 2). Die Konfrontation mit neuen Begriffen und damit mit neuen symbolischen Verweisen auf Welt führt demzufolge dazu, dass das Zurückgreifen auf bekannte Deutungsmuster ins Leere führt. Man wird dazu aufgefordert, in der interaktiven Situation kreativ Bedeutung neu herzustellen. Wird diese aus der Konfrontation heraus entstehende Herausforderung angenommen, bietet sich an dieser feinen Nahtstelle der Irritation der Raum für Emergenz, für – wie eingangs zitiert – „die Entstehung von Neuem, das per definitionem nicht in dem aufgeht, aus dem es entstand.“ (Bonnet 2004: 118 mit Verweis auf Wagner 1999). In den Schülergesprächen ist u.a. die lange und ausgesprochen dichte Passage um die Bedeutungsaushandlung des Begriffs *Gouvernante* (*Goethe 1: Z. 78ff.*) eine, in der ich über die dokumentarische Rekonstruktion einen solchen Wert entdeckte.

Auch auf der Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand zeigten sich in der Analyse der Daten immer wieder Momente, in denen die Schüler aus der Bearbeitung einer Verstehenskrise mit einem Überschuss an Bedeutsamkeit herausgehen (vgl. u.a. Teilkapitel 8.3.1). Dieser Überschuss entsteht mitunter dadurch, dass die Lernenden auf Irritation mit auf den ersten Blick sinnlosen Sprachspielen (vgl. z.B. „inshalla“-Sequenz im Schülergespräch *Heine B1: Z. 59ff.*) und wilden Assoziationen („let’s try everything“) reagieren. In diesen Sequenzen, so wurde über die dokumentarische Analyse herausgearbeitet, findet eine Form der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand statt, die sich augenscheinlich nicht im Rahmen einer routinierten und effizienten Bearbeitung der Thematik bewegt. Von diesen „Abwege[n]“, auf die sich die Lernenden scheinbar begeben, sprechen auch Gebhard und Combe als etwas, was Teil schulischen Erfahrungslernens sein kann und bei dem die Alltagsphantasien einen Artikulationsort finden (vgl. Combe/Gebhard 2012: 115f.). Dies darf bzw. muss Teil von Unterricht sein, „[w]enn wir wollen, dass die Schüler in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen berührt, konfrontiert und persönlich involviert sind“ (ebd.: 116). Durchaus analog zu dem interaktionistischen Konzept von Emergenz geht es bei der Bearbeitung von Irritationen auch darum, „etwas zu schaffen, was nicht restlos aufgeht in Verständlichkeit“ (ebd.).

Anschlusskommunikation an einen literarischen Text zwischen Reproduktion und Innovation: die Orientierung der Lernenden zum inszenierten Setting

Die empirischen Befunde meiner Untersuchung haben gezeigt, dass sich die Schülergespräche auf unterschiedlichen Ebenen in einem grundsätzlichen Spannungsverhältnis zwischen dem Bemühen um Struktur und Ordnung einerseits und (kreativer) Neugestaltung und Grenzüberschreitung andererseits bewegen. Im abschließenden Abschnitt meiner inhaltlichen Erkenntnisdiskussion möchte ich nun den Schritt wagen, dieses Spannungsverhältnis systematisch analog zu der von Fend benannten „Doppelfunktion des Bildungswesens“ zu setzen, seine „gesellschaftlich-kulturelle Reproduktions- bzw. Innovationsaufgabe“ (Fend 2008: 53). Diesen Schritt möchte ich vollziehen, indem ich das Spannungsverhältnis anhand der drei Ebenen meiner Analyse – die der (Fremd-)Sprache, der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung und des interaktionalen Gefüges – zusammenfassend herausarbeite, um dann schlussendlich mit meiner Argumentation in einen Vorschlag zur Konzeptionalisierung des schüler selbstgesteuerten Settings der Anschlusskommunikation an einen literarischen Gegenstand als empirisch ausgeleuchteten schulischen Erfahrungsraum zu gelangen. Anhand dieser Überlegungen möchte ich aufzeigen, dass auch im offen inszenierten Aushandlungsraum reproduzierende und innovative Kräfte wirken, die in einem bestimmten – nämlich komplementären – Verhältnis zueinander stehen.

Auf der Ebene der (*Fremd-*)*Sprache* konstituiert sich die **reproduzierende Wirkung** über den Rückgriff der Lernenden auf die ihnen aus dem Fremdsprachenunterricht vertrauten Problemlösestrategien. Exemplarisch ist hier die an vielen Stellen in den Schülergesprächen gestellte Frage „what does this mean?“. Diese Frage, so konnte rekonstruiert werden, lässt sich im fremdsprachlichen Setting meist synonym zu der Frage nach einer wörtlichen Übersetzung in die jeweils andere Sprache denken.⁷⁸ In vielen Fällen zeigt sich diese Strategie als effizient und situativ erfolgreich. Insbesondere dann, wenn im Zuge einer sprachlichen Äußerung einer oder einem Lernenden ein Begriff nicht zur Verfügung steht, wird ihr bzw. ihm dieser von anderen Gruppenmitgliedern anereicht, sodass der Kommunikationsfluss nicht zum Erliegen kommt. Diese Strategie, die auf die Reproduktion bzw. Aktualisierung bestehender Wissensbestände (im Sinne von aktivem Wortschatz) zielt, zeigt sich zum einen als informations- und damit sinngebend im fremdsprachlichen Kommunikationsprozess. Zum anderen führt sie auch zu einer gesteigerten Kooperativität auf der interaktionalen Ebene

78 Bei der Sprachrezeption gehen die Lernenden auf die Suche nach der deutschen Übersetzung eines Begriffs (vgl. u.a. die in nahezu allen Schülergesprächen gestellte Frage: „What does *benna* mean?“), bei der Sprachproduktion suchen sie nach fehlenden englischen Begriffen (vgl. z.B. *Heine A3*: Z. 144: „What does *Erfahrung* mean?“).

der Gruppendiskussionen: Denn die Voraussetzung dafür, dass kontextadäquate Hilfestellungen gegeben werden können, ist, dass einander aufmerksam zugehört wird. Allerdings zeigt die Untersuchung, und hier insbesondere die Rekonstruktion der Gruppe *Celan 1*, dass eine Dominanz dieser Strategie zu einer hermetischen Erstarrung des Aushandlungsprozesses führen kann. Wenn sich die Lernenden nur noch von einer ‚what does this mean?‘-Frage zur nächsten hangeln, ohne um Antworten zu ringen, führt dies zu einer Distanzierung von dem fachlichen Gegenstand.

Die **innovative Wirkung** lässt sich an jenen Stellen nachzeichnen, an denen die Lernenden eine kreative, spielerische Beziehung mit der (Fremd-)Sprache eingehen. Hier kommen vor allem die Sinnbildungsprozesse zum Zuge, die als *Top-Down*-Prozesse beschrieben wurden; wenn also die Lernenden im Problemlöseprozess ihre Assoziationen ins Spiel bringen und aus diesem etwas Neues entsteht. Dieses Phänomen illustriert beispielsweise die Bedeutungsaushandlung um den Begriff *wharf-rat* in der Diskussion der Gruppe *Goethe 1*. Auch das wortspielerische Treibenlassen spiegelt ein – extremes – Loslösen von starren Übersetzungsstrategien wider (vgl. etwa „inshalla“- bzw. „bennadict“-Sequenzen im Schülergespräch der Gruppe *Heine B1*). Es steht hier nicht die unmittelbare, sinnvolle ‚Verwertbarkeit‘ von Sprache im Zentrum, sondern ein (lautliches) Experimentieren mit Sprache als solcher. Diese extremen Formen des Loslösens führen in den Schülergesprächen dazu, dass in diesen Sequenzen eine regelrechte ‚Entleerung‘ potenzieller Sinnhaftigkeit zu beobachten ist, die bis hin zur semantischen Bedeutungsferne führen kann. Es lässt sich ein Prozess des sprachlichen *Non-Sense-Makings* beschreiben, der in der interaktiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu einem Wegtragen, zu einer steten Ent-Fremdung des ohnehin befremdenden Gegenstands bzw. der gerade in der Gruppe bearbeiteten (fremd-)sprachlichen Unbestimmtheitsstelle führt. So gesehen kann man beinahe so weit gehen, bei der Beschreibung dieser Sequenzen von einer „Ausschaltung der strengen Rationalitäts- und Effektivitätskriterien“ (Koller 2012: 120 mit Bezug auf Oevermann) zu sprechen, was als Charakteristikum künstlerisch-kreativer Prozesse bezeichnet werden kann. Allerdings kann dies im schulischen Setting dazu führen, dass die Anknüpfung an den fachlichen Gegenstand verloren geht. Es zeigt sich in der Rekonstruktion der Schülergespräche, dass Sequenzen, die von derart wortspielerischem Treibenlassen gekennzeichnet sind, meist das Ende eines thematischen Abschnitts markieren. Um diese Momente als kreative Umschlagsstellen im Bearbeitungsprozess nicht verpuffen zu lassen, sondern im Lernprozess fruchtbar zu machen, bräuchte es einer Intervention durch die Lehrkraft, die die Schülerinnen und Schüler zu einer Reflexion des Gesche-

henen und somit zu einer fachlichen Wieder-Anknüpfung an den Gegenstand bzw. das Setting führt.⁷⁹

Auf der Ebene der *inhaltlichen Bedingungsabhandlung* konstituiert sich die **reproduzierende Wirkung** über den Rückgriff der Schülerinnen und Schüler auf bekannte und vertraute Deutungsmuster. Diese kommen unter anderem bei der Verwendung kultureller Stereotype im Zuge des Versuchs der (geografischen bzw. historischen) Verortung des Textes zum Ausdruck. Als konjunktive Wissensbestände sind sie in den Diskussionen allen Teilnehmern verfügbar und ermöglichen auf diese Weise die Herstellung eines *Common Ground*. Auch die in vielen Diskussionen vorgenommene Fokussierung auf die Perspektive der Figur des jungen Mädchens als identifikatorisches Andockmoment bewegt sich auf dieser Ebene. Die Lernenden sehen in ihr das Moment des Eigenen im ansonsten befremdlichen Rezeptionsprozess. Die Erkenntnis aus der Untersuchung, die in vielen Gesprächen ein empathisches Einlassen auf und stellenweise sogar Mitleiden mit diese/r Figur zeigt, deutet darauf hin, dass es den Schülerinnen und Schülern leicht fällt, vertraute Vorstellungen und Haltungen in Beziehung zu dieser Figur zu setzen. Wie über die Analyse herausgearbeitet werden konnte, wirken diese bekannten Muster sinn- und orientierungsstiftend. Sie bieten eine ‚Verstehensbrücke‘ bzw. einen ‚gemeinsamen Nenner‘ zwischen dem fachlichen Gegenstand und den Lernenden. Andererseits hat sich gezeigt, dass eine nicht zu unterschätzende Gefahr darin liegt, dass gerade in Bezug auf die Verhandlung von Eigenem und Fremdem in den Schülergesprächen vereinfachende und dichotome Lesarten nicht aufgelöst werden und dementsprechend differenzierte Sichtweisen nicht zum Tragen kommen.

Die **innovative Wirkung** zeigt sich in jenen Sequenzen, in denen intuitive und assoziative Zugänge der Lernenden Teil des Aushandlungsprozesses werden. Es sind die Sequenzen, in denen ein Überschuss an Bedeutsamkeit entsteht, der über das hinausgeht, aus dem es entstanden ist – teilweise auch über die fachliche Ebene hinaus. Häufig entzündeten sich diese Momente interessanter Weise an sprachlichen ‚Stolperern‘⁸⁰, was einmal mehr die Verquickung sprachlicher und inhaltlicher Bedingungsabhandlung belegt. Wie die Analyse gezeigt hat, zeichnen sich diese Sequenzen durch ihren spontanen, kreativen, emergenten Charakter aus. Sie widersetzen sich routinierten Zugangsweisen und ‚schießen quer‘ zum schulischen Aushandlungssetting. Das interaktive Setting der Anschlusskommunikation avanciert hier zum Artikulationsort für „alltägliche, sub-

79 Dies setzt allerdings voraus, dass ähnliche Prozesse des sprachlichen *Non-Sense-Makings* auch in Lehrsettings stattfinden.

80 Exemplarisch möchte ich hierzu auf die Sequenz im Gespräch *Lessing I*: 175ff. verweisen, in dem der Klang des Wortes „benna“ bei einer Schülerin die Assoziation mit der US-amerikanischen Flagge („the Star-Spangled Banner“) hervorruft.

jektivierende, intuitive, symbolische“ (Combe/Gebhard 2007: 62) und nicht zuletzt auch metaphorische Zugänge zum literarischen Text. Dennoch hat sich in der Analyse, insbesondere in der Rekonstruktion der Diskussion der Schülergruppe *Lessing 2*, gezeigt, dass eine Dominanz dieser ‚innovativen‘ Zugangsweisen dazu führen kann, dass die Lernenden den fachlichen Gegenstand gänzlich aus dem Blick verlieren, indem eine wilde Assoziation zum Sprungbrett für die nächste wird. Dieses beobachtete Phänomen hängt allerdings eng mit dem interaktionalen Gefüge innerhalb der jeweiligen Gruppe zusammen.

Auf der Ebene der *Interaktion* zeigt sich die **reproduzierende Wirkung** über den Rückgriff der Lernenden auf für den schulischen Unterricht ‚typische‘ bzw. ‚eingespielte und standardisierte Ablaufschemata (vgl. Krummheuer 1992: 173; vgl. auch Decke-Cornill/Küster 2010: 116ff. zu typischen Interaktionsmustern lehrerzentrierten (Fremdsprachen-)Unterrichts). Trotz Abwesenheit der Lehrkraft wurden in den Gesprächen Muster rekonstruiert, die als Momente der Reproduktion bzw. Aktualisierung der Lehrerstimme im schüler selbstgesteuerten Setting angesehen werden können. Diese können sich strukturierend und organisierend („What do you think about the text?“, „What is our conclusion?“) und teilweise auch disziplinierend („Yeah, we don’t speak German.“) auf den Interaktionsprozess auswirken. Dies illustriert nicht zuletzt das von mir als ‚Anrufungsmuster‘ titulierte Schema, das in den Gesprächsanfängen beobachtet werden konnte (vgl. Kapitel 8.1). Der Einfluss der Aktualisierung schulischer Interaktionsmuster führt insgesamt dazu, dass sich die Lernenden das offen angelegte Aushandlungssetting als schulisches Aufgabenszenario rahmen. Eine Dominanz dieses Interaktionsmusters führt allerdings zu der Erstarrung des Interaktionsflusses, wie dies über die Rekonstruktion des Gesprächs der Gruppe *Celan 1* deutlich wurde. Außerdem zeigen die Befunde, dass die Lernenden sich gerade auch das lenkend-moderierende aber auch das disziplinierende bzw. lobende Moment der ‚Lehrerstimme‘ stellenweise zueigen machen, um innerhalb der Gruppe soziale (Macht-) Beziehungen auszuhandeln und/oder das Setting ironisch zu unterwandern.

Die **innovative Wirkung** tritt in den Gesprächen bzw. Gesprächssequenzen zutage, in denen die Lernenden das Setting paritätisch gestalten, wenn sie also miteinander auf der Grundlage des literarischen Textes ins Gespräch kommen. Die Befunde zeigen, dass auf diese Weise ausgewogene Interaktionsverhältnisse – passagenweise – zu einer sukzessiven Vertiefung des Sachverhaltes führen können (vgl. u.a. Bedeutungsaushandlung „Gouvernante“ (*Goethe 1*); „robot“-Sequenz (*Lessing 3*)). An diesen Stellen lassen sich die Schülergespräche als interaktive Erfahrungsprozesse fassen, bei denen die Lernenden gemeinsam den Zugang zum literarischen Gegenstand entdecken – wobei dies durchaus auch über divergierende Lesarten vonstatten gehen kann. Sie lassen sich vom fachli-

chen Gegenstand irritieren, experimentieren und bringen nicht zuletzt ihre Phantasie ins ‚kommunikative Spiel‘ (vgl. Combe/Gebhard 2012: 17 zur Konstitution von Erfahrungsprozessen). In diesen Sequenzen lässt sich das Setting der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text unter den Vorzeichen einer *Third Domain* lesen. Allerdings haben die Befunde meiner Untersuchung gezeigt, dass ein interaktives Zu-Eigen-Machen nicht automatisch zu einer intensiven Bearbeitung des literarischen Textes führt. Vielmehr kann dies, wie über die Rekonstruktion u.a. des Gesprächs der Gruppe *Lessing 2* deutlich wurde, auch dazu führen, dass der Interaktionsraum zum Spielfeld für Selbstinszenierung sowie für das Austarieren sozialer Beziehungen innerhalb der Kleingruppe und nicht zuletzt zur Sabotage des fachlichen Settings genutzt wird. Außerdem muss darauf verwiesen werden, dass auch die als interaktiv paritätisch rekonstruierten Gesprächssequenzen keinesfalls als stabile Muster innerhalb einer Gruppe gefasst werden dürfen. Eher kann die in einem Moment herrschende Ausgewogenheit im nächsten Gesprächsmoment – beispielsweise ausgelöst durch eine Störung – wieder aus dem Gleichgewicht geraten. Diese Erkenntnis verweist einmal mehr auf den letztlich auf alle Schülergespräche meiner Untersuchung zutreffenden ‚schlingernden‘ und damit auch fragilen Charakter der Aushandlungsprozesse. Denn diese gestalten sich – auf allen drei angelegten heuristischen Ebenen – keinesfalls als stetig-lineare und progressive Aushandlungsprozesse.

Ob die Anschlusskommunikation an einen literarischen Text also zum (bildenden) Erfahrungsraum, zur *Third Domain* wird, in dem ein produktives Andocken an den literarischen Text als fachlicher Gegenstand stattfindet, hängt schlussendlich von der Balance zwischen Orientierung und Struktur schaffenden ‚reproduzierenden‘ Kräften einerseits und kreativen, Neues schaffenden ‚innovativen‘ Kräften andererseits ab. Mit anderen Worten: Es scheint auf das zirkuläre Verhältnis von Rückgriff auf bekannte Strukturen und situativer Neubildung anzukommen, wie dies als konstitutiv für den Erfahrungsraum herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 2.2). Dies wird nicht zuletzt *ex negativo* deutlich: In denjenigen Gesprächen bzw. in denjenigen Sequenzen, in denen entweder die reproduzierende oder die innovative Wirkung dominiert, zeigen sich die Grenzen des schüler selbstgesteuerten Interaktionssetting mit offener Aufgabenstellung. An diesen Stellen wird die Forderung nach einer Expertenrolle laut, die auf der einen Seite allzu festgefahrene Strukturen und Vorstellungs- und Deutungsmuster bewusst irritieren kann, auf der anderen Seite ordnungs- und sinnstiftend – Orientierung gebend – auf ‚überbordende‘ Gesprächsverläufe einwirkt.

Das von mir empirisch in den Blick genommene Setting der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text, gefasst als schulisch-fremdsprachlicher Erfahrungsraum, zeigt sich also in der Konstitution eines jeden Raumes:

Denn Räume sind ohne ihre Grenzen nicht zu denken. Daher birgt jeder Raum seine gestalterischen Freiheiten, aber gleichzeitig – sozusagen ontologisch – die Begrenzungen dieser. An jenen Stellen allerdings, wo die Lernenden sich diesen Raum zueigen machen, wo sie mit dem literarischen Text und miteinander ins Gespräch kommen, zeigt sich, dass es im Kern um menschliche Grundfragen geht: Wer sind wir? Und wo befinden wir uns auf dieser Welt?

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida (2004): „Sprache, Kultur, Bildung“. In: Schavan, Annette (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 186-199.
- Asbrand, Barbara (2009): *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Austin, John (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford: Claredon Press.
- Bachmann-Medick, Doris (1996): Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive. In: Doris Bachmann-Medick (Hrsg.). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt a.M.: Fischer. 262-296.
- Bachmann-Medick, Doris (2010): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Bannert, Maria & Schnotz, Wolfgang (2006): „Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien“. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 72-88.
- Bauer, Viktoria (i.V.): *Englisch lernen. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Sinnkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern der Sek. II*. Dissertation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bewegungswissenschaft und Sport der Universität Hamburg. Hamburg.
- Baumert, Jürgen/Köller, Olaf (2000): Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichungen im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Baumer, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): *TIMMS-III*, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 271-316.
- Berger, Peter, Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, Homi (1994): *The location of culture*. London: Routledge.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Strübinger, Jörg/Schnettler, Bernt (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 319-385.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: UTB Verlag.

- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arndt Michael (2007): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonnet, Andreas (2004): *Chemie im bilingualen Unterricht*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009): „Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10:2, 219-240.
- Bonnet, Andreas (2011): „Erfahrung, Interaktion, Bildung“. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias & Ratke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011), 189-208.
- Bonnet, Andreas (2012): „Von der Rekonstruktion zur Integration: Wissenssoziologie und dokumentarische Methode in der Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag“. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 286-305.
- Bonnet, Andreas/Breidbach, Stephan (2007): Was kann die Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik leisten. In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid; Meyer, Meinert (Hrsg.): *Bildungsgangforschung und Fremdsprachendidaktik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung bildend denken – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In: Müller-Roselius, Katharina & Hericks, Uwe (Hrsg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Studien zur Bildungsgangforschung. Band 34. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-54.
- Bracker, Elisabeth (2012): Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 286-305.
- Bredella, Lothar (1992): „Towards a Pedagogy of Intercultural Understanding.“ *Amerikastudien/American Studies*, 37 (4), 559-594.
- Bredella, Lothar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2007a): Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption. In: Bausch, Burwitz-Melzer, Königs, Krumm (2007): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2007b): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 49-68.
- Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar, Franz-Joseph Meißner, Ansgar Nünning, Dietmar Rösler (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Bredella, Lothar/Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinker, Klaus (2001; 3. Aufl.): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.) (2008): *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007a): Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept. In: Bausch, Burwitz-Melzer, Königs, Krumm (Hrsg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007b): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung*. Trier: WVT Verlag, 127-157.
- Burwitz-Melzer, Eva (2008): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37. Jg. 2008, Themenschwerpunkt *Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. Koordination: Dies. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 3-17.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013): *KESS-Sozialindex*. Entnommen dem Dokument: *Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Robert Heinemann (CDU) vom 28.02.13 und Antwort des Senats*. Betr.: *Neuer KESS-Index*.
- Clifford, James (1988): *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, Art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1994): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012): *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Cooley, Charles H. (1963): *Social Organization. A Study of a Larger Mind*. New York.
- Copei, Friedrich (1969): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg.
- Decke-Cornill, Helene (2007): *Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘. Gender and other Suspects*. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Wissenschaftlicher Verlag Trier (wvt), S. 239-258.
- Decke-Cornill, Helene (2010): „Gender und Literaturunterricht“. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, Fachgebiet Geschlechterforschung. Hrsg. Faulstich-Wieland, Hannelore. Weinheim/München: Juventa (www.erzwissonline.de/DOI/10.3262/EEO17090015).
- Decke-Cornill, Helene (2013): „Do you think he is the one on the picture who is a girl?“ *Gender Trouble* im Filmunterricht.“ In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *Reproduktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Sub-*

- jektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.* Opladen: Verlag Barbara Budrich (erscheint).
- Decke-Cornill, Helene/Gebhard, Ulrich (2007): Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung.* Trier: WVT, S. 239-258.
- Decke-Cornill, Helene/Hu, Adelheid/Meyer, Meinert (Hrsg.) (2007): Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Studien zur Bildungsgangforschung, Band 17. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Decke-Cornill, Helene/Hermann, Marc-Philipp/Kleiner, Bettina/Rhein, Sven (2007): ‚Fällt Euch eigentlich auf, was hier gerade passiert?‘ Literaturunterricht und Heteronormativität aus Lehrersicht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37. Jg. 2008, Themenschwerpunkt *Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. Koordination: Eva Burwitz-Melzer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 252-267.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Delanoy, Werner (1999): ‚Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung.‘ In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.), 121-159.
- Delanoy, Werner (2008): Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht. FLuL, 37 (Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten), 95-108.
- Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Doff, Sabine/Schulze-Engler, Frank (Hrsg.) (2012): *Beyond ‚Other Cultures‘. Transcultural Perspectives on Teaching Literatures in English*. Trier: WVT Verlag.
- Eckerth, Johannes/Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: das 6. Internationale Fremdsprachendidaktische Kolloquium auf der 6. Internationalen Tagung des Europäischen Forschungskollegs „Fremdspracheneignung“ (EUFOR) vom 30. Mai bis 1. Juni 2002 an der Universität Bremen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Erickson, Frederick (1982): Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. In: Wilkinson, Luise (Hrsg.): *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press, 153-181.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen.* (GER) Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (Hrsg.). Berlin/München: Langenscheidt. Unter: <http://goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> (30.10.2013)
- Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Fausser, Peter/Madelung, Eva/Rentschler, Ingo (Hrsg.) (2003): *Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen*. Seelze.
- Fend, Helmut (2008; 2., durchges. Aufl.): *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Fetzer, Marei/Krummheuer, Götz (2005): *Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten – Verstehen – Gestalten*. München: Spektrum.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2008; 7. Aufl.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2009): *Bildungsplan gymnasiale Oberstufe*. Online gesehen unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/1475210/data/neuereffremdsprachen-gyo.pdf> (zuletzt geprüft am 03.11.13).
- Freie und Hansestadt Hamburg (2013): *Kess-Sozialindex*. Hamburg. Online gesehen unter: <http://www.buergerschaft-hh.de/Parldok/Cache/6600BC08A4254C90BF0107A0.pdf> (zuletzt geprüft am 10.10.13).
- Freitag, Britta (2007): Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 125-129.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British fictions of migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Verlag.
- Freitag, Britta/Gymnich, Marion (2007): „New English and Postcolonial Literatures im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 259-276.
- Gadamer, Hans-Georg (1975; 4. Aufl.): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr Verlag.
- Gardemann, Christine (i.V.): *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I – eine quantitative und qualitative Studie mit Hamburger Englischlehrkräften*. Dissertation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bewegungswissenschaft und Sport der Universität Hamburg. Hamburg.
- Gedaschko, Andreas (i.V.): *Sinnkonstruktion und offenes Experimentieren im Physikunterricht*. Dissertation an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bewegungswissenschaft und Sport der Universität Hamburg. Hamburg.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2001; 9. Aufl.): *Wir alle spielen Theater*. München: Piper Verlag.
- Griesheimer, Frank (1991): *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke Verlag.
- Gruschka, Andreas (2010): *An den Grenzen des Unterrichts. Pädagogische Fallanthologie, Band 10*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2011): „Der empirische Blick auf das Unterrichten als pädagogischer Prozess“, in: Meseth, Proske, Ratke (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. S. 130ff.
- Hahn, Alois (1994): „Die soziale Konstruktion des Fremden“. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*. Für Thomas Luckmann. Frankfurt: Suhrkamp, 140-163.
- Haller, Rudolf (1986a): Friedlands Sterne oder Facta und Ficta. In: Haller, Rudolf (Hrsg.): *Facta und Ficta. Studien zu ästhetischen Grundlagenfragen*. Stuttgart: Reclam.

- Haller, Rudolf (1986b): Wirkliche und fiktive Gegenstände. In: Haller, Rudolf (Hrsg.): *Facta und Ficta. Studien zu ästhetischen Grundlagenfragen*. Stuttgart: Reclam.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang: Literatur und Kultur im Unterricht: ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet & Nünning: *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 31-47.
- Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (2007): *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Harth, Dietrich (1996): „Die literarische als kulturelle Tätigkeit: Vorschläge zur Orientierung.“ In: Böhme, Hartmut/Scherpe, Klaus (Hrsg.): *Literatur und Kulturwissenschaften: Positionen, Theorien, Modelle*. Reinbek: Rohwohlt Taschenbuch Verlag, 320-340.
- Helsper, Werner (2001): „Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik.“ In: Hericks, Uwe; Keuffer, Josef; Kräft, Hans Christopf; Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 83-103.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Thorsten/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2013): *Das 7. Schuljahr. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hericks, Uwe (2008): Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik. In: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamp, Stefanie (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 91*. Wiesbaden: VS Verlag, 61-46.
- Hermes, Liesel (1997): Fremdsein als Motiv in zeitgenössischen englischen und amerikanischen Short Stories. In: Jarfe, Günter (Hg.): *Literaturdidaktik – konkret*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 119-135.
- Hermes, Liesel (1998): Leseverstehen. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 229-236.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): „Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 32, 1980. 339-372.
- Iser, Wolfgang (1972): *Der implizite Leser*. München: Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink Verlag.
- Jannidis, Fortis;/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Simone Winko (Hrsg.) (2003): *Regeln der Bedeutung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Joas, Hans (2004): *Sozialtheorie: zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Keller, Reiner (2012): *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keuth, Herbert (Hrsg.) (2013): *Logik der Forschung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kincaid, Jamaica (1978): Girl (June 26, 1978). *The New Yorker*.

- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Anlage zu den Bildungsstandards 1. Fremdsprache Englisch/Französisch. Unter: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-2_Anlage_I%20_KMK_Bildungsstandards_1.pdf (30.10.2013).
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): *Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Wolters Kluwer. Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (30.10.2013).
- Kokemohr, Rainer (1985): *Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kramsch, Claire (1995): „Andere Worte – andere Werte.“ In: Bredella (1995), 51-66.
- Kristeva, Julia (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Krummheuer, Götz (1992): *Lernen mit „Format“. Elemente einer interaktionistischen Lerntheorie. Diskutiert an Beispielen mathematischen Unterrichts*. Weinheim.
- Küster, Lutz (2007): „Entwicklungsaufgabe und bildender Anlass – Impulse zur Gestaltung fremdsprachlicher Lern- und Bildungsprozesse.“ In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid & Meyer, Meinert (Hrsg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Studien zur Bildungsgangforschung*. Band 17. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 43-62.
- Loenhoff, Jens (2011): „Die Objektivität des Sozialen.“ In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag, 143-159.
- Luhmann, Niklas (2004): Takt und Zensur im Erziehungssystem. In: Lenzen, Dieter & Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 245-259.
- Lyotard, Francois (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mangold, Werner (1960): *Gegenstand und Gruppendiskussionsverfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mannheim, Karl (1964 [1928]): *Ideologie und Utopie* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Klosterman.
- Mead, George Herbert (1968 [1934]): *Geist, Identität und Gesellschaft*: Suhrkamp: Frankfurt a.M. (Original 1934: *Mind, Self and Society*, Chicago)
- Merklinger, Daniela (2011): *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg i.Br.: Fillibach Verlag.
- Meuser, Michael (2006): „Rekonstruktive Sozialforschung“. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 140-142.
- Meyer, Meinert (2008): Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: Meyer, Meinert/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stefanie (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 91*. Wiesbaden: VS Verlag, 117-137.

- Meyer-Hamme, Johannes (2007): *Geschichtsbewusstsein und Identität. Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Dissertationsprojekt im DGF-Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung*. Universität Hamburg.
- Müller-Hartmann, Andreas (1999): „Auf der Suche nach dem ‚dritten Ort‘: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte: In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999), 261-289.
- Müller-Dohm (Hrsg.): *Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 267-336.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2008): „Die Typenbildung der dokumentarischen Methode“. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nietzsche, Friedrich (1966): *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn*. In: Werke, Bd. III, Hrsg. von Karl Schlechta. München: Carl Hanser Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Nünning, Ansgar (2000): „Intermissunderständig“. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 84-132.
- Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 267-338.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.T. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in der Organisation. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, 55-77.
- Pamuk, Orhan (2010): *Der naive und der sentimentalistische Romancier*. München: Hanser Verlag.
- Paul Procter (editor-in-chief) (1995): *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: University Press.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert & Reinartz, Andreas (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Barbara Budrich, 17-29.
- Peukert, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft der Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 4. Weinheim: Beltz Verlag, 507-524.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2011): *Wir dürfen nicht so tun, als hätten wir in den Regelschulen keine Heterogenität*. In: bertelsmann-stiftung.de, Bertelsmann-Stiftung, *Podium Schule*, 1.10., 7.
- Pörksen, Bernhard (Hrsg.) (2011): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricoeur, Paul (1972): Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Walter L. Bühl (Hrsg.): *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen*. München: Nymphenburger Verlagshandel.

- Rössler, Andrea (2010): „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht“. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Altmayer, Mehlhorn, Neveling, Schlüter, Schramm (2010): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rutherford, Jonathan (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: ders. (Hrsg.): *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lewrence & Wishart.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2009): *Scham*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schubert, Hans-Joachim (2009): „Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus“. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hrsg.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag, 345-367.
- Schulze-Engler, Frank (2002): „Transnationale Kultur als Herausforderung für die Literaturwissenschaft“. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik (ZAA)*, 50,1 (2002): 65-79.
- Seedhouse, Paul (1996): Classroom interaction: possibilities and impossibilities. In: *ELT Journal* (1996) 50 (1): 16-24.
- Siebert, Horst (2002): *Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik*. Boenen: Verlag für Schule und Weiterbildung Kettler.
- Spinner, Kaspar (2005): „Der standardisierte Schüler. Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen.“ In: *Standards. Friedrich Jahresheft XXIII*: 88-91.
- Steinbrenner, Marcus (2002): *Virtuelle Konferenz zum Thema ‚Literarische Kompetenz‘ vom 30.09.09 bis 20.10.02 an der PH Heidelberg* [Online: <http://www.ph-heidelberg.de/org/lesesoz/konferenz1.htm>. (28.8.2006)]
- Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hrsg.) (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Surkamp, Carola (2007a): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte in der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Verlag, 89-107.
- Surkamp, Carola (2007b): Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen. In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Verlag, 177-195.
- Surkamp, Carola (2010): Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett Verlag, 137-141.
- Thomas, William I. (1965): *Person und Sozialverhalten*. Berlin
- Vogd, Werner (2005): Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine empirische Versöhnung unterschiedlicher theoretischer Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Volkman, Laurenz (2004): Gender Studies and Literature Didactics: Research and Training – Worlds Apart? In: Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkman (Hrsg.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, 161-184.
- Volkman, Laurenz (2012): The ‚Transcultural Moment‘ in English as a Foreign Language. In: Doff, Sabine/Schule-Engler, Frank (Hrsg.): *Beyond ‚Other Cultures‘*.

- Transcultural Perspectives on Teaching New Literatures in English*. Trier: WVT Verlag, 113-128.
- Wagner, Hans-Joseph (1999): *Rekonstruktive Methodologie: George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Wandel, Reinhold/Bartels, Anke/Sutter, Melanie (2007): „Women and Postcolonial Literature in the EFL Classroom“. In: Decke-Cornill, Helene/Volkman, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 209-226.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2000): „Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht – Ein qualitatives Forschungsprojekt“. In: Jaumann-Graumann/Köhnlein (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Jahrbuch Grundschulforschung; Bd. III. Bad Heilbrunn, 326-336.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien u.a.: Österr. Kunst- und Kulturverlag, 147-169. (Neue Aspekte in Kultur- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 8).
- Wolff, Dieter (1993): Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach- und Wissensverarbeitung. In Gienow, Wilfried/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Weidacher, Georg (2007): *Fiktionale Texte – Fiktive Welten*. Tübingen: Narr.
- Zipfel, Frank (2001): *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität*. Berlin: E. Schmidt.
- Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen“. In: Bausch/Burwitz-Melzer/Königs/Krumm (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 272-290.

Anhang

Vollständige Legende der transkribierten Schülergespräche zu Jamaica Kincaids „Girl“ (1978)

1. *CELAN* steht für einen Englischkurs S1 auf grundlegendem Niveau an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt, umgeben von Ein- und Mehrfamilienhäusern mit eher großzügigen Grundstücken. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ bezeichnet werden (im Anschluss an die Skala des *KESS-Index* 2013).
 - a. Die Lerngruppe *CELAN 1* besteht aus zwei weiblichen, Doro und Emma, und aus einem männlichen Lernenden, Frieder.
 - b. Die Lerngruppe *CELAN 2* besteht aus drei männlichen Teilnehmern, Max, Paul und Ole.
 - c. Die Lerngruppe *CELAN 3* besteht aus drei männlichen Teilnehmern, Lennart, Marek und Nils, und einer weiblichen Teilnehmerin, Nike.

2. *GOETHE* steht für einen Englischkurs S1 auf grundlegendem Niveau an einer Stadtteilschule, die zum Zeitpunkt der Erhebung (November 2010) noch eine Gesamtschule war. Die Schule befindet sich in einem gemischten Einzugsgebiet in Innenstadtnähe, umgeben von Mehrfamilienhäusern und Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher stark belastet“ bezeichnet werden (vgl. *KESS-Index* 2013)
 - a. Die Lerngruppe *GOETHE 1* besteht aus zwei weiblichen, Amira und Büsra, und einem männlichen Lernenden, Christoph.

3. *HEINE A* steht für einen Englischkurs S1 auf erhöhtem Niveau an einem allgemeinbildenden Gymnasium. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt in einem Wohngebiet, das sich durch meist großzügige Einfamilienhäuser auszeichnet. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ beschrieben werden (vgl. ebd.)
 - a. Die Lerngruppe *HEINE A1* besteht aus zwei Schülerinnen, Anika und Bine, und einem Schüler, Daniel.

-
- b. Die Lerngruppe *HEINE A2* besteht aus drei Schülerinnen, Lisa, Marie und Nadja.
 - c. Die Lerngruppe *HEINE A3* besteht aus drei Schülerinnen, Agnes, Bea und Calina, und einem Schüler, Arndt.
4. *HEINE B* steht für einen Englischkurs S3 auf grundlegendem Niveau an demselben allgemeinbildenden Gymnasium, dem auch die Lerngruppe *HEINE A* entstammt.
 - a. Die Lerngruppe *HEINE B1* besteht aus einem Mädchen, Amelie, und drei Jungen, Alex, Chris und Ben.
 - b. Die Lerngruppe *HEINE B2* besteht aus drei Schülerinnen, Anne, Bente und Caro.
 - c. Die Lerngruppe *HEINE B3* besteht vier Schülerinnen, Alina, Birte, Clara und Dana.
 - d. Die Lerngruppe *HEINE B4* besteht aus zwei Schülerinnen, Pamela und Silke, und zwei Schülern, Sam und Peter
5. *LESSING* steht für einen Englischkurs S4 auf erhöhtem Niveau an einem Gymnasium mit bilinguaem Profil. Die Schule befindet sich in einem sehr gemischten Einzugsgebiet nahe der Innenstadt, in dem sich ein breites Spektrum von einigen Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau bis hin zu großzügigen Mehr- und Einfamilienhäusern findet. Die Lage der Schülerschaft kann als „eher bevorzugt“ bezeichnet werden (vgl. ebd.).
 - a. Die Lerngruppe *LESSING 1* besteht aus drei Schülerinnen, Eva, Gesa und Wanda.
 - b. Die Lerngruppe *LESSING 2* besteht aus vier Schülern, Eric, Finn, Gabriel und Hanno.
 - c. Die Lerngruppe *LESSING 3* besteht aus einem Schüler, Simon, und zwei Schülerinnen, Rike und Sarah.
6. *SCHILLER* steht für einen Englischkurs S2 auf grundlegendem Niveau an einer Stadtteilschule, die zum Zeitpunkt der Erhebung (Februar 2011) noch Gesamtschule war. Die Schule befindet sich am Rande der Großstadt, größtenteils umgeben von Siedlungen mit sozialem Wohnungsbau. Die Lage der Schülerschaft kann als „stark belastet“ bezeichnet werden (vgl. ebd.).
 - a. Die Lerngruppe *SCHILLER 1* besteht aus drei Schülerinnen, Atalya, Efna und Seynep.

Richtlinien der Transkription: *Talk in Qualitative Research*

entnommen aus: Bohnsack et al. (2007: 373)

┌	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betonte Aussprache
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
°nein°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark ansteigende Intonation
,	schwach sinkende Intonation
viellei-	Abbruch des Wortes
nei:::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@nein@	lachend ausgesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	längeres Lachen, die Ziffer entspricht der Anzahl der Sekunden, die das Lachen anhält

Zusammenfassung

Das Potenzial literarischer Texte bei der Ausbildung von Fremdverstehens- und Kommunikationskompetenzen gilt in der literaturdidaktischen Diskussion als unbestritten (vgl. u.a. Volkmann 2007; Bredella 2010). Der Gegenstand stellt jedoch die empirische Fachdidaktik vor Herausforderungen, zeichnet sich die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten doch durch Prozesse und Fähigkeiten aus, die sich über Standards, Kompetenzmodelle und Testverfahren nur schwer – wenn überhaupt – messen und überprüfen lassen (vgl. u.a. Frederking 2008).

In der vorliegenden Studie, die sich in der fremdsprachlich-rezeptions-ästhetischen Literaturdidaktik verortet, setzten sich Lernende der Sekundarstufe II zunächst individuell mit dem literarischen Kurztext „Girl“ (1978) von Jamaica Kincaid auseinander. Unmittelbar im Anschluss an diese Einzelrezeption wurden sie gebeten, die Einzellesarten in Kleingruppen – in Abwesenheit der Lehrkraft – zu diskutieren. Forschungsanliegen ist es, dem offenen, ‚weichen‘ Charakter des fremdsprachlichen Literaturunterrichts über das Setting der Anschlusskommunikation eine empirisch zugängliche Inszenierung zu bieten. Über die Rekonstruktion der Kleingruppendiskussionen mithilfe der dokumentarischen Methode (u.a. Bohnsack 2010) als Analyseinstrument der qualitativen Sozialforschung werden Einblicke möglich in sprachliche, inhaltliche und interaktional-soziale (Sinnstiftungs-) Prozesse, die sich in einem solchen schulisch inszenierten ‚literarischen Erfahrungsraum‘ abspielen. Die Rekonstruktion der Schülergespräche erfolgt dabei nicht mit dem Anspruch auf die rationale Verwertbarkeit der Ergebnisse. Ziel ist es also nicht, zu einer – normativen – Bewertung der empirischen Befunde zu kommen, sondern eine Analyse der Prozesse vorzunehmen, die innerhalb dieses ‚Möglichkeitsraums‘ auftreten. Daraus ergeben sich erstaunliche Möglichkeiten, aber auch Grenzen in der Gestaltung des Settings durch die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf einen interaktiven fremdsprachlichen Literaturunterricht.

Die Analyse der Schülergespräche und die schriftliche Aufbereitung der Erkenntnisse wurde auf drei Ebenen vorgenommen: Auf der Ebene der (Fremd-) Sprache, der inhaltlichen Bedeutungsaushandlung und des interaktiven Mitei-

nanders, wobei die drei Ebenen stets auf komplexe Weise ineinander greifen. So zeigt sich beispielsweise als einer der zentralen Befunde der Analyse, dass gerade (fremd-)sprachliche Unsicherheiten der Lernenden immer wieder zu produktiven inhaltlichen Aushandlungsprozessen führen können. Die inhaltliche Bedeutungsaushandlung ist wiederum in vielen Schülergesprächen untrennbar mit der Auseinandersetzung mit kulturellen Fragen und damit auch mit der Frage nach Eigenem und Fremdem verbunden. Diese Erkenntnis unterstreicht die enge Verknüpfung zwischen literarischem und kulturellem Lernen, die in der literaturdidaktischen Diskussion immer wieder betont wird. Auf der Ebene der Interaktion hat sich gezeigt, dass es für eine – wie auch immer ausgestaltete – produktive Bedeutungsaushandlung von zentraler Relevanz ist, wie die Lernenden das Setting in den Kleingruppen rahmen. Die empirischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein produktives ‚Andocken‘ an den literarischen Text als fachlichen Gegenstand von der Balance zwischen der Orientierung an bekannten und vertrauten (schulischen) Interaktionsstrukturen und kreativem, phantasievолlem Ausprobieren abhängt.

Insgesamt reagiert die vorliegende Arbeit mit ihrem Erkenntnisinteresse auf den Aufruf, in Zeiten outputorientierten Denkens empirisch aufzuzeigen, „dass es sich lohnt, in die allgemein bildenden Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu investieren“ (Zydatiř 2005: 279), und sie versteht sich als Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht.

Abstract

The potential of literary and aesthetic texts in the foreign language classroom seems beyond controversy, especially in view of cultural learning (cf. Volkmann 2007; Bredella 2010). Still, little empirical research has been done in the field of literary learning in the English as a foreign language (abbr.: *EFL*) classroom. Dealing with aesthetic texts involves processes and demands competences that can hardly be measured or assessed via standards, competence models or standardized tests, making this field of research particularly challenging (cf. Frederking 2008).

The aim of this dissertation thesis, conceptually based on a response theoretical understanding of reading, is to take a look at openly structured small group discussions, based on the short literary text “Girl” (1978) by Jamaica Kincaid, that were led by advanced English learners (German *Sekundarstufe II*). The setting was meant to offer an empirical access to the open and ‘soft’ character of the EFL literary classroom. The group discussions were analyzed by means of the documentary method (cf. Bohnsack 2010). The findings deliver revealing insights into collective sense-making processes on the level of language, content and social interaction taking place in the given specific educational situation that I describe as a ‘literary realm of experience’. The reconstruction of the small group discussions does not aim at rational usability. This means that the results do not come under any sort of normative scrutiny. Instead the focus of the analysis is on the sense-making processes, showing the chances but also the limitations of this educational ‘realm of experience’.

The analysis of the students’ group discussions has been conducted on three different levels: The level of language-based, of content-based, and interactive, respectively social negotiation of meaning. However, all three levels are closely engaged and determine one another. For example, the findings show that occurring language difficulties (i.e. the students identify an unknown vocabulary) may lead to productive content-based negotiations of meaning. The content-based negotiations of meaning are again often closely related to cultural negotiations of meaning and the question of the self and the other. This result emphasizes the nexus between literary and cultural learning, which has been pointed out in the theoretical discourse in literature didactics. On the level of social interaction, the findings show that a – however constructed – ‘productive’ dealing with the text

depends on how the students construct, respectively frame the setting. It seems that a productive ‘docking’ with the literary text takes place whenever there is a balance between relying on familiar structures of interaction on the one side, and creative and imaginative experiences on the other side.

Altogether, this dissertation thesis is a reaction to the call to empirically show that – in times where standardized tests determine the national and international debate on education – it is indeed worthwhile to invest in broader educational goals of the EFL classroom (cf. Zydatiß 2005: 279). The thesis is also a plea for the realization of aesthetic and – under the terms of institutional norms comparably – open educational ‘realms of experience’ in school teaching.

Liste der aus der Dissertation hervorgegangenen Publikationen

- **Bracker, Elisabeth (2012):** Anwendungsbeitrag: Die dokumentarische Methode als Instrument zur Analyse von literarischer Anschlusskommunikation. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 286-305.
- **Bracker, Elisabeth (2013):** Ein literarischer Text als diskursinitiiertes Moment im Englischunterricht: eine rekonstruktive Fallstudie mit SchülerInnen der Sekundarstufe II. In: Beermann/Bracker/Dia/Gardemann/Grein/Vasilieva (Hrsg.): *Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung. Hamburg, 28. September 2011*, 38-56. Online gesehen unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Nachwuchsfoerderung/DGFF-Nachwuchstagung__2011_Beermann_et_al_2013.pdf (zuletzt geprüft am: 13. Januar 2014).
- **Bracker, Elisabeth (i.V.):** Negotiating literary texts – a nexus between different realms of competence? Examples of a qualitative case study with advanced EFL learners. In: Schaff/Surkamp (Hrsg.): *Tagungsband zur Tagung “The Institution of Literature” an der Universität Göttingen*. Göttingen: V&Runipress.