

# Nicole Masanek Gelingen und Scheitern gemeinsamen Textverstehens. Die Annäherung von Lernenden an literarische Texte im Rahmen von Gruppengesprächen.

## 1. Einleitung

Für die Teilhabe an literarischer Kultur ist es konstitutiv, sich mit anderen über Texterfahrungen austauschen zu können (vgl. Spinner 2006, S. 12). Das gemeinsame Gespräch über Literatur ermöglicht, eigene Fragen an den Text zu formulieren, individuelle Sinndeutungen vor dem Hintergrund des Verstehens anderer kritisch zu prüfen, diese zu entfalten oder ggf. zu verwerfen. Der Gewinn, den Gespräche über Literatur bringen können, wird so vorrangig in der Entwicklung einer Pluralität von Sinn gesehen. Diese kann sich aber nur dann entfalten, wenn die Gespräche nicht dem Nachvollzug einer im Vorfeld festgelegten Interpretation dienen, sondern „eben dem Zweck, eine solche Bedeutung auszuhandeln“ (Abraham 2008, S. 122). Das Gespräch über Literatur ist dabei als eine „Suchbewegung“ (Spinner 2006, S. 12) zu verstehen, „an dessen Ende *Kein endgültiges Wort*“ (Steinbrenner 2011, S. 19) im Sinne einer fixierten, abgeschlossenen Interpretation stehen muss. Als Ziel kann so die „Entfaltung von Textsinn“ (Mayer 2017, S. 47) verstanden werden und damit ein literarisches Verstehen, dass

„weder die bloße Anwendung eines starren Auslegungsverfahrens noch die Sammlung subjektiver Assoziationen [meint], sondern ein[en] Akt der Sinnerschließung, aus dem die Artikulation einer Interpretationshypothese erfolgt.“ (Mayer 2017, S. 47)

Die Artikulation einer oder auch mehrerer Interpretationshypothesen hat dabei in stetiger Auseinandersetzung und „Achtsamkeit“ (Mayer 2017, S. 46) sowohl für den Anderen als auch besonders für den Gegenstand zu erfolgen: „Einen Text verstehen heißt danach: den Entwurf (auch den des Interpreten) an die Vorhabe zurückzubinden, aus der er sich aufschwingt.“<sup>1</sup> (Frank 2001, S. 20)

Das Gelingen einer Entfaltung von Textsinn im Gespräch hat „oft den Charakter eines nicht planbaren Ereignisses“ (Mayer 2017, S. 46), das abhängig „von zahllosen Variablen“ (Mayer 2017, S. 46) sei. Dennoch verweist Mayer auf vier zentrale Faktoren, welche Einfluss auf den Verlauf von Gesprächen über Literatur nähmen: der literarischer Text, jedes einzelne beteiligte

---

<sup>1</sup> Mit dieser Annahme richte ich mich gegen radikal konstruktivistische Positionen, wie sie beispielsweise von Bernd Scheffer vertreten werden. Dieser meint, dass Textverstehen keine Leistung sei, „deren messbare Qualität von einer Übereinstimmung oder Annäherung an einen vorgegebenen Text-Sinn abhängt, sondern die Qualität des Textverstehens hängt ab von den Möglichkeiten des jeweiligen Rezipienten, eine kognitive und emotionale Eigendynamik in Gang zu bringen, die von ihm selbst als ausreichendes Verständnis akzeptiert wird *und* die dann schließlich im Fall der ‚Interpretation‘ bei anderen Lesern jeweils ein Verhalten anstößt, das diese anderen Leser als ‚angemessen‘ und aufschlussreich akzeptieren.“ (Scheffer 1992, S. 28)

Individuum, die Gruppe und ihre Dynamik als Ganzes sowie der institutionelle Kontext (vgl. Mayer 2017, S. 48; vgl. Härle 2011).

Zwei Fragen stehen im Fokus dieses Beitrags: Wie vollzieht sich Verständniskonstituierung von Lernenden in einem Gespräch über Literatur generell? Und: Welche Gründe können zum Gelingen oder Scheitern von Gesprächen über Literatur führen? Besonders hinsichtlich der zweiten Fragestellung konzentriere ich mich auf die Analyse zweier zentraler Einflussfaktoren: auf die Auseinandersetzung der Gruppe mit dem literarischen Text sowie auf die Interaktion innerhalb der Gruppe.

## **2. Das Forschungsdesign**

Im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen werden zwei Gruppengespräche über Literatur stehen, welche a) von Sechstklässlern, die b) ein Gymnasium besuchen, geführt wurden. Eine jede Gruppe bestand aus jeweils sechs Lernenden und zeichnete sich durch starke Heterogenität der Lernenden aus.<sup>2</sup> Die Gespräche wurden geleitet von einer Moderatorin. Konstitutiv für ihre Rolle war es, keinerlei inhaltliche Einmischungen in das Gespräch (etwa durch das Einbringen eigener Deutungen) zu tätigen. Ihre Impulse beschränkten sich auf die formale Organisation, wie etwa der Markierung der Gesprächseröffnung und des Gesprächsabschlusses oder die Aufforderung stiller Lernender zur aktiven Teilnahme an dem Gespräch. Beide Gespräche wurden somit offen geführt, d.h. die Lernenden konnten durchgängig ohne eingreifende Lenkung der Moderatorin ‚ihren Weg‘ im Umgang mit dem literarischen Text zeigen. Die Zurückhaltung der Gesprächsleiterin mit inhaltlichen Kommentaren war ein wichtiges Merkmal dieses Forschungsdesigns, das notwendig war, um die Verständniskonstituierung der Lernenden in den Blick nehmen zu können. Bei einer stärker in das Gespräch eingreifenden Lenkung erschien die Gefahr zu hoch, dass sich der Prozess der Verständniskonstituierung weniger zwischen einzelnen Lernenden untereinander abspielt als vielmehr von dem Zusammenspiel zwischen dem kommunikativen Verhalten der Lehrperson und der darauf reagierenden Lerngruppe geprägt ist (vgl. Wieler, S. 29, S. 113). Damit handelt es sich bei den hier präsentierten Gesprächen auch nicht um literarische Gespräche im Sinne des Heidelberger Modells, für die das Konzept der „partizipierende[n] Leitung“ (Mayer 2017, S. 49) kennzeichnend ist. Ebenso wenig sind die hier durchgeführten Gespräche als Abbild von im Unterricht durchgeführter Gespräche über Literatur zu verstehen, wohl aber kann die Analyse dieser Gespräche didaktisch-methodische Hinweise für reale Unterrichtsgespräche liefern.

---

<sup>2</sup> Anhand eines Fragebogens wurden Informationen über das Geschlecht, das Interesse an Literatur, den Bildungshintergrund sowie die Herkunft ermittelt. Diese Informationen dienten als Basis für die Zusammensetzung der Gruppen.

### 3. Die Textgrundlage: Das Gedicht „Umbruch“

Um Näheres über die Verständniskonstituierung von Lernenden im Gespräch zu erfahren, benötigen wir eine Textgrundlage, in der die von Bernd Scheffer als konstitutiv für literarische Texte beschriebene „Demonstrationen der Irritation“ (Scheffer 1992, S. 7) deutlich erkennbar ist und die als eine solche überhaupt erst einen Anlass für das Gespräch und eine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Text gibt. Als ein Paradebeispiel hierfür lässt sich das im Jahre 1994 von Mirko Bonné verfasste Gedicht<sup>3</sup> „Umbruch“ verstehen, das die Grundlage der hier vorzustellenden Untersuchung bildet:

#### Umbruch

Getrabt, mit grünen Hufen, kam  
Über den buckligen Moränenrücken,  
das Wetter. Und das Wetter,  
das andere, in der Erde, rief,  
dem Wetter, dem ersten, zu:  
Frühling!

Die Bergmänner verwandelten sich  
Zu Wegerich. Der Brennesselbusch,  
im Schatten der alten Gärtnerei,  
keiner wird es glauben, ist  
mein Vater.

Während man noch in der Zeitung  
Von Veränderungen liest,  
schlagen die Regenschirme Wurzeln  
im Autobus. In den Kellern  
fällt Schnee, und das Unkraut,  
hört man, fordert, wie die Asseln,  
Gerechtigkeit.

Dieses hermetische Gedicht lässt den Rezipienten nach der ersten Lektüre verstört, irritiert und mit vielfältigen offenen Fragen zurück. Wodurch kommt dieser Eindruck zustande? Allen voran zeichnet sich das Repertoire dieses Gedichts aus durch eine Selektion von Signifikanten aus verschiedenen Diskursen des Realen (vgl. Iser 1994). So finden sich zuhauf Wörter, die auf den Bereich der Natur (Pflanzen- und Tierwelt sowie Jahreszeiten) rekurrieren: Moränenrücken, grüne Hufe, Erde, Wegerich, Gärtnerei, Wurzeln schlagen, Unkraut, getrabt, Asseln sowie Wetter, Frühling, Schnee. Neben positiv oder neutral konnotierten Naturelementen werden

---

<sup>3</sup> Als Textgrundlage wurde u.a. deshalb auf ein Gedicht zurückgegriffen, weil diese Textsorte in der Regel in einem besonderen Maße Spielräume für „Mehrdeutigkeit, Konnotationen und Symbolik“ (Kilian/Rank 2011, S. 171) ermöglicht.

dabei auch solche zitiert, denen allgemein nur wenig Wert beigemessen wird und die als solche immer wieder der Vernichtung durch den Menschen zum Opfer fallen (Brennesselbusch, Asseln, Unkraut, Wegerich). Eine zweite Ebene des Repertoires verweist dagegen auf Menschen bzw. menschliche Errungenschaften: Bergmänner, der Vater, Zeitungen, der Autobus, Keller. Zentral für dieses Gedicht ist es nun, dass die Signifikanten beider Diskurse derart miteinander kombiniert werden, dass die verschiedenen Repertoire-Elemente sich antithetisch gegenüber stehen und zwar in dem Sinne, dass die Positionen von aktiv und passiv umgekehrt werden. Diese Umkehrung geschieht u.a. durch das dominante Stilmittel der Personifikation. So kann das Wetter traben (was durch die Inversion zu Beginn der ersten Strophe deutlich hervorgehoben wird) und sprechen, ebenso das Unkraut und die Asseln. Die Menschen dagegen werden in die Position der Passivität verdammt: So werden die Bergmänner und der Vater, die beiden einzigen Menschen, auf welche das Gedicht verweist, zu abgelehnten Naturelementen (Brennesselbusch, Wegerich), während es plötzlich die Regenschirme sind, die Wurzeln schlagen können. Durch das Zusammenfügen verschiedener Diskurse entsteht so ein ‚gebrochener‘, hermetischer Text, innerhalb dessen sich ein kohärentes Thema auf wörtlicher Ebene nicht ausmachen lässt. Wohl aber auf einer symbolischen: Wörter wie Unkraut, Asseln etc. können so als Metaphern gelesen werden für den bisher unterdrückten, abgelehnten und machtlos-passiven Pol, der in „dunkle“ Räume (das Wetter „in der Erde“, der Keller) verdrängt wurde. Insgesamt legt die Struktur des Gedichts so eine Deutung nahe, die, wie die Überschrift bereits verheißt, einen „Umbruch“ in dem Sinne berücksichtigt, dass die Positionen von Macht und Ohnmacht umgekehrt werden. Welcher Art dieser Umbruch genau ist, bleibt offen und hängt ab von der Kontextualisierung (vgl. Zabka 1999), mit welcher die Lernenden das Gedicht versehen: Eine historische Kontextualisierung könnte zu einer Entfaltung eines Sinns gelangen, die auf einen politischen Umbruch verweist; eine politisch-gesellschaftliche Lesart könnte hierin einen Umbruch der Machtverhältnisse zwischen Zivilisation und Natur lesen; eine entwicklungspsychologisch geprägte Lesart könnte dieses Gedicht als einen Umbruch in der Eltern-Kind-Beziehung verstehen.

#### **4. Der Umgang mit dem Text – Die Wahrnehmung alteritärer Textelemente in beiden Gruppen**

Die Auseinandersetzung beider Gruppen mit dem Gedicht „Umbruch“ verläuft zu Beginn des jeweiligen Gesprächs ähnlich: Thematisiert werden diese Elemente des Gedichts, die für die Lernenden schwer verstehbar, fremd und irritierend wirken. Wahrgenommen wird somit die Alterität des Textes, verstanden als „eine Text-Leser-Relation, in der der Text bereits vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände des Lesers überfordert“ (Maiwald 1999, S. 106;

vgl. Zabka 2013). Als alteritär nehmen die Lernenden dabei in einem besonderen Maße den sprachlich-ästhetischen Aufbau des Textes wahr. So wird beispielsweise auf unverständliche Wörter oder auf die komplexe „Satzzusammenstellung“ (UMBRA, Sp. 10f.) des Gedichts verwiesen. In beiden Lerngruppen werden aber auch alteritäre Textmerkmale auf inhaltlich-propositionaler Ebene (vgl. Maiwald 1999, S. 106) wahrgenommen. Dieses geschieht z.B. dann, wenn S2 in der Gruppe A konstatiert, dass der Text „nicht so real [ist], also die Sachen können ja in Wirklichkeit gar nicht passieren und ja.“ (UMBRA, Sp. 58f.) Noch konkreter werden Lernende der Gruppe B, indem sie vor allem ihrer Irritation darüber Ausdruck verleihen, dass im Keller „ja kein Schnee fallen [kann] (...) und der Vater kann ja auch kein Brennesselbusch sein.“ (UMBRB, Sp. 28ff.)

In Gruppe A sorgt die wahrgenommene Alterität des literarischen Textes für Verwunderung, aber auch für Interesse. Überdies wird sie mit bisherigen Lektüreerfahrungen der Lernenden verknüpft: „Als wäre wie [...] in ner Herr der Ringe Geschichte, da benutzen sie ja auch solche Wörter.“ (UMBRA, Sp. 60ff.) Anders in Gruppe B. Dort führt die Wahrnehmung von Alterität zu einer (negativen) Wertung des Gedichts, das als „ein wenig komisch“ (UMBRB, Sp. 5; Sp. 26) oder „unlogisch“ (UMBRA, Sp. 24; Sp. 40) deklariert wird. Negativ bewertet werden hier genau diese Elemente, die nicht der Realitätserfahrung der Lernenden entsprechen. Geht man davon aus, dass es in „jedem Alter [...] ein Wechselverhältnis zwischen Werten und Verstehen“ gibt, denn das „Verstehen steuert die Wertung, die Wertung steuert das Verstehen“ (Zabka 2013, S. 5), so kann man davon ausgehen, dass in dieser frühen Art und Weise der Textbegegnung in Gruppe B ein entscheidender Grundstock für das weitere Verstehen des Textes gelegt ist.

Trotz dieser Unterschiede richtet sich das Handeln der Proband/innen in beiden Gruppen darauf, dem als verwirrend erlebten Text eine Bedeutung, einen Sinn zuzusprechen. Auf dieses zentrale Ziel verweist bereits die erste Äußerung von S1 der Gruppe A:

„Was was ähm in welchem Zusammenhang, mit was was das bedeuten soll dieses Gedicht oder Geschichte und über ein paar Wörter, die ich irgendwie nie gehört hab.“ (UMBRA, Sp. 4ff.)

Ähnlich formuliert dieses eine Probandin aus Gruppe B, die meint, dass in diesem Gedicht ja ein „Sinn stecken“ (UMBRB, Sp. 140f.) müsse. Dieser Wunsch nach Schaffung eines Textsinns und damit auch eines Verstehens des Gedichts gibt sowohl das angepeilte Ziel als auch die Stoßrichtung aller weiteren Aktivitäten beider Gruppen vor. Auffällig ist aber, dass beide dabei einen jeweils unterschiedlichen Weg des Umgangs mit dem Text einschlagen.

#### **4.1 Gruppe A: Unterstellung eines symbolischen Verweisungsmodus**

Als Zeichen der Beendigung der Eingangsphase behauptet S2, dass man sich den Sinn des Textes „ein bisschen zusammenstellen“ (UMBRA, Sp. 49f.) könne und stellt eine erste Interpretationshypothese auf: „Ja, das soll über so Jahreszeiten äh sein, w/was man fühlt und was in diesen Zeiten passiert.“ (UMBRA, Sp. 52ff.) S3 führt diesen Gedanken fort: „Äh das Frühling kommt und was sich alles verändert, dass es fröhlicher wird insgesamt und dass ähm sozusagen also der Text ist nicht so real [...]“ (UMBRA, Sp. 56ff.) Als ein entscheidender Unterschied im Vergleich zur Eingangsphase zeigt sich, dass der Blick nun vor allem auf verstehbare Elemente<sup>4</sup> gerichtet wird, die isoliert, d.h. aus ihrem syntaktischen Kontext weitgehend herausgebrochen, wahrgenommen werden: „Frühling“, „Veränderungen“ und womöglich auch der „Schnee“ fungieren als textuelle Basis dieser ersten Interpretationshypothese. Zugleich werden diesen Signifikanten Signifikate unterstellt, die teilweise weniger dem literarischen Text als mehr dem Alltagswissen der Lernenden entnommen sind. So gibt es im Gedicht an keiner Stelle einen Hinweis darauf, dass das Leben mit dem Einzug des Frühlings fröhlicher wird.

Als zweiter entscheidender Unterschied im Vergleich zur Eingangsphase zeigt sich, dass Gruppe A dem Gedicht bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Gesprächs einen symbolischen Verweisungsmodus (vgl. Zabka 1999) unterstellt. Ansätze davon zeigen sich bereits in folgender Aussage, die erneut von S2 getätigt wird: „Ähm ich würde sagen, das stellt da son bisschen ähm Kreislauf des Lebens dar, den Kreislauf der Jahreszeiten.“ (UMBRA, Sp. 52ff.) Die Wahrnehmung der Alterität des Textes und damit auch die Wahrnehmung einer Störung der Kohärenzbildung wird in Gruppe A somit zu einem konstruktiven „Initialsignal“ und übernimmt

„die Funktion, zu einer Richtungsänderung der Kohärenzbildung aufzufordern [...], indem nach anderen als den standardisiert üblichen semantischen Verknüpfungsmöglichkeiten, nach neuen Möglichkeiten der lexikalischen Solidarisierung gesucht wird [...]“ (Zymner 2003, S. 143)

Der Rückgriff auf einen symbolischen Verweisungsmodus impliziert das Vorhandensein eines Fiktionalitätsbewusstseins und das Begreifen und Ernstnehmen von Literatur als eine Form uneigentlicher Rede, die nicht nur wörtlich, sondern ggf. auch in einem übertragenen Sinne zu verstehen sei.<sup>5</sup> Um den auf wörtlicher Ebene inkohärenten Sinn dieses Textes symbolisch lesbar

---

<sup>4</sup> Dieses wird in der Gruppe B auch explizit reflektiert: „dass man sich erst um die Fragen kümmert und dann das, was nicht so viele Fragen aufwirft.“ (UMBRB, Sp. 293ff.)

<sup>5</sup> „Beim Verstehen ästhetischer Sprechhandlungen wird ein wörtlicher und direkter Verweis der Aussage auf das Gemeinte *nicht* als Normal-Modus unterstellt, sondern nur als einer von vielen möglichen Modi. Für die Beschreibung der künstlerischen Art und Weise, in der etwas Gemeintes gesagt ist, existiert [...] ein reiches

zu machen, greift ein Mitglied dieser Gruppe (S4) auf einen textexternen Kontext (Umweltverschmutzung) zurück, dem Relevanz für dieses Gedicht unterstellt wird:

„Ähm, ich finde irgendwie, dass das irgendwas vielleicht mit der Umwelt zu tun, weil da steht ja irgendwie ähm Autobus und so in den Kellern fällt Schnee, dass das dann vielleicht nen bisschen, was alles un/also was die Umwelt schadet, dass das denn halt zu Pflanzen wird oder so was oder umweltfreundlich wird.“ (UMBRA, Sp. 63ff.)

Diesen Gedanken führt S3 fort: „mit dem Regenschirm also die Wurzeln graben sich in den Autobus also dass die Natur sozusagen siegt also gegen den, gegen das, was die Umwelt hat verpesten würde.“ (UMBRA, Sp. 75ff.) Diese Deutung eines Kampfes zwischen Umwelt und Zivilisation wird im weiteren Verlauf des Gesprächs auf andere Elemente des Gedichts ausgeweitet: „weil Bergmänner äh bauen ja von der Umwelt was ab eigentlich. Und ähm wenn die Asseln Gerechtigkeit fordern, dann müssen die Bergmänner ja auch dann leiden“ (UMBRA, Sp. 117, S 2) und deshalb würden sie zu Wegerich werden, „also zu diesem Unkraut wie Blätter zum Kompost werden“ (UMBRA, Sp. 127ff., S2). Der Verlauf des Gesprächs in dieser Gruppe zeigt, dass hier eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gedicht gelingt und wesentliche seiner Strukturen sinnentfaltend wahrgenommen werden können. So bezieht die Gruppe beispielsweise die im Gedicht vorhandene antithetische Struktur zwischen Menschen bzw. Elementen menschlicher Zivilisation und den Elementen der Natur ebenso in ihre Deutung ein wie auch die hier dargestellte Umkehr der Verhältnisse, d.h. das Umkippen einer ehemals mächtigen und zerstörerischen Position in eine passive, abhängige. Insofern kann man schlussfolgern, dass es hier gelingt, Textsinn und damit literarisches Verstehen als einen dialektischen Prozess der Auseinandersetzung zwischen Gruppe und Literatur zu entfalten, zumal dieser sich entfaltende Textsinn in den letzten Zügen des Gesprächs auch noch auf die erste Strophe ausgeweitet werden kann:

„Aber mir ist noch aufgefallen, dass ‚getrabt mit grünen Hufen kam über den buckligen Moränenrücken‘ Moränen sind ja diese Gletscher. Vielleicht soll das heißen, dass was bewegt werden muss, ähm um es zu verändern und dann kann man auch mit grünen Hufen entlanggehen. Äh da mit grünen Hufen ist, denk ich, überdacht, dass man dann ähm ähm also über die Umwelt nachgedacht hat.“ (UMBRA, Sp. 181, S2)

Am Ende des Gesprächs sind es letztendlich nur zwei Teilverse („Während man noch in der Zeitung/Von Veränderung liest“), die nicht explizit in die Deutung einbezogen werden.

## **4.2 Gruppe B – Versuch der Anpassung des Textes an die Realität**

---

Begriffsregister [...]: ironisch – unironisch; allegorisch – symbolisch – wörtlich; phantastisch – realistisch – dokumentarisch; mehrdeutig – eindeutig; Figurenrede – Autorenrede.“ (Zabka 1999, S. 17)

Ebenso wie Gruppe A nimmt auch Gruppe B die in dem Gedicht offensichtliche „Störung der Kohärenzbildung“ (Zymner 2003, S. 143) wahr. Diese Wahrnehmung wird hier aber nicht als Aufforderung zur Korrektur der eigenen Blickrichtung, sondern als Aufforderung zur Korrektur der Textgrundlage (vgl. Zymner 2003, S. 143) verstanden. Dementsprechend richtet sich der Blick der Lernenden über weite Strecken des Gesprächs auf Textelemente, die ihnen fremd, weil zu realitätsfern, erscheinen. Ziel ist es dabei, die Textgrundlage so zu verändern, dass ein in den Augen der Lernenden „logischer“, d.h. ein den Realitätsvorstellungen der Lernenden angepasster Text entsteht. So macht S4 den Vorschlag, dass man „ein paar Passagen auswechseln“ könne, sodass „der Vater irgendwie ähm im Schatten der alten Gärtnerei ist oder so“ (UMBRA, Sp. 101). Weiterhin wird vorgeschlagen, den Text so zu verändern, dass „es vielleicht in der Gärtnerei schneit statt im Keller, weil das könnte schon eher sein, dass es da ne Beschneiungsanlage ((lacht)) gibt für bestimmte Arten von Pflanzen“ (UMBRB, Sp. 84ff., S1). Deutlich erkennbar ist, dass die sich bereits in der Eingangsphase zeigende Wertung des Textes als einer, der entsprechend der Realitätserfahrungen der Lernenden „verkehrt“ sei, nicht überwunden, sondern in den weiteren Versuch des Verstehens des Textes eingebunden wird. Der literarische Text „wird von diesen Schüler/innen wie ein Stück Realität behandelt“ (Spinner 1987, S. 33) und die Möglichkeit, „daß [sic!] das Muster der Alltagsrealität als Leitfaden für die Erklärung der Geschichte nicht ausreichen könnte“ (Spinner 1987, S. 33), wird von den Lernenden über weite Strecken des Gesprächs nicht erwogen. Dadurch schleicht sich ein Verstehensfehler ein, der im Laufe des gesamten Gesprächs nicht mehr korrigiert werden kann und der *eine* Ursache vermutlich in einem noch nicht stark ausgeprägten Fiktionalitätsbewusstsein findet:

„Mit Fiktionalität ist hier die Tatsache gemeint, dass literarische Texte nicht direkt auf die äußerliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen. Kinder tun sich noch schwer, den Unterschied zwischen fiktionalen Texten und direkten Wirklichkeitsaussagen zu erkennen.“ (Spinner 2006, S. 10)

Durch den berechtigten Verweis von S1 darauf, dass auch das Umstellen des Textes nicht zur Entstehung eines kohärenten Sinns beitrage, entwickelt sich ein anderer Umgang mit der Textgrundlage, in dem ein erstmaliges Ernstnehmen derselben aufflackert:

„Also da muss jetzt in diesem Gedicht ein Sinn stecken, dass man vielleicht mehr auf halt darauf achten soll, was um einen herum passiert hat. Die Vegetation und die Natur und das Wetter Jahreszeiten.“ (UMBR, Sp. 140f., S1)

Diese erste hier aufgestellte Deutungshypothese ähnelt auf den ersten Blick stark der aus Gruppe A: Erneut geht es hier um die Natur und die Jahreszeiten. Dieser Ansatz, der sich in der



anderen Gruppe als zielführend erwiesen hat, verpufft allerdings in dieser Gruppe, weil er verbunden wird mit dem vorher entwickelten Verständnis des Textes als einem, der „falsch“ und „verkehrt“ sei: „Es schneit ja eigentlich nicht im Keller. Man sollte vielleicht auch mal nach draußen gucken, wie es ist und ja.“ (UMBRB, Sp. 146ff.) Anstelle der Wahl eines symbolischen Verweisungsmodus und eines Rückgriffs auf einen „passenden“ textexternen Kontext unterstellt diese Gruppe dem Text eine ironische Intention (vgl. Zabka 1999), wie es ganz deutlich wird in dem folgenden Ausspruch von S3:

„Vielleicht ja auch, dass der Vater kein Brennesselbusch ist, sondern also, dass so, dass es heißen soll, dass der Vater nicht so böse ist und dass man ihn auch irgendwie was sagen kann [...] weil Brennessel die tun ja meistens weh und so und . das soll aber weismachen, dass der Vater ganz anders ist.“ (UMBRB, Sp. 151ff.)

Das, was die Gruppe hier in den Text „hineinsieht“, die Ironie, wird in dem Gedicht an keiner Stelle signalisiert, sodass man spätestens an dieser Stelle nicht mehr von einer Entfaltung des Textsinns, sondern von einer Überfrachtung des Literarischen mit den Alltagserfahrungen der Lernenden sprechen kann. Diese „Deutung“ des Textes als ein ironischer wird im weiteren Verlauf auf weitere Elemente übertragen:

„Halt wenn der Vater kein Brennesselbusch ist, kann man das auch mit dieser Gerechtigkeit verbinden, halt dass man die so respektieren soll, wie es halt wirklich ist und dass man mal auch übern Schatten springen muss, wenn man denkt und sich halt eben nicht ver/beeinflussen lässt. Das hängt jetzt wieder mit den Veränderungen zusammen. Halt halt dass man wirklich die Augen aufmacht.“ (UMBRB, Sp. 190ff.)

Der Versuch, das Gedicht mit Sinn aufzuladen, endet damit, dass von der Textbasis nur noch einzelne Elemente wahrgenommen und diese willkürlich und verbunden mit einem starken Modus der Unsicherheit zusammengefügt werden:

„Äh vielleicht will das Unkraut die will will das Unkraut und die Asseln ja, dass ähm Frühling wird, weil und im Kellern fällt da Schnee und da sind die ja im Keller, oder? Stehn die draußen?“ (UMBRB, Sp. 249ff.)

Am Ende entsteht so eine „Interpretation“, die nahezu gewaltsame, willkürliche Bezüge zur Textgrundlage herstellt und die dementsprechend sowohl die Lernenden als auch die zuhörende Moderation in völliger Konfusion zurücklässt.

## **5. Ebene der Interaktion – Das Streben nach Kooperation**

In ihrer Untersuchung über ‚Schülergespräche über ein Gedicht‘ zeigen Charlton/Sutter auf, wie die Lernenden über die Bedeutung einzelner Textstellen kontrovers diskutieren und dabei eine „wechselseitige Infragestellung der gegnerischen Auffassung“ (Charlton/Sutter 2007, S.

139) entsteht, die häufig „weder zu einem Kompromiss noch gar zu einer beide Lösungsvorschläge miteinander verbindenden und aussöhnenden Lesart“ (Charlton/Sutter 2007, S. 139) führt. Die bisherigen Ausführungen dürften bereits angedeutet haben, dass sich solche Interaktionsstrategien, die sich als diskoooperativ bezeichnen lassen, in den hier untersuchten Gesprächen kaum stattfinden. Die Interaktion in beiden Gruppen lässt sich zusammenfassend genau gegenteilig bezeichnen, nämlich als Streben nach Kooperation, das mit einem Streben nach Harmonie und Reziprozität im Sinne des Versuchs einer Verständigung und Einigung verbunden wird.

Dieses Streben nach Kooperation zeigt sich beispielsweise daran, dass der Impuls zum Wechsel von der Eingangs- in die Hauptphase<sup>6</sup> selbständig und weitgehend im gegenseitigen Einvernehmen von den einzelnen Gruppenteilnehmer vollzogen wird, auch wenn die Übergänge zwischen den Phasen nicht konsequent linear verlaufen. So beginnt S2 in Gruppe A z.B. bereits in einer zeitlichen frühen Phase des Gesprächs mit einer ersten, noch sehr globalen Deutung des Gedichts, auf welche die restlichen Gruppenmitglieder, die noch mit der Alterität des Textes beschäftigt sind, zu diesem Zeitpunkt nicht explizit reagieren. Erst die Wiederholung der Deutung zu einem etwas späteren Zeitpunkt findet dann Anklang, eine Weiterführung durch die Gruppe und damit auch die gegenseitige Einigung über die nun aktuelle Phase des Gesprächs.

Als ein weiterer Beleg für kooperative Interaktionsbestrebungen sei auf eine Strategie verwiesen, die in den Gesprächen beider Gruppen am häufigsten auftritt: die Anknüpfung an Vorredner. Neben formalen Anknüpfungen (z.B.: auf eine Bewertung des Textes folgt eine erneute Bewertung), ist diese auch durch die Wahl eines mit den Vorrednern identischen ‚Verweisungsmodus‘ gegeben (z.B. in dem Sinne, dass auf eine symbolische Deutung eine andere, ebenfalls symbolisch orientierte Deutung folgt oder eben eine ironische). Die Anknüpfung an Vorredner zeigt sich weiterhin auf inhaltlicher Ebene. S2 der Gruppe A behauptet, dass die Bergmänner zu Wegerich „wie Blätter zum Kompost“ (UMBRA, Sp. 129) werden. Diesen Gedanken führt S3 fort, indem sie ihn weiter abstrahiert: „Das ist irgendwie wie n Krieg sozusagen“ (UMBRA, Sp. 129ff.). An dieser Stelle fällt S1 ein und präzisiert: „zwischen der Natur und“ ... (UMBRA, Sp. 131) – S3 führt es fort - „zwischen der Natur und den Menschen.“ (UMBRA, Sp. 131). Ebenso in Gruppe B: Hier entwickelt S1 die Deutungshypothese, dass das Gedicht dazu auffordere, die Augen aufzumachen (vgl. UMBRB,

---

<sup>6</sup> Die Eingangsphase zeichnet sich besonders durch die Wahrnehmung alteritärer Textelemente aus, während in der Hauptphase der Schwerpunkt der Sprachhandlungen der Teilnehmer/innen auf dem Versuch der Herstellung von Sinn und Kohärenz liegt.

Sp. 152). Diesen Gedanken präzisiert S3 durch den Verweis darauf, dass der Vater in Wirklichkeit kein Brennesselbusch sei, was von S2 unmittelbar bestätigt wird: „Ja, auch dass der Vater nicht wehtut, glaub ich mal.“ (UMBRB, Sp. 165) Eine weitere Bestätigung erfolgt von S4:

„Also dass man nicht in seiner eigenen Welt leben soll und ja, dass man jetzt rausgeht, guckt, was wirklich ist und jetzt nicht glaubt, dass der Vater nen Brennesselbusch ist oder er . ja dass es im Keller schneit.“ (UMBRB, S. 168)

Indem die Lernenden wie Musiker eines Orchesters das Konzert der Textinterpretation gemeinsam spielen, entwickelt sich eine gemeinsame Deutung der Gruppe über den zu rezipierenden Text. In Gruppe B führt dieses aber zu einer offensichtlich unhintergehbaren Festschreibung eines „Textsinns“, der kaum noch Bezug zur realen Textgrundlage aufweist.

Als ein weiterer Beleg für die Suche nach Kooperation zeigt sich der in beiden Gruppen beobachtbare Versuch, einmal formulierte Deutungen nicht fallenzulassen, sondern diese, auch wenn sie zunächst nicht miteinander vereinbar scheinen, zu berücksichtigen und ihnen Bedeutung für die Entfaltung der Textgrundlage zuzusprechen. In diesem Kontext kann es passieren, dass Deutungsentwürfe sortiert werden, indem verschiedenen Strophen des Gedichts verschiedene Bedeutungen zugesprochen werden:

„Das sind verschiedene Abschnitte dann. Das eine das regnet, da heißt es, du sollst wachwerden und mal rausgucken und das andere ist was mitm Vater, dass du sozusagen selbständig werden sollst und auch nicht Angst haben sollst und das andere ist jetzt, ja was ganz anderes noch.“ (UMBRB, Sp. 226ff.)

Eine zweite Strategie der Integration verschiedener Bedeutungen besteht darin, alternative Deutungsvorschläge durch die Hervorhebung der Gemeinsamkeiten beider Deutungen miteinander zu integrieren:

„Also dass man nicht in seiner eigenen Welt leben soll und ja, dass man jetzt rausgeht, guckt was wirklich ist und jetzt nicht glaubt, dass der Vater nen Brennesselbusch ist oder . ja dass es im Keller schneit.“ (UMBRB, Sp. 168ff.)

Diese Ausführungen zeigen, dass in den Gesprächen unserer Lernenden keine Hierarchie verschiedener Deutungen entsteht, sondern dass diese – ob nun sinnvoll oder nicht – in Form einer Verknüpfung und/oder additiven Nebeneinanderstellung miteinander verbunden werden.

Der wesentliche Unterschied zwischen der Interaktion von Gruppe A und B gibt sich darin zu erkennen, dass in Gruppe A eine kurze Phase der Disharmonie zu verzeichnen ist: Während S4 ihre Deutung entwickelt, dass das Gedicht etwas mit dem Thema „Umwelt“ zu tun hat und darin von S3 unterstützt wird, wirft S2 seine zuvor formulierte Deutung „Kreislauf des Lebens“

(UMBRA, Sp. 73) in den Raum. Inhaltlich bringt dieser Einwurf nichts Neues, erfüllt wohl aber die Funktion, an diese Deutung zu erinnern und stellt so vermutlich den Versuch dar, sie neu zu diskutieren bzw. als Gruppenmeinung durchzusetzen. Da kein anderer Gesprächsteilnehmer auf diesen Hinweis eingeht, stehen sich die beiden Deutungen über mehrere Spalten hinweg unversöhnlich gegenüber. Dann erinnert S2 erneut an seine Deutung. An dieser Stelle greift S6 ein und versucht einen Ausgleich durch den oben bereits näher ausgeführten Modus der stropfenweisen Bedeutungszuweisung:

„Es steht, glaube ich, auch beides so drin. Also wenn die Bei dem ersten Abschnitt da steht ja so ähm ‚rief dem Wetter dem ersten zu‘ und dann ‚Frühling‘. Dann glaube ich, ist das mehr seine Meinung mit den Jahreszeiten und dann im zweiten Abschnitt ist es äh im dritten Abschnitt ist dann mehr mit der Umwelt.“ (UMBRA, Sp.106ff.)

Nach Formulierung dieses Kompromisses fragt S2 nach der Bedeutung des Wortes „Wegerich“ und schwenkt dann um:

„Ja, ähm dann ist das doch, denke ich, was mit der Umwelt, weil Bergmänner äh bauen ja von der Umwelt was ab eigentlich. Und ähm wenn die Asseln Gerechtigkeit fordern, dann müssen die Bergmänner ja auch dann leiden sag ich mal und dann werden sie [...]“ (UMBRA, Sp. 117ff.)

Im Folgenden findet dann eine Ausweitung dieser Deutung auf weitere Elemente des Gedichtes statt. Dieses Beispiel zeigt, wie fortführend die Existenz zweier verschiedener Deutungen und damit auch eine inhaltlich unterschiedliche Deutung der Lernenden sein kann. Als konstruktiv erweist sich diese Deutung aber auch besonders deshalb, weil S2 ein echtes Interesse an der Entfaltung eines (stimmigen) Textsinns zugesprochen werden kann. So verfolgt er die Ausführungen von S4 offensichtlich mit Interesse. Das sieht man daran, dass er parallel zu den Aussagen zu S4 und später auch zu S3 Bemerkungen tätigt, die auf sein inhaltliches Verständnis hinweisen. Während S4 z.B. ausführt, dass alles Umweltschädliche zu etwas Umweltfreundlichem wird, sagt S2: „die Assel wird.“ (UMBRA, Sp. 69) Während S3 ausführt, dass die Wurzeln des Regenschirms sich in den Autobus graben und das den Sieg der Natur ausdrücke, formuliert S2: „das festhalten“ (UMBRA, Sp. 77). Sein wirkliches Interesse am Verstehen dieses Gedichts zeigt sich auch in der Bitte an die Moderatorin, das Gedicht aufzuklären und seine anschließende Unzufriedenheit („Oh“), als die Moderatorin diese Bitte ablehnt (vgl. UMBRA, Sp. 79ff.). Diese Sequenz zeigt, dass diskoooperative Phasen in einem Gespräch über Literatur die Entfaltung des Textsinns durchaus voranbringen können und damit ebenso wichtig sind wie harmonische Phasen.

## **6. Zusammenfassung und abschließende Überlegungen**

Die Analyse von zwei Gruppengesprächen zeigt erneut, dass der Verlauf eines Gespräches über Literatur „nicht vorhersehbar ist, sondern situationsgebunden vielerlei Wendungen nehmen kann“ (Mayer 2017, S. 326). Obwohl sich die zentrale Frage danach, wie sich Textverständnis in Gruppengesprächen von Sechstklässlern konstituiert, deshalb vor allem mit dem Verweis auf Heterogenität beantworten lässt, zeigen sich doch einige Gemeinsamkeiten beider Gruppen.

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Text lässt sich beim Vergleich beider Gruppen neben dem identischen Ziel einer Sinnfindung ebenfalls ein gemeinsames hermeneutisches Vorgehen identifizieren (vgl. Drügh et al. 2012, S. 179; vgl. Abraham/Kepser 2006, S. 39). Das Vorgehen in Gruppe B zeigt dabei jedoch sehr deutlich, dass dieses hermeneutische Vorgehen durch ein „Verstehen“, das nur sehr bedingt an den Text zurückgekoppelt ist, eingeschränkt wird: Die Auseinandersetzung mit dem Text in Gruppe B fokussiert sich stark auf nur einen Vers (der Vater als Brennesselbusch) und damit auf genau die textuelle Grundlage, die den Ausgang für eine erste Hypothesenbildung bildete. Andere Textelemente werden zwar in die Deutung einbezogen, was aber nur dadurch gelingt, dass sie, bevorzugt einzelne Wörter, aus ihrem syntaktischen Kontext herausgerissen werden.

Beide Gruppen weisen weiterhin die Gemeinsamkeit auf, dass formal-strukturelle Elemente des Gedichts im Hinblick auf unverstandene Wörter und syntaktische Strukturen zwar wahrgenommen werden, diese aber nur wenig in die Analyse der Texte einbezogen werden. Eine Ausnahme bildet das zentrale Stilmittel der Personifikation, das in Gruppe A funktional in die Entfaltung von Textsinn einbezogen wird. Andere formale Auffälligkeiten des Gedichts wie beispielsweise die zahlreichen Enjambements oder auch das nicht vorhandene Reimschema bleiben unbeachtet. Insgesamt zeichnen sich beide Gespräche so durch eine dominante Fokussierung auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gedicht aus (ebenso: Knopf 2009, S. 291).

Der Gewinn, der sich aus Gesprächen über Literatur ergeben sollte, wurde im Vorfeld mit der Entwicklung einer Pluralität von Sinn benannt. Diese findet in beiden Gruppen, wenn überhaupt, nur sehr begrenzt statt. Ein wichtiger Grund hierfür liegt mit Sicherheit darin, dass „Umbruch“ eine für Sechstklässler ausgesprochen schwierige Textgrundlage darstellt, welche die Lernenden stark verunsichert hat. Entwickelte Interpretationshypothesen wurden so auf dem Weg der Suche nach Sinn dankbar und als eine Art Sicherheit, die nicht mehr ins Wanken gebracht werden darf, angenommen. Hierin mag auch eine Ursache für die überwiegend kooperativen Gesprächsstrategien der Lernenden zu finden sein.

In der Forschung wird die in beiden Gesprächen stark beobachtbare Anknüpfung an Vorredner überwiegend als ein positives Merkmal von Gesprächen bewertet. So sprechen Charlton/Sutter z.B. dann von einem Gelingen von Gruppengesprächen, wenn „die Gruppenteilnehmer ihre eigenen Vorschläge konstruktiv bewerten und sich gegenseitig zum Weiterverfolgen einer bestimmten Lösungsidee anregen“ (Charlton/Sutter 2007, S. 139). Im Gespräch der Schule B ist aber genau diese konstruktive ‚Gemeinschaftsarbeit‘ ein wesentlicher Einflussfaktor, der zu einem Scheitern des Gruppengesprächs führt: Gerade weil die einzelnen Gruppenmitglieder darauf bedacht sind, einander nicht zu widersprechen und möglichst alles Gesagtes konstruktiv einzubauen, wird das angestrebte Ziel der Entfaltung von Textsinn verfehlt. Das Streben nach Gruppenkohärenz steht so dem Streben nach Entfaltung des Textsinns entgegen. Zusammenfassend muss deshalb geschlussfolgert werden, dass die Tendenz, sich selbst gegenseitig zu bestätigen, gefährliche Züge annehmen kann und zwar besonders dann, wenn die vermeintlichen Ergebnisse in keinem adäquaten Verhältnis zur Textgrundlage, die als Korrektiv offensichtlich nicht ausreicht, stehen. Das Resultat kann in der Erschaffung einer Pseudo-Interpretation liegen, die viel mit der Gruppe, aber nur noch wenig mit dem Text zu tun hat.

Insgesamt muss somit auch geschlussfolgert werden, dass die beiden Faktoren „Auseinandersetzung mit dem Text“ und „Interaktion in der Gruppe“ einander stark bedingen, sodass, abhängig von dem Zusammenspiel mit dem Faktor des Umgangs mit dem literarischen Text, ein ähnliches oder gar identisches Interagieren der Gruppe sowohl zu einem Gelingen als auch zu einem Scheitern von Gesprächen führen kann.

### **Literatur**

Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht.

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2006): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

Charlton, Michael/Sutter, Tillmann (2007): Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld, S. 119-146.

Drügh, Heinz/Komfort-Hein, Susanne/Kraß, Andreas/Meier, Cécile/Rohowski, Gabriele/Seidel, Robert/Weiß, Helmut (2012): Germanistik. Sprachwissenschaft. Literaturwissenschaft. Schlüsselkompetenzen. Stuttgart und Weimar.

Frank, Manfred (2001): Das individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und –interpretation nach Schleiermacher. Frankfurt a.M.

Härle, Gerhard (2011): „...und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Marcus Steinbrenner/Johannes Mayer/Bernhard Rank (Hgg.): „Seit ein Gespräch wir sind und

hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hohengehren, S. 16-23.

Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung.

Kilian, Jörg/Rank, Bernhard (2011): Wörter im Gedicht – allen bekannt und allen ein Geheimnis. In: Marcus Steinbrenner/Johannes Mayer/Bernhard Rank (Hgg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hohengehren, S. 153-176.

Knopf, Julia (2009): Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. München.

Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt/M. u.a.

Mayer, Johannes (2017): Wege literarischen Lernens. Hohengehren.

Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensromans. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt a.M.

Steinbrenner, Marcus (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier*. In: Marcus Steinbrenner/Johannes Mayer/Bernhard Rank (Hgg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hohengehren, S. 16-23.

Spinner, Kaspar H. (1987): Entwicklungspsychologische Interpretation der Unterrichtsmodelle. In: Heiner Willenberg (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a. M.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, S. 6-16.

Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern.

Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktisch Deutsch (7), S. 4-23.

Zabka, Thomas (2013): Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 241, S. 4-12.

Zymner, Rüdiger (2003): Gattungstheorie. Probleme und Positionen der Literaturwissenschaft.