Interpretieren im digitalen Zeitalter

Theorie und Praxis eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät II

Philologien, Kommunikations- und Musikwissenschaften

der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

von Leon Lukjantschuk

geb. am [redacted]

Erstgutachter:	Prof. Dr. Matthias Ballod
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Andreas Petrik
Datum der Verteidigung:	16.04.2025

Danksagung

Die Veröffentlichung meiner Dissertation markiert einen wichtigen Abschnitt meines akademischen Weges, der in dieser Form nicht ohne die Unterstützung zahlreicher Menschen möglich gewesen wäre. An dieser Stelle möchte ich meine aufrichtige Dankbarkeit zum Ausdruck bringen.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinen beiden Gutachtern Matthias Ballod und Andreas Petrik. Ihre Forschung und Lehre haben die inhaltliche Ausrichtung meines Projekts maßgeblich geprägt. Nur wenigen Arbeiten dürfte man so deutlich ansehen, wer die beiden „Väter“ sind.

Ein herzlicher Dank geht auch an Gunhild Berg, die mich über die gesamte Promotionszeit hinweg mit großem Engagement begleitet hat. Ihre fachliche Expertise und persönliche Unterstützung waren für mich von unschätzbarem Wert.

Ebenso danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen, die meine Arbeit durch ihre Rückmeldungen und Diskussionen bereicherten: René Barth, Sarah Stumpf, Benjamin Eugster, Sabine Treichel, Michael Reichelt, Bernhard Franke, Sandra Schatz, Gerrit Helm, Florian Hesse und Lotte Hahn.

Mein Dank gilt außerdem den Schulen und Lehrkräften, die mir ermöglicht haben, ihre Klassen zu unterrichten und zu beforschen. Ohne ihre Offenheit und Kooperationsbereitschaft wäre dieses Projekt nicht in dieser Form realisierbar gewesen. Aus datenschutzrechtlichen Gründen kann ich sie an dieser Stelle nicht namentlich nennen, möchte ihre Unterstützung jedoch besonders würdigen.

Ein großes Dankeschön geht an Nora Key, meine studentische Hilfskraft, die mich mit beeindruckender Sorgfalt und Ausdauer bei der Aufbereitung, Analyse und Interpretation der Forschungsdaten unterstützt hat. Ihre Arbeit war eine wertvolle Entlastung und Bereicherung zugleich.

Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern, Silvia und Andreas Lukjantschuk, von Herzen. Sie haben mir über viele Jahre hinweg den Rücken freigehalten und mir damit jene Ruhe und Konzentration ermöglicht, die es brauchte, um diese Dissertation zu vollenden.

Köthen (Anhalt), den 16. Juli 2025

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Der Computer ist dem Buch sein Tod? Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht im digitalen Zeitalter 7

2.1 Lesen in der Kultur der Digitalität (Stalder 2016) 8

2.1.1 Gemeinschaftlichkeit 8

2.1.2 Algorithmizität 10

2.1.3 Referentialität 11

2.2 Problemstellungen für den Literaturunterricht 12

2.3 Digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 13

2.3.1 Adaption digitaler Lesepraxen 14

2.3.2 Zur Phasierung digitaler handlungs- und produktionsorientierter Lernsettings 16

2.3.3 „Maker Education“ und digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 22

2.3.4 Ein Unterrichtsbeispiel zur Veranschaulichung 23

2.4 Fazit 24

3. Forschungsstand 26

3.1 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht „auf dem Prüfstand“ 27

3.1.1 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht 27

3.1.2 Handlungs- und produktionsorientierte Hochschullehre 36

3.2 Textinterpretation im literaturdidaktischen Diskurs 38

3.2.1 Konzeptionelle Perspektiven 38

3.2.2 Interpretationen und Interpretationsprozesse im Spiegel empirischer Forschung 52

3.2.2.1 Studien zum literarischen Verstehen von Schüler*innen 52

3.2.2.2 Wissen und Interpretation 60

3.2.2.3 Die Interpretation literarischer Texte im Unterrichtsgespräch 63

3.2.2.4 Rezeptionsanalytische Perspektiven 72

3.2.2.5 Interpretationskonzepte im Schul- und Hochschulkontext 78

3.3 Fazit 82

4. Forschungsmethodische Festlegungen 84

4.1 Die Wahl des qualitativen Forschungsparadigmas 84

4.2 Das Untersuchungsdesign 86

4.3 Auswahl der Untersuchungsgruppen und Zugang zum Feld 99

4.4 Konstruktion und Einsatz der Erhebungsinstrumente 101

4.4.1 Entwicklung und Einsatz der Kompetenztests 102

4.4.2 Lesefragebogen 104

4.4.3 Videographie des Unterrichts 106

4.4.4 Reflexionsfragebogen 107

4.4.5 Interviewleitfaden 108

4.4.6 Member-checking 114

4.5 Datenaufbereitung 119

4.6 Analyse des Lerngegenstands und Gestaltung der Unterrichtsreihe 121

4.6.1 Zusammenfassung des behandelten Romans 121

4.6.2 Begründung der Textauswahl 122

4.6.3 Textdeutungsrahmen 124

4.6.4 „Der Fall Collini“ (2011) – digital und handlungs- und produktionsorientiert 137

4.7 Datenauswertung: Zur Rekonstruktion von Interpretationsprozessen per Argumentationsanalyse 149

4.7.1 Interpretation und Argumentation 149

4.7.2 Argumentieren und Interpretieren als 21st century skills 154

4.7.3 Das lern- und kompetenztheoretische Potenzial der fachdidaktischen Argumentationsanalyse für die Beschreibung von Interpretationsprozessen 156

4.7.4 Die Graduierung von Interpretationskompetenz 162

4.7.5 Methodisches Vorgehen 169

4.7.5.1 Strukturierung: Interpretationsfokus und Schlüsselpassagen 170

4.7.5.2 Analyse: Oberflächen- und Tiefenstruktur 173

4.7.5.3 Verallgemeinerung: Fallstruktur und Typenbildung 178

4.7.6 Grenzen der fachdidaktischen Argumentationsanalyse 179

4.8 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung 181

4.8.1 Objektivität bzw. Perspektivität 182

4.8.2 Validität 183

4.8.3 Reliabilität 188

5. Literarische Bildungsgänge: Fünf Fälle im Vergleich 190

5.1 Auswahl der Fälle 190

5.2 Nela: „wir hatten sehr verschiedene Ansichten". Nelas Lernprozess von kategorischer Ablehnung hin zur Koordinierung mehrerer Interpretationen 196

5.2.1 Lernvoraussetzungen 196

5.2.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls 200

5.2.3 Nelas Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test) 201

5.2.4 Nelas Bildungsgang während der Unterrichtsreihe 211

5.2.4.1 Nelas Bildungsgang zu Beginn der Unterrichtsreihe und während der Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile 211

5.2.4.2 Gestaltung und Diskussion des Instagram-Profils zum Roman 215

5.2.5 Nelas Interpretationen im Post-Test 224

5.2.6 Nelas Reflexion des Unterrichtsprojekts 233

5.3 Nico: >>ich find, Caspar Leinen steht für mich so über allem<<. Nicos Bildungsgang zwischen Interpretation und Lebensroman 237

5.3.1 Lernvoraussetzungen 237

5.3.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls 241

5.3.3 Nicos Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test) 244

5.3.4 Nicos Bildungsgang während der Unterrichtsreihe 255

5.3.4.1 Zu Beginn des Unterrichtsprojekts 255

5.3.4.2 Gestaltung und Diskussion des Webseitenprofils für die Figur „Caspar Leinen" 259

5.3.4.3 Gestaltung und Diskussion des Twitter-Profils 268

5.3.5 Nicos Interpretationen im Post-Test 278

5.3.6 Nicos Reflexion des Unterrichtsprojekts 284

5.4 Julia: >>und da auch wirklich noch mal fünf mal drüber zu lesen und noch mal zu… die eigene Meinung noch mal hinterfragen<<. Julias Bildungsgang zwischen Analyse und künstlerischer Interpretation 294
5.4.1 Lernvoraussetzungen 294
5.4.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls 298
5.4.3 Julias Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test) 299
5.4.4 Julias Bildungsgang während der Unterrichtsreihe 306
5.4.4.1 Julias Leseeindrücke und Gestaltungsideen zu Beginn der Unterrichtsreihe 306
5.4.4.2 Gestaltung und Diskussion der Webseitenprofile für „Dr. Sybille Schwan“ und Caspar Leinens Vater 308
5.4.4.3 Gestaltung und Diskussion ihrer Blackout-Poetrys 310
5.4.5 Julias Interpretationen im Post-Test 316
5.4.6 Julias Reflexion des Unterrichtsprojekts 321

5.5 Noah: >>dadurch wurden auch noch Eindrücke vom Buch mir bewusst, die beim normalen Lesen gar nicht deutlich wurden<<. Noahs Bildungsgang von der Oberfläche in die Tiefe des Textes 326
5.5.1 Lernvoraussetzungen 326
5.5.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls 329
5.5.3 Noahs Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test) 331
5.5.4 Noahs Bildungsgang während der Unterrichtsreihe 341
5.5.4.1 Noahs Leseeindrücke und Gestaltungsideen zu Beginn der Unterrichtsreihe 341
5.5.4.2 Vorbereitung, Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile 348
5.5.4.3 Gestaltung und Diskussion seines Produkts und der Produkte seiner Mitschüler*innen 357
5.5.5 Noahs Interpretationen im Post-Test 367
5.5.6 Noahs Reflexion des Unterrichtsprojekts 374

5.6 Rachel: >>Na jeder hat `ne andere Perspektive<< Rachels Lernprozess von der begründeten Darstellung ihrer eigenen Interpretation hin zur Koordinierung mehrerer Hypothesen 382
5.6.1 Lernvoraussetzungen 382
5.6.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls 387
5.6.3 Rachels Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen) 389

5.6.4 Rachels Bildungsgang während der Unterrichtsreihe 390
5.6.4.1 Vorbereitung, Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile 391
5.6.4.2 Gestaltung und Diskussion ihres Erklärvideos und der Produkte ihrer Mitschüler*innen 400
5.6.5 Rachels Interpretationen im Post-Test 407
5.6.6 Rachels Reflexion des Unterrichtsprojekts 412

5.7 Fallvergleich und Typenbildungsansatz 420
5.7.1 Fallvergleich 422
5.7.2 Typenbildungsansatz 435

6. Befunde und Erträge 443

*6.1 Schlussfolgerungen für Lehrer*innenhandeln und Literaturunterricht 443*

6.2 Anwendung des entwickelten Diagnoseinstruments in kasuistisch arbeitenden Seminaren 449
6.2.1 Der Status quo: „Was die Lehrkraft nicht kennt …“ 450
6.2.2 Perspektive: Eine digitale produktions- und fallorientierte Didaktik für die Deutschlehrer*innenausbildung 451
6.2.2.1 Potenziale einer digitalen produktions- und fallorientierten Hochschuldidaktik 452
6.2.2.2 Skizze eines digitalen produktions- und fallorientierten Seminarkonzepts ... 454

6.3 Ausblick: Ein neues Forschungsfeld 458

7. Literaturverzeichnis 462

Primärliteratur 462

Sekundärliteratur 463

8. Abbildungsverzeichnis 491

9. Anhang 494

9.1 Erhebungsinstrumente 494

Test: „Faust I“ 495

Lesefragebogen 497

Test: „Der Fall Collini“ 503

Reflexionsfragebogen zur Gestaltung des Medienprodukts 506

Test: „Der Fall Collini“ 509

9.2 Synopse: Fallauswahl 513

1. Einleitung

Beim handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht handelt es sich um „einen methodischen Ansatz, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler gestaltend, d.h. weiter- und umschreibend, Textstellen ergänzend, Textmuster imitierend, malend, vertonend und szenisch spielend mit Literatur beschäftigen" (Spinner 2018, S. 319). Der Begriff des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wurde erstmalig 1984 durch das gleichnamige Buch von Gerhard Haas in die fachdidaktische Diskussion eingebracht. Die Befürworter dieses Ansatzes sehen in solchen Verfahren die Möglichkeit, allen Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht zu werden, eine Alternative zum immer noch in der Unterrichtspraxis äußerst präsenten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zu bieten und zu einer Individualisierung des Unterrichts beizutragen (vgl. Haas/ Menzel/ Spinner 1989, S. 17-20). Dementsprechend sind handlungs- und produktionsorientierte Verfahren aufgrund ihrer soeben skizzierten Ansprüche prädestiniert für die Gestaltung von Unterricht in einer „Kultur der Digitaliät“ (Stalder 2016). So unterstreicht die Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt, dass die sinnvolle Einbindung digitaler Medien eine neue Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen erfordere. Es reiche nicht aus, digitale Medien in frontale Unterrichtsformate zu integrieren (vgl. KMK 2016, S. 7). Das Prinzip der Handlungs- und Produktionsorientierung bietet hier, obwohl es bereits in den 1980er-Jahren entwickelt wurde, einen vielversprechenden Ansatz für die Einbindung digitaler Medien in den Unterricht. Er hilft, zur Individualisierung des Unterrichts beizutragen und macht die Schüler*innen zu aktiven Gestalter*innen des Unterrichts, da die während der Gestaltungsprozesse auftauchenden Fragen und die in den Medienprodukten manifestierten Interessen der Schüler*innen den weiteren Fortgang des Unterrichts bestimmen. Ein solcher Unterricht wird der Heterogenität der Schüler*innen im besonderen Maße gerecht, da sich diese mit ihren Stärken und Schwächen in den Unterricht einbringen können. Demgemäß würden handlungs- und produktionsorientierte Methoden auch DaF-/ DaZ-Lerner*innen den Einstieg in die Literatur erleichtern (vgl. Koppensteiner/ Schwarz 2012, S. 84). Folgerichtig wird die Bedeutung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes für eine zeitgemäße Didaktik in der 2021 erschienenen ergänzenden Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ hervorgehoben:

> „Im digital gestützten Unterricht gilt es zudem, eine Lehr- und Lernkultur zu entwickeln, die selbstgesteuertes Lernen fördert und in der die Lehrkräfte Lernprozesse vermehrt flankierend begleiten, offene Lösungswege und eine Handlungsorientierung anbieten sowie kollaborativ-vernetzt erstellte digitale Produkte der Lernenden einfordern.“ (KMK 2021, S. 21)

So wird dieser Ansatz in den letzten Jahren bundesweit bei der Neu- und Umgestaltung von Fachlehrplänen berücksichtigt. Alle Fächer verfügen über Anknüpfungspunkte, „um einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Digitalität zu leisten sowie einen entsprechenden Kompetenzerwerb zu ermöglichen“ (KMK 2021, S. 7). Denn die gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozesse in der „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) betreffen alle Fächer, deren Methoden, Ziele und ihr Selbstverständnis. Demgemäß unterliegt in der „Kultur der Digitalität“ (ebd.) auch der etablierte literaturdidaktische Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung einem Wandel. Digitale Tools und Möglichkeiten erlauben neue beeindruckende schöpferische Prozesse (vgl. KMK 2016, S. 8), die das Potenzial haben, einen stärkeren Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen zu ermöglichen – auch im Umgang mit Literatur. So hat sich im Internet eine breite Lesekultur entwickelt, die sich nach Lauer u.a. dadurch auszeichnet, dass digitale Produkte, wie z. B. Social-Media-Seiten und -Posts, BookTube-Videos, Book-Toks oder Fan-Fictions gestaltet werden (vgl. Lauer 2020, S. 165f.). Solche grundlegenden Praktiken der Kultur der Digitalität wie „das gemeinschaftliche kreative Produzieren medialer Produkte und das Bewerten und Teilen“ (Hauck-Thum 2021, S. 81) werden in Schulen im Moment kaum berücksichtigt. Dadurch besteht weiterhin eine unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre, wie sie unter vielen Literaturdidaktiker*innen z. B. Maiwald kritisiert (vgl. Maiwald 1999, S. 144). Eine zentrale Aufgabe der Forschung sei es deshalb, Lehr-Lernsettings zu untersuchen, die der veränderten kulturellen Rahmung gerecht werden (vgl. Pallesche 2021, S. 93) und „die Heranwachsenden eigenverantwortlich in möglichst selbstbestimmten Netzwerken kulturell teilhaben [lassen]“ (Anders 2021, S. 131). Ein *digitaler* handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der dieser veränderten kulturellen Rahmen gerecht wird, soll im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund der außerschulischen digitalen Lesepraktiken Jugendlicher und in Rückgriff auf Spinners und Köpperts Konzeption handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entworfen werden. Die Notwendigkeit der Ausarbeitung von Ansätzen und konkreten Vorschlägen für den Deutschunterricht, in denen digitale Medien didaktisch sinnvoll und effektiv eingesetzt werden, wird z. B. auch von den Autor*innen der PISA-Studie gesehen (vgl. Hofer et al. 2019, S. 126).

Der Beitrag der vorliegenden Arbeit soll über die Beschreibung des methodischen Ansatzes hinaus darin liegen, zunächst ein Analyseinstrument zur Erfassung von Interpretationskompetenz zu entwerfen und daran anschließend eine digitale handlungs- und produktionsorientierende Unterrichtsreihe auf die in ihr stattgefundenen Kompetenzentwicklungen und individuellen Lernwege bzw. Interpretationsprozesse hin zu untersuchen. Denn handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zielen, wenn sie die Förderung des Textverstehens zum Ziel haben,

auf die Teilleistung der Interpretation (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 102). Interpretationskompetenz wird dabei als die selbstreflexive Fähigkeit verstanden, einen literarischen Text (auch wertend) zu deuten, die eigene Deutung zu begründen bzw. sie plausibel zu machen und eigene und fremde Deutungen mit anderen Diskutant*innen hinsichtlich ihrer Stichhaltigkeit zu verhandeln. Die Rekonstruktion der *Entwicklung* dieser Kompetenz meint hierbei nicht, dass lediglich untersucht werden soll, in welchem quantitativen Ausmaß sich die Interpretationskompetenz entwickelt, sondern fasst den Lernprozess der einzelnen Schüler*innen mit all seinen „Aha-Momenten" und „Krisen" ins Auge. So soll nicht nur rekonstruiert werden, wie sich die Interpretationskompetenz als Abfolge von Niveaustufen entwickelt, sondern auch nachvollzogen werden, inwiefern sich in den Interpretationen der Schüler*innen im Laufe der Zeit andere Perspektiven auf den Roman widerspiegeln. Dementsprechend handelt es sich bei dieser Arbeit um eine qualitativ-explorative Untersuchung, die „durch flexible Standards in der Erhebung und der Auswertung von Daten zu sogenannten Homologien als wiederkehrende Tiefenstrukturen" (Petrik 2021c, S. 238) gelangen möchte. Das Ziel der Untersuchung ist also die Formulierung verallgemeinernder Hypothesen bzw. Theorien (vgl. Petrik 2013, S. 379) zu Interpretationsprozessen in digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtssettings. Das Promotionsvorhaben ist somit im Feld der Bildungsgangforschung zu verorten:

> „Die Bildungsgangforschung hat es mit den tatsächlich sich ereignenden, gelingenden und mißlingenden, Lern- und Verstehensprozessen von Schülern zu tun. Gelingende Lernprozesse darüber hinaus als interessierte und perspektivenreiche Aneignung fachlicher Lehrinhalte in der Lösung von Entwicklungsaufgaben verstehend nachzuvollziehen und in Folge die Ausprägung einer spezifischen fachlichen Kompetenz von Schülern zu rekonstruieren – dies umreißt das Grundprogramm der schulischen Bildungsgangforschung." (Hericks 1998, S. 182)

Es besteht ein sehr großer Bedarf nach solchen Studien. Denn empirische Arbeiten, die authentischen Literaturunterricht betrachten, sind immer noch eine Seltenheit, obwohl in solchen Studien das Potenzial gesehen wird, die Qualität der schulischen Literaturvermittlung zu verbessern (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 24). So benötigen Lehrer*innen und Didaktiker*innen für die Gestaltung eines Unterrichts, der an die Bedürfnisse und Vorstellungen von Schüler*innen anknüpft, einen Einblick in deren Interpretationsprozesse. Kröner, Christ und Penthin schlussfolgern aus ihrer Forschungssynthese eine Forschungslücke in genau diesem Bereich. So könne ein Fokus zukünftiger Arbeiten in den individuellen Lern-Erfahrungen der Teilnehmenden liegen, aus denen wiederum Gestaltungshinweise für die Optimierung digitaler Lehr-Lern-Arrangements geschlussfolgert werden können (vgl. Kröner/ Christ/ Penthin 2021, S. 33). Der Bedarf für solche Forschungsvorhaben könnte aufgrund der eingangs benannten Potenziale des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, seiner Popularität und bildungspolitischen Erwünschtheit nicht größer sein. Forschungsvorhaben wie das vorliegende, die die praktische

Umsetzung digitaler, innovativer Lehr-Lernszenarien im Schulkontext erforschen, werden dementsprechend von der Kultusministerkonferenz gefordert:

> „Konzepte für die Gestaltung fachdidaktisch begründeter Lehr-Lern-Szenarien für unterschiedliche Unterrichtssituationen (z. B. zur kognitiven Aktivierung, zur Übung von Fertigkeiten und zum selbstgesteuerten Lernen) unter Nutzung neuer Arbeits-, Kommunikations- und Repräsentationsformen werden in Kooperation zwischen Forschung und Praxis weiterentwickelt, auf ihre Wirkungen geprüft und in die schulische Praxis transferiert." (KMK 2021, S. 22)

In der Deutschdidaktik wird die Notwendigkeit für solche Forschungsvorhaben ebenfalls schon lange gesehen. So plädiert Kammler dafür, nicht nur den Ist-Zustand des Literaturunterrichts zu untersuchen, sondern neue Unterrichtsmethoden zu erarbeiten und empirisch auszuwerten (vgl. Kammler 2002, S. 176). Für (digitale) handlungs- und produktionsorientierte Verfahren mangelt es an solchen Studien (vgl. von Brand 2019, S. 5; Heiser 2024, S. 205). Die Komplexität des Forschungsgegenstandes, literarisches Lernen zu erfassen, ist aufgrund der Interdependenz der verschiedenen Variablen eine Herausforderung. In den letzten Jahren lässt sich jedoch eine verstärkte Hinwendung zu solchen Vorhaben beobachten, die literarische Kompetenzen beschreiben und erfassen möchten (vgl. Walter 2011, S. 14-19). Ein zentraler Anlass hierfür war die Ausrichtung der PISA-Studie, die sich stark auf die kognitiven Rezeptionsfähigkeiten beschränkte und literarisch-ästhetische Kompetenzen vernachlässigte. Mit Blick auf die hierfür notwendige Erarbeitung von Kompetenzmodellen betont u.a. Frederking, dass die Literaturdidaktik nicht daran vorbeikomme, Wege zur Modellierung und Erhebung literarischer Kompetenzen zu finden, wenn sie eine Reduzierung dieser Kompetenzen auf bloße Arbeitstechniken und eine Ausrichtung des Literaturunterrichts auf die Anforderungen zentraler Leistungserhebungen wie PISA verhindern möchte (vgl. Frederking 2010, S. 340). Die hier präsentierte Arbeit möchte durch die Entwicklung eines Analyseinstruments zur Erfassung der Interpretationskompetenz einen Beitrag dazu leisten, Interpretationskompetenz als Teilaspekt einer umfassenderen literarischen Kompetenz differenzierter zu erfassen. Sie strebt also an, die bislang undurchdringlich (und sogar „unerlernbar") scheinende „Kunst der Interpretation" beschreib- und erfassbar zu machen. Denn die Modellierung und Erhebung von Interpretationskompetenz wurde bisher, in erster Linie aufgrund der Polyvalenz literarischer Texte und der Komplexität des Interpretationsprozesses, von vielen für unmöglich gehalten (vgl. Boelmann 2015, S. 85). Außerdem helfe eine Modellierung von Kompetenzen, Lernprozesse transparenter zu machen und kann Lehrer*innen somit bei der Diagnose von Lernfortschritten, -schwierigkeiten und geeigneten Interventionen unterstützen (vgl. Schilcher/ Pissarek 2018, S. 9f.). Ein Anliegen der Arbeit ist es daher durch die Gestaltung eines einfach anzuwendenden Analyseschemas, ein Diagnoseinstrument für Lehrkräfte zu schaffen, das die undurchdringlich scheinende „Blackbox der Interpretation" für einen didaktischen Zugriff zugänglich macht. Gahn

nennt die Ausarbeitung eines solchen Diagnoseinstrumentes für Lehrkräfte als ein mögliches Ziel zukünftiger Arbeiten (vgl. Gahn 2019, S. 190). Die häufig konstatierte Ungenauigkeit der Bewertung von Interpretationsaufsätzen könnte durch ein solches Instrument stark reduziert werden. Hierfür soll auf die aus der Politikdidaktik stammende fachdidaktische Argumentationsanalyse nach Petrik zurückgegriffen werden, der das aus der Linguistik stammende Toulmin-Modell zu einem Instrument zur Beschreibung politischer Lernprozesse weiterentwickelt hat (vgl. Petrik 2013). Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit der politischen Urteilskompetenz und der Interpretationskompetenz werde ich argumentieren, dass dieses Analyseinstrument für die Beschreibung von Interpretationsprozessen adaptiert werden kann. Mittlerweile ist die Literaturdidaktik ohnehin eine der wenigen Fachdidaktiken, die das Toulmin-Modell nicht verwendet. Das ausgearbeitete Analyseinstrument soll genutzt werden, um eine digitale handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsreihe zur Erschließung einer literarischen Ganzschrift hinsichtlich der in ihr stattfindenden Interpretationsprozesse zu untersuchen. Denn es ist davon auszugehen, dass Schüler*inneninterpretationen nicht statisch sind, sondern sich im Laufe der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zumindest verändern und im Idealfall ausdifferenzieren:

> „Im Vordergrund stehen dabei Veränderungsprozesse des Individuums bzw. des Lesers/der Leserin selbst, deren ethnologische und soziale Wissens- und Interessensgrundlagen eine große Rolle spielen. Schon beim Prozess des Lesens eines Textes ergeben sich Aufmerksamkeits- oder Tabuisierungsmomente bei jedem Leser, die die Textdeutung wesentlich bestimmen und lenken. Wird der Text innerhalb einer Gruppe interpretiert, entstehen dynamische Interaktions-, Sympathie-, Dominanz- und Machtverhältnisse, die die Aussagen und das „Textverstehen" deutlich oder auch in sehr verborgener Weise beeinflussen." (Vinçon 2004, S. 52)

Dementsprechend soll folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

1. *Wie* entwickeln sich die Interpretationen bzw. die Interpretationskompetenz von Schüler*innen im Verlauf einer digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsreihe zur Erschließung einer literarischen Ganzschrift?

2. Lassen sich die Lernprozesse der Schüler*innen typologisieren?

Im folgenden zweiten Kapitel wird zunächst der Ansatz eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entwickelt, bevor im dritten Kapitel Studien referiert werden, die das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit – das handlungs- und produktionsorientierte Interpretieren literarischer Texte – betreffen. Darauf folgt in Kapitel 4 die Darstellung des für dieses Vorhaben entwickelten forschungsmethodischen Vorgehens, welches im fünften Kapitel angewendet wird: In Fallstudien werden die maximal-kontrastiven Bildungsgänge von fünf Schüler*innen durch die Unterrichtsreihe rekonstruiert (Kap. 5.1-5.6). Nach der Analyse dieser Interpretationsprozesse soll mithilfe der fallkontrastierenden Analyse in drei Schritten nach

Kelle und Kluge (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 78) der Versuch unternommen werden, unterschiedliche Lernverläufe innerhalb der Unterrichtsreihe zu Typen zusammenzufassen (Kap. 5.7). In einer Gesamtbilanz werden potenzielle Wirkungsweisen solcher digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsettings vorsichtig generalisiert und Implikationen für Lehrer*innenhandeln und Literaturunterricht formuliert (Kap. 6). Da sowohl das entwickelte Diagnoseinstrument als auch das unterrichtsmethodische Vorgehen den Anspruch haben, von Lehrer*innen für ihren Unterricht genutzt werden zu können, aber nur wenige (angehende) Lehrer*innen die vorliegende Arbeit lesen werden, wird in Kap. 6.2 ein Seminar- und Weiterbildungskonzept präsentiert, das Lehrer*innen(-in-spe) mit der Diagnose von Schüler*inneninterpretationen und dem Ansatz eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vertraut machen soll.

2. Der Computer ist dem Buch sein Tod? Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht im digitalen Zeitalter[1]

Auf den Gemeinplatz, dass das Lesen von Büchern am Ende sei und junge Menschen heutzutage kaum lesen würden, trifft man in den Feuilletons (vgl. u.a. Heldt 2020; Gaschke 2017) und in Unterhaltungen mit Lehrer*innen. Dieser These vom Ende des Bücherlesens stehe nach Böck und anderen die Diagnose einer neuen Konjunktur des Lesens diametral entgegen (vgl. Böck et al. 2017, S. 8). In Anlehnung an Lauer wird in diesem Kapitel argumentiert, dass das Ende von Buch und Lesen noch lange nicht gekommen ist (vgl. Lauer 2020). Es werden mehr Bücher denn je verkauft und so intensiv und selbstversunken wie früher verschlungen (vgl. ebd., S. 42). Dementsprechend habe die Klage vom Ende von Buch und Lesen so gut wie keine sachliche Grundlage (vgl. ebd., S. 112). Im toten Winkel der Kulturkritiker*innen findet die Anschlusskommunikation Jugendlicher heute zum großen Teil im Internet statt und zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedenste Medienprodukte gestaltet und im Netz ausgestellt werden. Unter Medienprodukten verstehe ich im Folgenden Artefakte, die mithilfe digitaler Medientechnik gestaltet und/ oder im Internet veröffentlicht wurden. Dieser Begriff umfasst rein schriftbasierte Artefkate, wie z.B. Fan Fictions, aber auch multimodale Gestaltensembles wie z.B. Social-Media-Posts. Außerdem sind auch Produkte als Teil einer digitalen Lesekultur zu verstehen, die mit analogen Mitteln gestaltet und im Anschluss in den sozialen Medien veröffentlicht und diskutiert werden, wie dies z. B. häufig bei Fan-Art der Fall ist (vgl. ebd., S. 165). So verschwimmen nach Lauer analoge und digitale Ausdrucksformen in einer „Kultur der Digitalität“ ineinander (ebd., S. 165). Soziale Netzwerke, Video- und Literaturportale, in denen diese Produkte kommentiert, diskutiert, überarbeitet und geteilt werden, würden mittlerweile die literarische Sozialisation prägen (vgl. Berg 2022, S. 17). Die Potenziale dieser außerschulischen Lesepraktiken werden in den Schulen allerdings kaum wahrgenommen. Bislang haben viele Schulen den umfassenden, rasanten kulturellen und gesellschaftlichen Wandel ignoriert, „der sich auf das schulische Lehren und Lernen und auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebens- bzw. Arbeitsprozessen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen auswirkt“ (KMK

[1] Das folgende Kapitel baut auf Gerhard Lauers Beschreibung der Online-Lesekultur von Jugendlichen auf. Dies spiegelt sich auch in der Kapitelüberschrift wider, die sich auf Gerhard Lauers viel beachtete Publikation *Lesen im digitalen Zeitalter* (2020) bezieht. Beim vorliegenden Kapitel handelt es sich um eine aktualisierte Fassung eines bereits im Jahr 2022 in der Zeitschrift *Medien im Deutschunterricht* von mir veröffentlichten Artikels: Lukjantschuk, Leon: Digitale Lesepraxis in die Schulen! Zur Konzeption eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: *Medien im Deutschunterricht*, *2*(4) 2022, S. 1-13. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1630/1646

2021, S. 3). Dieses Kapitel diskutiert dementsprechend die Frage, inwiefern ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht diese unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre reduzieren (vgl. Maiwald 1999, S. 144) und dabei Interpretationskompetenz fördern kann. Zunächst sollen dafür die digitalen Lesepraktiken Jugendlicher unter Bezugnahme auf Stalders Konzept einer „Kultur der Digitalität" charakterisiert werden (2.1), um aus diesen Problemstellungen(en) für den schulischen Literaturunterricht abzuleiten (2.2) und diese für einen digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zu adaptieren. Unter Rückgriff auf Spinners und Köpperts (1997) Konzeption handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wird ein Phasenmodell entworfen (2.3) und an einem Unterrichtsbeispiel veranschaulicht (2.4).

2.1 Lesen in der *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016)

In dem literaturbezogenen Mediennutzungsverhalten Jugendlicher spiegeln sich die Merkmale einer „Kultur der Digitalität" (Stalder 2016) – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität – recht eindrücklich wider. Diese seien auch für deutschdidaktische Überlegungen von Bedeutung, da in der „Kultur der Digitalität" die Fähigkeiten, Informationen zu beurteilen und auszuwählen, zu aggregieren, zu adaptieren, zu teilen und die Fähigkeit aus dem breiten Spektrum literarischer Ausdrucksformen die für mich passende auszuwählen, essentiell seien (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 459). Zunächst sollen die digitalen Lesepraktiken Jugendlicher kurz beschrieben werden, um aus diesen Problemstellungen(en) und Anforderungen an den schulischen Literaturunterricht abzuleiten. Zur Systematisierung dieser vielfältigen, gleichzeitigen Entwicklungen wird an dieser Stelle auf die Grundmuster der Digitalität nach Stalder (2016) – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität – zurückgegriffen, die eine Vorstellung darüber ermöglichen, „wie wir unter digitalen Bedingungen Bedeutung generieren, wie also Kultur entsteht" (Stalder 2021, S. 5).

2.1.1 Gemeinschaftlichkeit

Jugendliche verarbeiten ihre Lektüre zunehmend in sozialen Netzwerken, wie Instagram, indem sie ihre Lektüre inszenieren, sich z. B. als literarische Figuren verkleiden, in Kommentaren ihre Lektüreeindrücke darstellen und sich über diese austauschen (vgl. Kuhn 2015, S. 437). Am 16.02.2024 waren unter dem Hashtag #book fast 70 Millionen Einträge und unter dem Hashtag

#bookstagram über 96 Mio. Einträge vorwiegend junger Leser*innen zu finden, was die mediale Präsenz solcher digitalen Lesepraktiken Jugendlicher bezeugt. Das soziale Moment des Lesens – das zumeist unter dem Begriff des *social reading* reflektiert wird – scheint dabei im digitalen Raum besonders ausgeprägt zu sein: „Erst das Soziale, dann die Unterhaltung und dann die vielen anderen Möglichkeiten, das ist die Hierarchie der Nutzung." (Lauer 2020, S. 108). Der Umgang mit Literatur trage hierbei Züge der Fan- und Jugendkultur und eines Starkults (vgl. Lauer 2021, S. 44). Die eigene Darstellung als Leser oder Leserin in den sozialen Medien trägt hierbei insbesondere zur Identitätsbildung der Jugendlichen bei (vgl. Boesken 2016, S. 50) und erfüllt vielfältige soziale Funktionen, wie z. B. das Erleben von Eingebundenheit in eine soziale Gemeinschaft oder die Bestätigung der eigenen Leseidentität bzw. des eigenen Leseverhaltens. Auch der Wunsch nach sozialer Distinktion könnte eine Triebfeder solcher digitalen gemeinschaftlichen Lesepraktiken sein (Dawidowski 2016, S. 42; Knipp 2017, S. 178), was sich u.a. in kompetitiv angelegten „Readathons" zeigt (vgl. Dawidowski 2016, S. 42), in denen die Jugendlichen versuchen, in einem festgelegten Zeitraum so viele Bücher wie möglich zu lesen (vgl. ebd. 2016, S. 42). Solche Readathons werden wiederum häufig durch Lesevlogs begleitet, in denen die jungen Leser*innen ihre Lektüren inszenieren. Darüber hinaus fasst der Begriff der „Gemeinschaftlichkeit" auch die vielfältigen Auswahl- und Interpretationspraktiken digitaler sozialer Gemeinschaften, die notwendig werden, um in der Informationsflut (kulturell) handlungsfähig zu bleiben:

> „Sie ist also ein kooperativer Filter-, Interpretations- und Konstitutionsmechanismus. Durch die alltägliche referentielle Arbeit ihrer Mitglieder wählt die Gemeinschaft aus dem Übermaß an potenziell zur Verfügung stehenden Informationen eine bewältigbare Menge an Informationen aus und bringt sie in einen sinngebenden Zusammenhang, womit sie ihre Auswahl selbst validiert und das Handeln aller Mitglieder ausrichtet." (Stalder 2016, S. 146)

Auf der sachlich-instrumentellen Ebene stehe demgemäß nach Kuhn die Information zu Texten im Vordergrund, wie sie junge Leser*innen z.B. auf BookTube-Kanälen auf YouTube erhalten. Rezensionen auf Instagram oder Formate wie BookTube erleichtern anderen Leser*innen die Lektüreauswahl und darüber hinaus würden Informationen und Eindrücke anderer Leser*innen das Leseverstehen, die Interpretation und damit verbundene Erfahrungen und Emotionen bereichern (vgl. Kuhn 2015, S. 438). Aber auch diskursive, mündliche Formen des Austauschs verlieren nicht ihre Bedeutung. Vielmehr bestehe ein ungebrochenes Bedürfnis nach der mündlichen Inszenierung literarischer Texte und des kritischen Diskurses über sie (vgl. Abraham 2020, S. 33). So legen Jugendliche neuerdings z. B. Discord-Server an, in denen sie sich über ihre Lektüreerlebnisse sowohl schriftlich als auch mündlich verständigen können. Die Kommunikation über Literatur(-adaptionen) in den sozialen (Literatur-)Netzwerken ist dabei grundsätzlich gekennzeichnet durch fehlende Hierarchien (vgl. Berg 2022, S. 16). Heterogene

Lesergruppen würden das Lesen im digitalen Zeitalter charakterisieren (vgl. Lauer 2020, S. 135). Lauer drückt es treffend aus, indem er feststellt, dass Buch und Lesen nicht aus der Gesellschaft verdrängt wurden, sondern in die digitale Kultur integriert worden sind. Das Buch habe sich neue Kaffeehäuser und Zeitungen gesucht und sie in den Smartphones der Jugendlichen und in den sozialen Medien gefunden (vgl. ebd., S. 124).

2.1.2 Algorithmizität

Die Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur und der Austausch über sie wird zunehmend von Algorithmen dominiert: Autor*innen veröffentlichen ihre Texte auf Blogs (z. B. Wolfgang Herrndorf), auf Wattpad oder in Self-publisher-Verlagen und beziehen dabei ihr Publikum in die Gestaltung der literarischen Texte ein. Die Auswahl der entstandenen Texte durch die Leser*innen wird wiederum durch Algorithmen beeinflusst, die auf Basis der vorherigen Kauf- oder Auswahlentscheidungen des Users, eine (Kauf-)Empfehlung für die nächste Lektüre abgeben. Auch der Leseprozess selbst wird durch in den sozialen Medien geprägte Diskurse gerahmt bzw. zumindest beeinflusst: „Über die Bedeutsamkeit oder auch Bedeutungslosigkeit der Produkte entscheidet daher zunehmend die Gemeinschaft, bzw. Algorithmen, die durch die Gemeinschaft beeinflusst und geprägt werden“ (Pallesche 2021, S. 89). Die produktive Auseinandersetzung mit Literatur durch die Gestaltung von Medienprodukten, wie z. B. Fan-Fictions, wird ebenfalls durch Algorithmen beeinflusst, indem diese z. B. durch Rechtschreibprüfung den Schreibprozess unterstützen oder im Falle textgenerierender KI-Modelle, wie z. B. *ChatGPT*, sogar eigenständig Texte verfassen. Dem folgend beschreibt Stalder ein Verschwimmen der Grenzen zwischen Algorithmizität und Kreativität:

> „Es ist nicht notwendig, diese Liste mit Beispielen noch weiter zu ergänzen. Auch ohne weitere Hinweise auf vergleichbare Entwicklungen im Bereich der Bild-, Ton-, Sprach- und Filmanalyse ist schon jetzt deutlich, dass an vielen Fronten die Grenzen zwischen dem, was als kreativ, und dem, was als mechanisch verstanden wird, verschoben werden.“ (Stalder 2016, S. 176)

Das zeigt sich z. B. besonders eindrücklich bei der Gestaltung von Moodboards zu literarischen Texten. Bei einem Moodboard handelt es sich um ein collageähnliches Arrangement von Bildern und Texten, das es dem Gestalter ermöglicht, die Stimmung eines literarischen Textes einzufangen. BookTuber, wie z. B. Ruby Granger, fertigen Moodboards zu bestimmten literarischen Texten, Autoren oder Literaturepochen an, die sie in ihrer Wohnung aufhängen und auf Social-Media-Plattformen präsentieren. In vielen Moodboard-Apps wird dabei das Arrangement der einzelnen Bilder vom Algorithmus übernommen, der User wählt also lediglich die Bilder aus, die die Anwendung zu einem ästhetischen Moodboard zusammenfügt. Dadurch

beeinflussen die Algorithmen auch die in den Medienprodukten zum Ausdruck kommende Interpretation des jeweiligen literarischen Textes.

2.1.3 Referentialität

Der Trend, dass die ursprünglichen Rezipient*innen eine immer aktivere Rolle im Kulturbetrieb einnehmen und zu Content Creatorn, Leserautoren oder „Prosumern“ werden ist schon lange beobachtbar und wird u.a. von Jenkins unter dem Begriff der Partizipationskultur verhandelt (vgl. Jenkins 2009, S. 12). Solche Angebote, die den Nutzer*innen eine Partizipation am Literaturbetrieb ermöglichen, würden deutlich stärker genutzt und seien wirkungsmächtiger als rein rezeptive Formate (vgl. Boesken 2016, S. 47). Jenkins definiert diese Partizipationskulturen anhand folgender Merkmale:

> „1. relatively low barriers to artistic expression and civic engagement,
> 2. strong support for creating and sharing creations with others,
> 3. some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices,
> 4. members who believe that their contributions matter, and
> 5. members who feel some degree of social connection with one another (at the least, they care what other people think about what they have created).” (Jenkins 2009, 5f.)

Diese Partizipationskultur äußert sich z. B. in der Gestaltung von Produkten zu literarischen Texten und der Diskussion über jene Interpretationen des Ausgangstextes. Die Transformation von Geschichten in andere Medien wird hierbei immer einfacher. Unzählige Tools und Anwendungen machen es möglich, Geschichten zu kopieren, umzuarbeiten und weiterzuerzählen (vgl. Lauer 2020, S. 16). So erzählen die jungen Leser*innen in Fan-Fictions ihre liebsten Geschichten weiter und tauschen sich teils sehr intensiv über ihre Adaption und Interpretation der Ausgangsgeschichte aus. Sogar Klassiker werden von den Jugendlichen produktiv, z. B. in Vlogs, verarbeitet (vgl. Winko 2016, S. 6). Die jungen Leser*innen nutzen also, wie es Felix Stalder mit dem Begriff „Referentialität“ beschreibt, bestehendes kulturelles Material für die eigene Produktion (vgl. Stalder 2016, S. 13). Die öffentliche Anschlusskommunikation über die entstandenen Produkte, wie z. B. Vlogs und Fan-Fictions, zählt wiederum zu den Merkmalen der Partizipationskultur und liege in der Natur sozialer Netzwerke (vgl. Berg 2022, S. 7). Diese Produktionsorientierung zeichne nach Lauer u.a. die digitale Modernisierung des Lesens aus (vgl. Lauer 2020, S. 165f.), wenngleich natürlich beachtet werden muss, dass bislang nur eine Minderheit der Leser*innen online produktiv tätig wird (vgl. ebd., S. 225). So stammen Content Creator meist aus der Mittel- und Oberschicht (vgl. Schradie/ Bekirsky 2020, S. 575). Arme Menschen und andere marginalisierte Gruppen würden deutlich seltener Content produzieren

(vgl. ebd., S. 567). Schradie und Bekirsky bezeichnen dieses Phänomen als „Digital Production Gap“ (vgl. ebd.).

2.2 Problemstellungen für den Literaturunterricht

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Lesepraktiken sind durchweg dadurch gekennzeichnet, dass junge Leser*innen ihre Lektüren produktiv, z.B. durch die Gestaltung von Videoformaten, Social-Media-Posts und deren Kommentierung, in Online-Communitys verarbeiten. Vor dem Hintergrund des großen Einflusses der Digitalität, beispielsweise auf das Leseverhalten Jugendlicher, betont u.a. Wampfler, dass der Deutschunterricht auf solche Praktiken Jugendlicher reagieren müsse, da deren Kulturzugang heute primär digital erfolge (vgl. Wampfler 2017, S. 45). Nach Jenkins stellen solche Partizipationskulturen, wie sie auf Bookstagram oder BookTube, den Literatur-Communitys der sozialen Netzwerke Instagram und YouTube, gelebt werden, ideale Lernumgebungen dar (vgl. Jenkins 2009, 10). Es liegt also der Schluss sehr nahe, dass das Wesen solcher Partizipationskulturen, die das World Wide Web ermöglicht, für schulische Zwecke adaptiert werden könnte. In den Schulen werden diese neuen Potenziale bislang aber kaum wahrgenommen. Hauck-Thum konstatiert, dass grundlegende Praktiken der Kultur der Digitalität wie die Gestaltung von Medienprodukten zu Literatur und das damit einhergehende Verständnis für ihre Mechanismen in Schulen aktuell kaum eine Rolle spielen würden (vgl. Hauck-Thum 2021, S. 76). Dadurch besteht weiterhin eine unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre (vgl. Maiwald 1999, S. 144), da die digitalen und produktiven Lesepraktiken, die die Jugendlichen in ihrer Freizeit freiwillig verfolgen, bislang kaum für den Unterricht genutzt werden. Brendel-Perpina versteht es hier als Aufgabe der deutschdidaktischen Forschung, „die spezifischen anschlusskommunikativen Online-Phänomene zu beschreiben und zu erklären, um sie für didaktische Konzepte verfügbar zu machen“ (Brendel-Perpina 2019, S. 441) und somit „kompetenzbezogene unterrichtliche Anknüpfungen an eine reale kulturelle Praxis, die aus dem Unterricht gleichsam in diese zurückwirken können“ (ebd., S. 18) zu ermöglichen. So sollte es eine Zieldimension von Deutschunterricht sein, die Schüler*innen zur Teilhabe am außerschulischen kulturellen Leben zu befähigen. Mit ihren Medienprodukten gestalten die jungen Leser*innen Interpretationen literarischer Texte, wie z. B. auch ein Regisseur oder Kritiker einen literarischen Text auf eine bestimmte Art und Weise interpretiert. Rödel plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass sich das schulische Interpretieren literarischer Texte stärker an außerschulischen Interpretationspraktiken, wie z. B. der Gestaltung von Fanhomepages, orientieren solle (vgl. Rödel 2018, S. 31). Damit ließe sich dem

Vorwurf begegnen, dass das Interpretieren literarischer Texte keine außerschulische Relevanz besitze. Häufig rücken jedoch vielmehr die Gefahren digitaler Medien in den Blick, anstatt die (Lern-)Potenziale zu sehen, die freizeitliche kulturelle Praktiken von Jugendlichen bieten:

> „Yet the focus on negative effects of media consumption offers an incomplete picture. These accounts do not appropriately value the skills and knowledge young people are gaining through their involvement with new media, and, as a consequence, they may mislead us about the roles teachers and parents should play in helping children learn and grow." (Jenkins 2009, S. 14)

Gleichwohl ist es wichtig, auch die Gefahren solcher kulturellen Praktiken, wie z. B. die strukturelle Vereinheitlichung der Leseridentitäten hinsichtlich ihrer Profile und Anschlusskommunikationsmöglichkeiten, die mit einer hohen Manipulier- und Kontrollierbarkeit der Leseidentität einhergeht (vgl. Kuhn 2015, S. 440), zu reflektieren. Hierin bestünde die Aufgabe des Literaturunterrichts. Auch auf der bildungspolitischen Ebene wird die Notwendigkeit der Förderung ebenjener Kompetenzen betont, „die den Lernenden eine mündige, souveräne und aktive Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt ermöglichen" (KMK 2021, S. 6). „[G]esellschaftliche Kreativstrukturen im Sinne einer Bearbeitung von Problemlösungsprozessen durch Kooperation, Kommunikation sowie Kollaboration" (ebd., S. 11), wie die oben beschriebenen digitalen Lesepraktiken Jugendlicher, sollen bei der Etablierung einer zeitgemäßen Lernkultur an den Schulen berücksichtigt werden. Weiterhin sollen zukunftsweisende Konzepte erarbeitet werden, „die […] die Verschränkung von Lernorten und -anlässen konzeptionell und organisatorisch einbinden und die Vernetzung über den Lernort Schule hinaus ermöglichen" (ebd., S. 10).

2.3 Digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Eine Lösungsmöglichkeit für die im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Problemstellungen wird hier im Ansatz eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gesehen. Dieser kommt den tatsächlichen digitalen Lesepraktiken Jugendlicher besonders nahe, da er ihrem digitalen, produktiven und partizipativen Kulturzugang in besonderem Maße entspricht. Ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht nutzt den produktiven Charakter digitaler Lesepraktiken, „um die Verarbeitungshandlungen der Lernenden neu zu strukturieren und an die Alltagshandlungen der Lernenden im Netz anzuknüpfen" (Kónya-Jobs/ Werner 2020, 20). Der Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung ist prädestiniert für ein solches Vorhaben, da dessen Verfahren grundsätzlich aus der kulturellen Praxis Literatur abgeleitet sind (Anders/ Riegert 2017, 224) und in diesen schon lange das

Potenzial gesehen wird, eine Verbindung zum außerschulischen literarischen Leben herzustellen (vgl. Paule 2017, S. 87). Weiterhin ist der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz „den digitalen Medien gegenüber sehr affin, die ganz selbstverständlicher Teil des Produktorientierten Unterrichts sind, und ermöglicht auf diese Weise auch in diesem Feld fortlaufenden Wissens- und Kompetenzzuwachs“ (Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 616). In einem solchen Literaturunterricht gestalten Schüler*innen verschiedenste digitale Medienprodukte wie z. B. Social-Media-Seiten, Verfilmungen, Buchtrailer, interactive fictions u.v.m. Explizit enthalten sind hier auch Medienprodukte, in denen literarische Texte bewertet werden, wie z. B. BookTubes (Videorezensionen auf YouTube) oder Rezensionen auf Instagram, da die Schüler*innen sich durch deren Produktion, dem Hauptziel des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entsprechend, einen engen, intensiven Kontakt mit dem Text erarbeiten, ohne dass die Lehrkraft eine bestimmte Erkenntnis oder Einsicht vorgibt (vgl. Haas 2018, S. 44). Darüber hinaus rechnete Gerhard Haas, der Urvater des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, ebenfalls produktive, wertende Zugänge, wie das Verfassen einer Buchbesprechung, dem Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zu (vgl. ebd., S. 161ff.).

2.3.1 Adaption digitaler Lesepraxen

Maiwald beschreibt die Vielfalt des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes auf besonders anschauliche Weise. Er unterstreicht, dass es sich beim Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung nicht um ein stehendes Gewässer mit befestigten Ufern, sondern um einen verästelten literaturdidaktischen Strom handele (vgl. Maiwald 1999, 206). Dementsprechend verfolgen die verschiedenen Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts äußerst unterschiedliche Anliegen (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 102):

> „Während handlungs- und produktionsorientierte Verfahren mancherorts ein wenig selbstzweckhaft anmuten (z.B. Ingendahl, Göttler) oder eher pauschal der Förderung der Lesefreude dienen (Haas), haben sie anderswo klar umrissene didaktische Funktionen.“ (Maiwald 1999, S. 206)

In besonderer Weise unterscheiden sich die verschiedenen Ansätze hinsichtlich der Frage, ob der Schwerpunkt handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf der Interpretation des literarischen Textes liegen sollte. Das im folgenden Abschnitt skizzierte Phasenmodell eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts adaptiert den Ansatz Spinners und Köpperts, die diese Frage entschieden bejahen (vgl. Spinner 2018, 328). Der Ansatz Waldmanns erschien mir weniger geeignet, da er die objektive Analyse von Textstrukturen und weniger die intersubjektive Interpretation des Romans fokussiert (vgl.

Waldmann 2016). Interpretation versteht dabei Spinner als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln:

> „Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, […] um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnaspekte zu entdecken. Die am Interpretationsgespräch Beteiligten müssen aufeinander eingehen, ihre Deutungen erläutern, andere Deutungen prüfen und sich ggf. die eigenen Augen öffnen lassen. Interpretieren ist, so gesehen, eine Angelegenheit der Intersubjektivität […]“ (Spinner 1987, S. 17)

Mit ihren Medienprodukten gestalten die jungen Leser*innen sowohl im freizeitlichen als auch im schulischen Kontext Interpretationen, die bei künstlerischen Umsetzungen, z.B. in Form von Fan-Art oder Fan-Fictions, zunächst implizit bleiben, aber im Unterrichtsgespräch oder z. B. in den Kommentarspalten expliziert und argumentativ verhandelt werden können (vgl. Spinner 2018, S. 328). Insbesondere die Präsentation und die Diskussion der Medienprodukte hätte dementsprechend das Potenzial, Interpretationskompetenz zu fördern (vgl. Brand 2019, S. 9). Tilman von Brand betrachtet die Anknüpfung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren an konkrete Unterrichtsziele, wie z.B. die Förderung von Interpretationskompetenz, als zentrale aktuelle Aufgabe dieses methodischen Ansatzes, da dieser seit seiner Etablierung stets der Gefahr der Verselbstständigung unterlag (vgl. ebd., S. 10). Denn eine Förderung des Textverstehens bedeutet keineswegs, dass ein solcher Unterricht nicht zum Lesen motivieren kann.

Ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der die digitalen produktiven Lesepraktiken junger Leser*innen unverändert in den Unterricht überträgt, würde jedoch in vielen Fällen der Gefahr der Verselbstständigung erliegen. So zeichne sich die Kommunikation über literarische Texte im Internet häufig, je nach Plattform, durch eine gewisse Oberflächlichkeit aus, die der Förderung von Interpretationskompetenz entgegensteht (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 494). So formulieren die jungen Leser*innen in vielen Fällen, z.B. in Bookstagram-Posts, in BookTube-Videos und in den dazugehörigen Kommentarspalten, lediglich thesenhafte Interpretationen, die nicht weiter argumentativ verhandelt werden (vgl. ebd., S. 494). Vielmehr zeichnet sich in diesen eine meist eher emotionale, lebenspraktische Aneignung des literarischen Textes ab. Insofern bleiben die Interpretationen häufig auf die subjektive Sichtweise des jeweiligen Lesenden beschränkt, da dieser keinen direkten Bezug zum Text, z.B. durch Zitate, herstellt. Dementsprechend genügen sie nicht dem Anspruch, dass Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar sein sollten. Wenngleich es auch Gegenbeispiele gibt, wie teils äußerst intensive und tiefgründige Diskussionen auf Fan-Fiction-Portalen, die augenscheinlich auf umfangreichen Analysen des literarischen Ausgangstextes und der jeweiligen Adaption aufbauen (vgl. Lauer 2020, S. 127). Ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der sich zum Ziel setzt, Interpretationskompetenz zu fördern, muss

demzufolge an solche tiefschürfenden Lesepraktiken von Jugendlichen anknüpfen, indem die digitalen Lesepraktiken im Unterricht durch verschiedene mündliche und schriftliche Analyse-, Diskussions- und Reflexionsanlässe gerahmt werden. So „ist [Schule] nicht dazu da, außerschulische kulturelle Praxis nachzuspielen, sondern diese zu erweitern und zu vertiefen“ (Maiwald 2016, S. 293). Hierfür soll im folgenden Abschnitt der Ansatz Spinners und Köpperts erweitert werden, da er mit dem Ziel entwickelt wurde, den subjektivistischen Tendenzen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zu begegnen:

> „In einer Art Gegenreaktion auf den rezeptiv-analytischen Umgang mit Literatur wurde und wird aber oft auf ein - für meinen Eindruck - zu stark subjektivistisches Verständnis des produktiven Prozesses abgehoben. Die Betonung des subjektiven Leseerlebens ist unbestrittenes und nicht hoch genug zu wertendes Verdienst der diskutierten Ansätze, dennoch scheint es für manche ausführungsfreudigen Praktiker bei der Beschränkung auf das subjektive Leseerleben und dessen extremer Gewichtung zu bleiben. Das, was ein Text oder eine Textstelle auslösen, steht so mehr oder weniger als Zielpunkt der Stunde.“ (Köppert 1995, S. 13)

Im folgenden Phasenmodell soll die Phasierung Spinners und Köpperts adaptiert werden, um auf die Oberflächlichkeit bzw. den starken Subjektivismus digitaler außerschulischer Lesepraktiken zu reagieren und diese für die Förderung von Interpretationskompetenz im Literaturunterricht nutzbar zu machen.[2]

2.3.2 Zur Phasierung digitaler handlungs- und produktionsorientierter Lernsettings

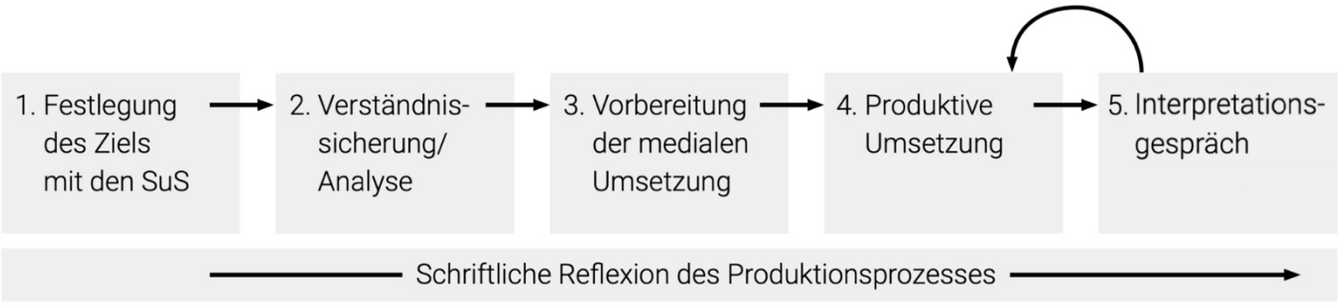


Abbildung 1 Grafische Darstellung der entwickelten Phasierung

In einem Literaturunterricht, der Interpretationskompetenz fördern möchte, sollte die Gestaltung der Medienprodukte nicht unvermittelt erfolgen, sondern zunächst durch eine Phase vorbereitet werden, in der das grundlegende Verständnis der Schüler*innen gesichert wird und die Schüler*innen den Text vor dem Hintergrund des gemeinsam definierten Ziels analysieren (vgl. Berg 2022, S. 15). Hierfür wird die Phasierung Spinners und Köpperts um eine der Produktion

[2] Der Ansatz des „Gestaltenden Interpretierens“ ähnelt dem Ansatz Spinners und Köpperts in Anspruch und Phasierung. An dieser Stelle findet jedoch eine Abgrenzung zum Ansatz des „Gestaltenden Interpretierens“ statt, da dieser sich ausschließlich auf die Produktion von Texten bezieht und visuelle, akustische und audio-visuelle Interpretationsformen nicht berücksichtigt.

vorausgehende Analyse- und Vorbereitungsphase erweitert. In der ursprünglichen Phasierung sollte durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren ein erster Zugang zu den Schüler*inneninterpretationen eröffnet werden, die dann im anschließenden Unterrichtsgespräch diskutiert und dadurch ausdifferenziert werden (vgl. Spinner/ Köppert 1996, S. 31ff.). Eine solche Vorgehensweise wäre für die meisten digitalen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ungeeignet, da sie zu viel Unterrichtszeit in Anspruch nehmen, um mit ihnen lediglich diese ersten mehr oder weniger spontanen Interpretationen der Schüler*innen auszudrücken. Spinner selbst hat aber auch die Möglichkeit beschrieben und befürwortet, der Produktionsphase eine Analysephase voranzustellen (vgl. Spinner 2018, S. 328). Auch Leubner und Saupe heben die Notwendigkeit einer solchen die Interpretation vorbereitenden Analysephase hervor:

> „Das Erkennen von Textstrukturen bietet Anregungen für ein subjektives Verstehen, zeigt aber auch die Grenzen der textangemessenen Deutungsmöglichkeiten auf und schafft damit die Grundlage für eine intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation. Eine Erarbeitung von Textstrukturen ist so in der Regel eine notwendige Voraussetzung der Textinterpretation.“ (Leubner/ Saupe 2008, S. 125)

Vom Entwicklungsstand der Schüler*innen, insbesondere von ihrer Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und zur Analyse literarischer Texte, ist abhängig, ob diese in Freiarbeit geleistet werden kann oder stärker von der Lehrperson gelenkt werden muss. Würde diese Phase entfallen, bestünde die Gefahr, dass die häufig mit einem gewissen planerischen Aufwand verbundene Gestaltung digitaler Medienprodukte letztlich nur zu oberflächlichen, spontanen Interpretationen des literarischen Textes führt, die nicht auf dem Text selbst, sondern ausschließlich auf den Vorstellungen der Schüler*innen aufbauen. Dies würde Spinners Anliegen einer gleichsam text- sowie subjektzentrierten Interpretationskultur im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zuwiderlaufen. Die Erfahrung hat auch gezeigt, dass eine produktive Interpretation des jeweiligen literarischen Textes ohne vorgeschaltete Analysephase von Schüler*innen als unbefriedigend wahrgenommen wird, da sie ohne die intensive Betrachtung des Ausgangstextes über keine Argumentationsgrundlage für das anschließende Unterrichtsgespräch verfügen. Die Analysephase ist hier also kein Selbstzweck, wie es oft in der schulischen Interpretationspraxis der Fall ist, sondern ist funktional in den Unterrichtsverlauf eingebettet (vgl. Mayer 2017, S. 299). Denn „[a]rgumentieren kann man nur dann sinnvoll, wenn eine vertiefte Kenntnis des Sachverhalts oder des zu diskutierenden Themas vorhanden ist“ (Spiegel 2011, S. 46). Dementsprechend wechseln sich im hier skizzierten Modell Phasen ab, die den Schwerpunkt jeweils auf die subjektiven Vorstellungen der Schüler*innen oder deren argumentative Rückbindung an den literarischen Text setzen.

Die eigentliche Medienproduktion sollte darüber hinaus gemeinsam mit den Schüler*innen vorbereitet und geplant werden. Bei der Gestaltung von audiovisuellen Medien kann dies z.B. durch die Bearbeitung eines Storyboards geschehen, das selbst eine Form der medialen Umsetzung ist. Diese bleibt jedoch zunächst vorläufig und kann in der Klasse vor der in vielen Fällen sehr aufwendigen produktiven Umsetzung zur Diskussion gestellt werden. Wenn diese Phase ausgelassen wird, besteht die Gefahr, dass der Fokus der Schüler*innen weniger auf der Verarbeitung des literarischen Ausgangstextes als auf der medialen Gestaltung liegt. Auf keinen Fall sollte den Schüler*innen jedoch eine bestimmte Interpretation oktroyiert werden. So lasse sich diese Spielart des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes auch als Form des Lernens in Projekten begreifen (vgl. Hofer-Krucker/Kauffmann 2021, 594). Die Aufgabenstellung bzw. das Ziel sollte dementsprechend im Idealfall nicht von der Lehrkraft definiert werden, sondern unter Einbezug der Schüler*innen, die mit eigenen Fragen und Interessen an den Text herantreten. Dies ermögliche eine Individualisierung des Lesens und des Lernens (vgl. Dannecker 2012, S. 186), indem im Idealfall den Schüler*innen unterschiedliche Materialien und mediale Zugänge angeboten werden (vgl. ebd., S. 188f.). Zudem impliziere „die Differenzierung des Unterrichts eine Wertschätzung der individuell unterschiedlichen Text-Aneignungspfade der SchülerInnen“ (ebd., S. 189).

Erst im nächsten Schritt folgt die Gestaltung der Medienprodukte. Die Schüler*innen interpretieren dabei den Text, indem sie ihn medial verarbeiten. Hierbei müssen die Schüler*innen literarische Leerstellen auf plausible Weise füllen. Spinner und Köppert führen das am analogen Beispiel einer zeichnerischen Umsetzung der „Kleinen Fabel“ von Franz Kafka aus:

> „Bei diesen beiden Bildern sind Fragen nach der örtlichen und zeitlichen Relation der Figuren, Dinge und Handlungen zueinander interessant, etwa: Wo müssen wir uns die Katze, wo die Maus vorstellen? Wo und was ist die Falle? Bedeutet sie reale Gefahr oder Übertreibung, Wahnvorstellung der Maus? Ändert die Maus die Laufrichtung aufgrund des Rates der Katze und wird deshalb gefressen? Durch solche Überlegungen entdeckt man zentrale Leerstellen im Text, die die Leserin/den Leser in einer besonderen Spannung halten: Herkunft und Stellung der Katze im Raum und die Reaktion der Maus bleiben offen.“ (Köppert/Spinner 1996, S. 33)

Den subjektivistischen Tendenzen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts setzt der Ansatz Spinners und Köpperts eine Verbindung von produktiven Verfahren und Unterrichtsgesprächen entgegen, die die Schüler*innen zur Interpretation des literarischen Textes anregen soll:

> „Insgesamt kommt dabei eine enge Verknüpfung, ein dynamisches Wechselverhältnis von imaginierend und explizierend geleisteter Textdeutung zustande. Durch ihre aktiven Vorstellungsentfaltungen schaffen sich die Schülerinnen und Schüler selbst Anlaß, Idee und interpretatorische Kompetenz für das anschließende Gespräch. Dieses strukturiert sich dadurch, daß Schülerimaginationen untereinander und im Rückbezug auf das literarische Werk verglichen werden. Das hermeneutische Prinzip einer Gegenüberstellung und Zusammenschau ergibt sich hier also von selbst, da es naheliegt, eigene Phantasien zu einem literarischen Text im Zusammenhang mit diesem zu beleuchten. Zugleich liefert ein solches Vorgehen entscheidende Impulse für ein induktiv angelegtes Interpretationsgespräch, die im

> anderen Fall stärker von der Lehrkraft kommen müßten. […] Nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche oder erzähltechnische Details kommen bei einem solchen Interpretationsgespräch in den Blick, ohne daß es einer engschrittigen, allzu krampfhaften Führung durch die Lehrkraft bedürfte.“ (ebd., S. 31)

Die Kombination von Analyse-Phasen, produktiven Verfahren und anschließendem Interpretationsgespräch soll in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht die Gefahr der Oberflächlichkeit bzw. subjektivistischer Interpretationen reduzieren, wie sie für die literarische Kommunikation auf vielen Plattformen charakteristisch ist. Das Potenzial für die Förderung der Interpretationskompetenz liegt vor allem in diesen Interpretationsgesprächen, in denen die in den Medienprodukten implizit oder explizit enthaltenen Interpretationen der Schüler*innen präsentiert und diskutiert werden. Bei Medienprodukten, die von den Schüler*innen nicht „auf einen Blick“ erfasst werden können, weil sie z.B. zu textlastig sind, sollte dem Interpretationsgespräch eine Phase vorangestellt werden, in der die Schüler*innen die Gelegenheit haben, die Medienprodukte ihrer Mitschüler*innen kritisch und kriteriengeleitet zu begutachten. Diese bieten dann einen authentischen Gesprächsanlass, der die Schüler*innen zur Diskussion bzw. Interpretation des literarischen Textes anregt. Köppert und Spinner führen das am Beispiel analoger Schüler*innenzeichnungen aus:

> „Anhand eines solchen Bildes kann überlegt werden, wie sich die abstrakte Darstellung zur konkreten Bildlichkeit des Textes verhält. Damit geraten zentrale Bedeutungsaspekte des Textes, z. B. die mehrfache Symbolik der dargestellten Situation, in den Blick. Die Zeichnungen als sichtbar gemachte Rezipientenvorstellungen ermöglichen also ein Interpretationsgespräch, bei dem die Konfrontation der verschiedenen Darstellungen und ihr Bezug auf den Ausgangstext einen gleichsam natürlichen Gesprächsanlass ergeben.“ (Köppert/Spinner 1996, S. 35)

Text- und Schüler*innenorientierung fallen in dieser Phase zusammen. Durch die größtenteils auf moderierende und inhaltliche Impulse reduzierte Rolle der Lehrkraft ähneln diese Interpretationsgespräche „argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs“, wie sie Johannes Werner beschreibt (vgl. ebd., S. 28f.).[3] Er entwarf „ein argumentationstheoretisch formalisiertes Modell zur praxistauglichen Organisation und Durchführung von schülerorientierten Deutungsgesprächen“ (Werner 2004, 191), das er aus der argumentations- und ästhetiktheoretischen Diskussion um Habermas‘ Modell intersubjektiver Rationalität abgeleitet hat (vgl. ebd., S. 193). Kennzeichnend für solche Gespräche ist „ein *lern- und gesprächsförderndes Klima*, das durch eine dialogisch-demokratische Grundhaltung auch erst entstehen kann.“ (Mayer 2017, S. 329) Die Lehrkraft nimmt in solchen Gesprächen eine moderierende Haltung ein, indem sie einen Wechsel der Problemlagen akzeptiert und in ihrer Moderation aufgreift (vgl. Werner 2004, S. 216), die Argumente der Schüler*innen aufeinander bezieht und den

[3] Sie unterscheiden sich jedoch insofern, als dass sich die zu diskutierenden Interpretationen bei Johannes Werner aus dem Gesprächsverlauf ergeben, während im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht Produkte den Ausgangspunkt des Interpretationsgespräches bilden. Sie ähneln sich jedoch Köppert und Spinner zufolge strukturell und hinsichtlich ihrer Zielsetzung.

interaktiven Zusammenhang organisiert (vgl. ebd., S. 217). Der Moderator „kann dabei durchaus Beiträge einfordern, solange er nicht von ihm erwartete Deutungen aus den Sprechern herausfragt oder eigene Deutungen als zutreffender darstellt“ (ebd., S. 217). Häufig werden Schüler*innen in literarischen Gesprächen „zu wenig angeleitet, bestimmte Textteile noch einmal genauer zu lesen und zu analysieren“ (Vinçon 2004, S. 64). Die Lehrkraft sollte dementsprechend den Textbezug (wieder)herstellen, falls dieser im Verlauf der Diskussion aus dem Blick geraten ist oder nicht vorhandenes Weltwissen zum Gespräch beisteuern, da ansonsten Interpretationen drohen, die keinen haltbaren Bezug zum literarischen Text mehr aufweisen. Erfahrungsgemäß konzentriert sich die Diskussion auf bestimmte Medienprodukte und Problemstellungen, während andere von den Schüler*innen für weniger diskussionswürdig erachtet werden. Im Idealfall ergeben sich „Deutungsspiele“, wie sie Werner beschreibt. Diese zeichnen sich durch eine „Vielfalt akzeptierter Deutungsansätze“ (Werner 2004, S. 206), ein argumentierendes Gegeneinander von Sprechern, die unterschiedliche Sichtweisen durchsetzen wollen (vgl. ebd.), die „Zuordnung von Sprechern zu Deutungen anderer“ (ebd.) und das Erweitern von Interpretationen durch neue Textbezüge aus (vgl. ebd.). Die Diskussion über die in den Schüler*innenprodukten manifestierten Interpretationen während dieser Phase ist demgemäß ein zentraler Lernanlass. Schüler*innen müssen in dieser Phase ihre Deutungen gegenüber ihren Mitschüler*innen verteidigen und ggf. verwerfen oder anpassen. Dabei steigern sie ihre Argumentations- bzw. Interpretationsfähigkeit (vgl. Spinner 1987, 19). Idealerweise sollte die Phase, in der die Schüler*innenprodukte präsentiert und diskutiert werden, im Stuhlkreis stattfinden, da dieser die argumentative Bezugnahme der Schüler*innen aufeinander erleichtert und somit gute Bedingungen für eine angeregte Diskussion der Schüler*inneninterpretationen schafft. In der Praxis hat sich außerdem bewährt, diese Unterrichtsgespräche mithilfe der „Blitzlichtmethode“ reflektieren zu lassen, um metakognitive Prozesse zu fördern. Je nach Umfang des Projekts bietet sich weiterhin eine schriftliche Reflexion des Produktions- und Lernprozesses an, um eine metakognitive Auseinandersetzung mit Interpretationsmethoden anzuregen, wie sie z. B. Matz und Sosna fordern (vgl. Matz 2021, S. 621; Sosna 2023).

Ein besonderes Potenzial dieser didaktischen Herangehensweise liegt darin, die entstandenen Medienprodukte „zu situieren, sie also in eine reale Situation einzubinden, die möglichst über den Unterricht [hinausgeht]“ (Paule 2017, S. 91), indem die Schüler*innen ihre Produkte im Internet präsentieren. Die Schüler*innen können sich, z.B. in den sozialen Medien, nach der Präsentation und Diskussion authentisches Feedback einholen und mit Interessierten über die Gestaltung ihrer Medienprodukte diskutieren. Eine solche öffentlichkeitswirksame

Präsentation motiviert die Schüler*innen in aller Regel sehr (vgl. Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 615).

Jener methodische Ansatz kann mit einer ganzen Bandbreite von digitalen Medien umgesetzt werden. Wampfler zeigt z. B. auf, wie Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers" mithilfe von Facebook-Storys produktiv erschlossen werden kann und damit bessere lebensweltliche Anknüpfungspunkte liefert als z. B. das Medium „Brief", das ansonsten naheliegend gewesen wäre (vgl. Wampfler 2017, S. 93ff.). In letzter Zeit werden jedoch auch deutlich ausgefallenere Ansätze des Interpretierens mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren beschrieben. So entwickelte z. B. Köhler den Ansatz des spielsystemischen Interpretierens:

> „Analog zum Szenischen Interpretieren könnten Schülerinnen und Schüler mit dem dafür notwendigen Wissen zu Spielmechaniken und ihren Wirkungen beim >>Spielsystemischen Interpretiere<< analoge wie auch digitale Spiele zu (entscheidenden Situationen von) literarischen Werken entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler würden dabei nicht nur davon profitieren, sich in der Entwicklung eines Spiel-Modells zu einem Text vertieft mit dem literarischen Werk auseinanderzusetzen, da dieser Prozess eine fundierte Kenntnis der Funktion einzelner Elemente (wie Figuren) in einer Geschichte und/ oder übergeordneter Themen/Prinzipien voraussetzt. Die so entstehenden Möglichkeitsräume könnten schließlich wiederum anderen Schülerinnen und Schülern Zugänge zu (zentralen Aspekten in) dem literarischen Werk eröffnen.“ (Köhler 2020, S. 65)

Darüber hinaus rücken sogar Möglichkeiten in den Blick, „Virtual Reality“ handlungs- und produktionsorientiert im Unterricht einzusetzen:

> „Anwendungen wie CoSpacesEdu machen es möglich, eine Leseumgebung, bestehend aus Text und anderen Gestaltungselementen, in 360° um die Leser herum aufzubauen. Denkbar ist etwa die Konzeption einer Buchwelt beziehungsweise die Rekreation von Schlüsselszenen einer Geschichte. Entscheidend ist, dass die Leser in eine multimodale Lesewelt eintauchen, in der sie sich fühlen, als befänden sie sich mitten in der Geschichte. Vor allem das literarische Lernen wird intensiviert, da die Schüler zu Produzenten von Literatur werden. Dabei entstehen zum einen, im Sinne der Hermeneutik, eigene Interpretationen bestehender Werke.“ (Mosbach/ Nagel 2020, S. 160)

Jene Verbindung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren und digitalen Medien kann im fachdidaktischen Diskurs bereits als etabliert gelten (vgl. Frederking 2023, S. 3). In unzähligen Praxisbeiträgen wurden Möglichkeiten geschildert, literarische Texte digital und handlungs- und produktionsorientiert mit Schüler*innen zu erschließen. Die Autor*innen greifen hierbei häufig auf Phasierungen zurück, die der in diesem Kapitel beschriebenen Phasierung ähneln (vgl. u.a. Meier 2019; Hallet 2019; Emmersberger 2019; König 2020). Im Gegensatz zum fachdidaktischen Diskurs finden solche Verfahren an Schulen bislang jedoch kaum Beachtung (vgl. Frederking 2023, S. 3).

2.3.3 „Maker Education“ und digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Für den methodischen Ansatz, Medienprodukte mit Schüler*innen zu gestalten, existieren mehrere konkurrierende Bezeichnungen. Aufgrund der Tatsache, dass das hier dargestellte Forschungsprojekt im Feld der empirischen Literaturdidaktik zu verorten ist, lag die Entscheidung nahe, auf den aus der Literaturdidaktik stammenden Begriff der Handlungs- und Produktionsorientierung zurückzugreifen und den Ansatz an die Rahmenbedingungen einer „Kultur der Digitalität“ anzupassen. Der in den vorangegangenen Kapiteln entwickelte Ansatz teilt dabei die Prämissen einer sogenannten „Maker Education“. Hierunter „werden Lern- bzw. Lehrsettings verstanden, in denen Merkmale des sogenannten »Making« und der Maker-Bewegung umgesetzt werden“ (Schön/ Ebner/ Narr 2021, S. 514). Als allgemeine Merkmale einer „Maker Education“ arbeiten Schön, Ebner und Narr folgende heraus, die ebenfalls auf digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht im oben erläuterten Sinne zutreffen:

> „- Die Arbeit an Produkten – d. h. real-gegenständliche wie auch digitale Produkte, z. B. Gegenstände, Maschinen, Apps, Games oder Videos.
> - Die Arbeit in einer offenen Werkstattstruktur, d.h. Ressourcen und (digitale) Werkzeuge stehen zur freien Verfügung und werden gemeinsam genutzt, wozu auch Absprachen gehören.
> - Bei der Entwicklung zahlreicher Maker-Projekte kommt es zur interdisziplinären und transdisziplinären Arbeit – die Denkweise von Fächern löst sich auf.
> - Bei der Umsetzung von Maker-Projekten ist der Fokus auf ein Produkt wichtig, aber auch die Arbeit am Produkt und die Möglichkeit des Scheiterns. Das Scheitern wird als wichtiger Aspekt und Möglichkeit wahrgenommen, die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse zu erweitern.
> - Erwachsene agieren weniger als Lehrende, sondern als Co-Designer/innen und Begleiter/in im Prozess.
> - In vielen Projekten – dies gilt vielmehr für Europa als für die USA – adressieren Maker-Aktivitäten Nachhaltigkeitsthemen oder auch soziale Teilhabe, z. B. Repair-Cafés in Schulen“ (ebd., S. 515f.)

Kennzeichnend für Making-Aktivitäten sei weiterhin die „Idee kreativ-kollektiven Problemlösens, insbesondere im Zusammenhang mit gestalterisch-technischen Fragestellungen.“ (Bettinger et al. 2020, S. 627) Für die Umsetzung einer „Maker Education“ im schulischen Kontext seien Wahlmöglichkeiten konstitutiv (vgl. Schön/ Ebner/ Narr 2021, S. 519f.). Diesbezüglich sei es z. B. möglich, ein bestimmtes Thema vorzugeben, aber die Schüler*innen selbstbestimmt über die Wahl der Methoden und Werkzeuge entscheiden zu lassen (vgl. ebd., S. 522). Für solche Projektarbeiten im Sinne einer „Maker Education“ würden die Lehrpläne mittlerweile auch genügend Anknüpfungsmöglichkeiten bieten (vgl. ebd., S. 532). Gleichwohl ergibt sich bei der Implementierung des Maker-Education-Ansatzes in den Schulunterricht ein Konflikt zwischen der konzeptionellen absoluten Freiheit und Offenheit solcher Lernarrangements und curricularen Vorgaben, die z. B. die Wahl der möglichen Themen für eine Projektarbeit beschränken.

2.3.4 Ein Unterrichtsbeispiel zur Veranschaulichung

Das im vorangegangenen Abschnitt präsentierte Phasenmodell eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wurde von mir bereits in zwei achten und zwölften Klassen erprobt. An dieser Stelle soll die Unterrichtsreihe, die in den zwei achten Klassen im Rahmen der Vorstudie zu dieser Arbeit durchgeführt wurde, zur Veranschaulichung des Phasenmodells beschrieben werden. Gegenstand der sich über fünf Wochen erstreckenden Unterrichtsreihe war die Novelle *Kleider machen Leute* (1874) von Gottfried Keller. Eine handlungs- und produktionsorientierte Interpretation der Novelle durch die Gestaltung von Social-Media-Profilen scheint aufgrund der auf Selbstdarstellung zielenden Natur sozialer Medien besonders vielversprechend. Diese ermöglicht eine produktive Interpretation der Figureneigenschaften, -motive und deren teils konträren Selbstinszenierung. Wie sich die Struktur sozialer Medien produktiv für die Figureninterpretation nutzen lässt, wurde bereits von Kónya-Jobs und Werner beschrieben:

> „Auf der Social-Web-Plattform *Instagram* werden Fotos hochgeladen, diese mit Bildunterschriften oder kleinen Texten versehen und in den Bildern können weitere Personen verlinkt werden, damit man sehen kann, welche anderen Nutzer*innen von *Instagram* am gezeigten Erlebnis beteiligt waren. Auf *Instagram* findet man ebenfalls viele Fotos und Videos, in denen Personen Bezug auf frühere Beiträge oder andere Geschehnisse nehmen. Dieses Prinzip lässt sich wie folgt für den Literaturunterricht adaptieren: Die Charaktere des zu behandelnden literarischen Werkes werden auf Gruppen in der Klasse aufgeteilt. In vorgegebenen Abschnitten müssen die Schüler*innen die Perspektive ihres zugeteilten Charakters einnehmen und in einem Foto oder Video inklusive Bildunterschrift (d. h. ein Untertext) Stellung zur Handlung, den Positionen und Aussagen des eigenen Charakters und der anderen Figuren treffen. […] Die zusätzliche Referentialität auf die anderen Charaktere und deren Instagram-Profile mittels Verlinkungen etc. bietet Potential für eine stark vernetzte Verarbeitungshandlung seitens der Lernenden.“ (Kónya-Jobs/Werner 2020, 19f.)

Bei der von Kónya-Jobs und Werner vorgeschlagenen Konzeption bleibt jedoch unklar, wie die von den Schüler*innen zu gestaltenden Social-Media-Profile vorbereitet und in den Unterricht eingebunden werden sollen. So ging in dem hier dargestellten digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsmodell der Gestaltung der Social-Media-Seiten die gemeinsame, abschnittsweise Lektüre der Novelle im Klassenverband voraus, um das grundlegende Verständnis der Schüler*innen zu sichern. Begleitet wurde die Lektüre durch analytische Texterschließungsverfahren, wie z.B. die Ausarbeitung von Inhaltszusammenfassungen oder die visuelle Umsetzung der Figurenkonstellation. Auf diese gemeinsame Lektüre und Analyse des Ausgangstextes folgte die digitale produktive Umsetzung.

Die angestrebte Verknüpfung der Figurenprofile durch gegenseitiges Kommentieren, Verlinken und Chatten der Figuren untereinander erforderte die Koordinierung der einzelnen Schüler*innenprodukte. Hierfür sammelten die Schüler*innen ihre Ideen in einer Tabelle und diskutierten sie im Klassenverband. Im Anschluss begannen die Schüler*innen in ihren Gruppen mit der Planung der Social-Media-Seiten. Dies geschah mithilfe eines Posting-Plans, in dem die

Schüler*innen zunächst die von ihnen ausgewählten Bilder und formulierten Bild-Unterschriften bzw. Captions sammeln und arrangieren sollten. Um die Rückbindung der produktiven Schüler*inneninterpretationen an die Novelle zu gewährleisten, sollte die Gestaltung der einzelnen Posts von den Schüler*innen in einem Portfolio begründet werden. Erst danach setzten die Schüler*innen ihre Ideen auf der Plattform *Pixelfed* um. Wir entschieden uns für diese Plattform, da diese alle Funktionen von Instagram bietet, dabei jedoch keine Daten an Dritte weitergibt. Die Umsetzung der Figurenprofile erfolgte arbeitsteilig in den Schüler*innengruppen.

Um eine rege Diskussion über die entwickelten Social-Media-Profile und die in ihnen implizit enthaltenen Interpretationen anzuregen, wurde dieser eine Phase vorangestellt, in der die Schüler*innen das Profil einer anderen Gruppe kritisch betrachten und ein Urteil formulieren. Daran anschließend fand die Präsentation und Diskussion der produktiven Schüler*inneninterpretationen in einem Stuhlkreis statt, der zur Präsentationsfläche hin offen war. Dort wurde von den Schüler*innen u.a. diskutiert, warum eine literarische Figur auf eine bestimmte Art und Weise dargestellt oder wieso bestimmte sprachliche Gestaltungsmittel gewählt wurden. Insbesondere Diskussionspunkte mit lebensweltlichem Bezug („Würde die Figur wirklich so etwas posten?“) scheinen die Schüler*innen hierbei zur Diskussion anzuregen. Nach der Präsentation und Diskussion der Schüler*inneninterpretationen wurde die Unterrichtsreihe mit den Schüler*innen im Stuhlkreis reflektiert.

2.4 Fazit

Digitale handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sollten, den vorangegangenen Ausführungen folgend, nicht den Anspruch haben, lediglich eine Kopie der digitalen Lesepraktiken Jugendlicher zu sein, sondern diese durch mündliche und schriftliche Analyse-, Diskussions- und Reflexionsphasen erweitern, um Interpretationskompetenz fördern zu können. Eine Schülerin, die ich interviewt habe, reflektierte diese Differenz zwischen den digitalen Lesepraktiken und dem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsetting, das sie kennengelernt hat, in einem Interview. Darin bezeichnete sie die literarische Kommunikation auf Instagram als „oberflächlich“ (INT_Layla, 37). Auf der Plattform teilt sie in regelmäßigen Abständen Posts und Storys, die sie beim Lesen zeigen. Das digitale handlungs- und produktionsorientierte Lernsetting habe demgegenüber ihr Textverstehen gefördert:

> 26. Forscher: Okay. Und tauschen sich auch nicht darüber aus? Ähm, haben Sie in Ihrer Freizeit schon mal Medienprodukte zu Literatur erstellt, wie zum Beispiel Social-Media-Posts, Videos?

	27.	Layla:	Also jetzt so wie den Account?
	28.	Forscher:	Ähm, also vielleicht auch nicht den ganzen Account, sondern einfach nur so‘nen Post oder `ne Story, zu `nem Buch.
	29.	Layla:	Ähm, ich hab mal `ne Instagram-Story gemacht, wo ich halt so`n Buch gelesen hab. Also so einfach nur fotografiert, aber sonst eigentlich nicht.
	30.	Forscher:	Mmh. Und ähm, und warum machen Sie das?
	31.	Layla:	Einfach aus ästhetischen Gründen. Weil ich`s schön fand, so als Foto.
	32.	Forscher:	Hat da schon mal jemand drauf reagiert?
	33.	Layla:	Ja, mir haben da zum Beispiel welche geantwortet. Ja, das Buch ist ganz cool, da gibt es auch `nen Film zu oder so, ja.
	34.	Forscher:	Also tauschen Sie sich ja doch gewissermaßen auch über soziale Netzwerke ein bisschen darüber aus.
5:00:00	35.	Layla:	Ja, schon so mit Freunden bisschen, aber jetzt nicht intensiv oder so.
	36.	Forscher:	Okay. Und um welche Aspekte gehts da so?
	37.	Layla:	Eigentlich nur oberflächlich, so, so grob, dass sie das Buch zum Beispiel auch gelesen hat. Und ähm ja, dass ich den Film dazu gucken soll, so oder so was.
			[…]
	42.	Forscher:	Finden Sie, also wir haben ja so was im Unterricht gemacht, im Prinzip, also eher in einer großen Form. Finden Sie, dass so was in den Unterricht gehört oder sagen Sie, das gehört eher in die Freizeit?
	43.	Layla:	Mit sozialen Medien jetzt?
	44.	Forscher:	Ja.
	45.	Layla:	Also an sich hätte ich eher gesagt, dass das in die Freizeit gehört. Aber dadurch, dass wir das ja selber gemacht haben, habe ich gemerkt, dass das hilfreich ist, um den Roman, sag ich mal, ein bisschen besser zu verstehen, weil man sich ja auch intensiv mit den Charakteren, also in meinem Fall jetzt mit dem Charakter auseinandersetzen muss. Und bei den anderen, die hatten ja `nen Account über den ganzen oder das ganze Buch und dadurch versteht man, glaube ich, das Buch auch ein bisschen besser, würde ich sagen.
6:00:00			

(INT_Layla, 26-37, 42-45)

Der zentrale Unterschied liegt dementsprechend vor allem darin, dass bei den außerschulischen Lesepraktiken in vielen Fällen eine eher emotionale, nicht-argumentative Aneignung des literarischen Textes stattfindet, während im hier entwickelten Ansatz digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Interpretationskompetenz durch die argumentative Diskussion und Reflexion der entstandenen Medienprodukte gefördert werden soll. Dies verändert gleichwohl den ursprünglich emotionalen, nicht-argumentativen Charakter der digitalen Lesepraktiken Jugendlicher, schließt aber keinesfalls eine emotionale Aneignung des literarischen Textes aus. Vielmehr hat die adaptierte Spielart handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts den Anspruch, kognitive und emotionale Zugänge sinnstiftend aufeinander zu beziehen (vgl. Köppert 1995, S. 14).

3. Forschungsstand

Qualitative Methodologien fordern die größtmögliche Offenheit des Forschenden „gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden“ (Meinefeld 2019, S. 266). Die in dieser Frage einflussreiche qualitative Methodologie Glasers und Strauss‘ geht sogar so weit, dass sie eine Suspendierung jeglichen Vorwissens fordert (vgl. Glaser/ Strauss 2010). Vor der Exploration des Feldes solle sich der Forschende von allem Vorwissen freimachen und das Studium theoretischer und empirischer Arbeiten, die seinen Blick auf das Feld beeinflussen könnten, unterlassen (vgl. ebd.). Der Forschende steht hier vor dem erkenntnistheoretischen Problem, dass sein Vorwissen seine Wahrnehmung des Feldes und damit seine Interpretation möglicherweise relevanter Phänomene beeinflusst, da er ihnen nicht völlig unvoreingenommen gegenübertreten kann. Meinefeld bezweifelt dementsprechend die Sinnhaftigkeit und vor allem die Praktikabilität eines solchen Postulats und argumentiert, dass jenes „Vorwissens-Verbot“ nicht aus methodologischen Überlegungen, sondern aus der Konkurrenz zum quantitativen Forschungsparadigma erwachsen sei, das diesem erkenntnistheoretischen Problem mit Verfahren der Hypothesengenerierung und -prüfung begegnet (vgl. Meinefeld 2019, S. 267). Auch Flick wendet sich gegen das Vorurteil, dass in qualitativen Untersuchungen vor der Datenerhebung keine Forschungsliteratur zu Rate gezogen werden dürfe:

> „Vor Beginn der eigenen empirischen Untersuchung sollte vergleichbare Forschung in diesem oder ähnlichen Feldern zusammengetragen werden. Vorliegende Untersuchungen können anregend sein für die Gestaltung der eigenen Studie, für Fragen in Interviews etc., aber auch dafür, welche Fehler man vermeiden kann. Neben dem Stand der Forschung sollte deutlich werden, was bislang eher unberücksichtigt geblieben ist.“ (Flick 2016, S. 76f.)

Eine, u.a. aus der Forschungsliteratur erwachsene, theoretische Sensibilität des Forschenden sei nach Ansicht von Kelle und Kluge zentral, da der jeweilige Forschende ansonsten nicht zwischen vor dem Hintergrund seiner Fragestellung wichtigen und unwichtigen sozialen Phänomenen unterscheiden könnte, was dazu führen würde, dass der Forschende „hilflos einer großen Menge unstrukturierten Datenmaterials gegenübersteht“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 21). Dementsprechend soll in den folgenden Unterkapiteln eine Vorstrukturierung der für die vorliegende Untersuchung relevanten Gegenstandsbereiche durch die Darstellung des jeweiligen Forschungsstands erfolgen (vgl. Dannecker 2012, S. 99). Zum einen sind dies Studien, die handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht untersuchen und zum anderen Arbeiten, die sich mit literarischen Lernprozessen und der Operationalisierung literarischer Kompetenzen auseinandersetzen.

3.1 Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht „auf dem Prüfstand“[4]

3.1.1 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht

Die Wirksamkeit und Wirkungsweisen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren sind bislang kaum empirisch untersucht worden (vgl. Brand 2019, S. 5; Heiser 2024, S. 211). Als eine mögliche Ursache für diesen Mangel an empirischen Studien weist Heiser die langjährige Skepsis führender Literaturdidaktiker*innen gegenüber empirischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus (vgl. Heiser 2024, S. 210). Momentan dominieren zwei Perspektiven den wissenschaftlichen Diskurs: die Beschreibung der didaktischen Potenziale dieses Ansatzes und die Erfassung kognitionspsychologisch gemessener Wirkungen produktiver Verfahren im Vergleich zu textanalytischen (vgl. Bräuer/ Rabenstein/ Strauß 2016, S. 111). Eindeutig lässt sich das vorliegende Vorhaben keiner der beiden Perspektiven zuordnen, da es auf der einen Seite versucht, die Potenziale digitaler handlungs- und produktionsorientierter Verfahren hinsichtlich der Förderung von Interpretationskompetenz zu erfassen. Auf der anderen Seite wird dabei wie in Arbeiten, die die kognitionspsychologischen Wirkungen handlungs- und produktionsorientierter und textanalytischer Methoden vergleichen, auf Erkenntnisse der Lesepsychologie zurückgegriffen. Im Folgenden wird ein Überblick über Arbeiten gegeben, die handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht empirisch auswerten. Walter untersucht in ihrer Dissertation die Wirkungsweisen von Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Diese hätten zwar Eingang in den Literaturunterricht gefunden, seien aber nicht auf ihre Wirksamkeit hin untersucht worden (vgl. Walter 2011, S. 9). Hierfür gestaltete sie drei verschiedene Lernarrangements: ein vollständig analytisches, ein vollständig handlungs- und produktionsorientiertes und ein Lernarrangement mit einem großen Anteil handlungs- und produktionsorientierter Verfahren und Phasen der subjektiven Auseinandersetzung (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es im letztgenannten Lernarrangement zu einer signifikanten Zunahme der Mittelwerte in den Bereichen Unterrichtsqualität, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzept und der lesebegleitenden Strategien gekommen sei (vgl. ebd., S. 9). Die Kompetenzen der Schüler*innen im Bereich des

[4] Die Kapitel-Überschrift bezieht sich auf die bekannt gewordene Studie „Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand“ von Joachim Fritzsche, Anita Krempelmann, Claudia Tosun und Katrin Zaborowski.

Textverstehens und des literarischen Lernens wurden jedoch nicht erhoben. In ihrer Arbeit kommt sie zu dem Schluss, dass die produktiven Verfahren einen Anteil von mehr als 30% im Unterricht einnehmen sollten. Eine Folgestudie könnte ihrer Einschätzung nach z. B. ein Unterrichtsarrangement entwickeln und empirisch untersuchen, in dem die produktiven Verfahren einen Anteil von 50% aufweisen (vgl. Walter 2011, S. 233). In ihrer Dissertation grenzt sie sich hauptsächlich von der Studie „Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand" von Fritzsche, Krempelmann, Tosun und Zaborowski ab, in der die Autor*innen eine vergleichende Perspektive auf analytische und handlungs- und produktionsorientierte Lernsettings einnahmen. Hierfür erhoben sie das Textverständnis, literaturbezogene Einstellungen und die Lesemotivation von Schüler*innen aus insgesamt 23 Hallenser Schulklassen mithilfe von Multiple-Choice-Tests und Fragebögen. In ihrer Studie kamen sie zu dem ernüchternden Ergebnis, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren das Textverständnis nicht besser fördern würden als analytische. Einige Tests würden sogar die bessere Förderung des Textverstehens durch analytische Verfahren klar bestätigen (vgl. Fritzsche et al. 2006, S. 49). Sie weisen jedoch selbst auf die Grenzen ihrer Untersuchung hin. Es sei fraglich, ob die Konzepte richtig in Unterrichtsentwürfe umgesetzt wurden und wie authentisch der Unterricht tatsächlich war (vgl. ebd., S. 45). Außerdem erfassten die in den Kompetenztests verwendeten Multiple-Choice-Aufgaben vor allem hierarchieniedrige Textverstehensleistungen und z. B. nicht die Interpretationskompetenz der Schüler*innen. Dementsprechend betonen die Autor*innen mehrfach, dass sich die Ergebnisse der Untersuchung nicht verallgemeinern ließen (vgl. ebd., S. 46). Die Ergebnisse anderer Studien lassen demgegenüber auf wünschenswerte Wirkungen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren schließen. Dickgreber schlussfolgert aus den Ergebnissen der von ihr durchgeführten vergleichenden Erhebung eine bessere Eignung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im Bereich des ästhetischen Lernens. Insbesondere die Bereiche der Imagination und der Subjektivität können durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren besser gefördert werden (vgl. Dickgreber 2008, S. 246). Auch in Bezug auf das Textverstehen seien beide methodischen Ansätze gleichermaßen wirksam (vgl. ebd., S. 240). Diesbezüglich arbeitet Gruber in mehreren Einzelfallstudien heraus, dass durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren ein „aktiver Textbezug“ geschaffen und die Schüler*innen zur Imagination und einer persönlichen Auseinandersetzung mit Literatur angeregt werden können (vgl. Gruber 2000, S. 314f.). Ihr forschungsmethodisches Vorgehen ist jedoch als äußerst intransparent zu bewerten, da sie nur vereinzelt die ihren Analysen zugrundeliegenden Unterrichtsdaten offenlegt und kein systematisches Vorgehen bei der Auswertung dieser Daten erkennbar ist.

Heins untersuchte ebenfalls vergleichend den Einfluss von handlungs- und produktionsorientierten und diskursiven Verfahren auf das Textverstehen. Hierfür codierte er „Aufgabensets mit Textverstehensaufgaben, die die Schülerinnen und Schüler im Zuge des Deutschunterrichts zu zwei literarischen Texten bearbeitet haben“ (Heins 2014, S. 616), mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Er arbeitet heraus, „dass die diskursiven Verfahren zu einer Dominanz der Orientierung von Schlussfolgerungen am äußeren Geschehen der Geschichte führen und entgegengesetzt die poetischen Verfahren eher psychologisch basierte Verstehensoperationen aktivieren“ (ebd., S. 618) und „dass die diskursiven Verfahren die Bildung von Elaboration weniger stark fördern, als dies bei poetischen Verfahren der Fall ist.“ (ebd., S. 619). Außerdem würden durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren mehr Sinnzusammenhänge hergestellt (vgl. ebd., S. 622). Bezüglich der Bildung von Makropositionen wurden keine Unterschiede zwischen diskursiven und poetischen Verfahren festgestellt, beide können sie sowohl fördern als auch behindern (vgl. ebd., S. 623). Heins folgert aus den Ergebnissen, „dass die poetischen und diskursiven Verfahren bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Verstehensoperationen aktivieren, obschon die Aufgabenanforderungen kategorial gleiche Verstehensoperationen fordern.“ (ebd., S. 623). Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist jedoch als äußerst gering einzuschätzen, da Heins lediglich Daten von vier Schüler*innen auswertete (ebd., S. 616). Den vorangegangenen Ausführungen entsprechend formuliert Ines Heiser folgende Einschätzung des bereits vorhandenen Forschungsstands zu („analogem“) handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht:

> „Die praktische Durchführbarkeit wurde ausführlich in vielen Unterrichtsversuchen nachgewiesen; empirische Untersuchungen zur Lernwirksamkeit bestehen dagegen erst in wenigen, nicht überzeugenden Ansätzen. Differenziertere Überlegungen dazu, welche Effekte genau mit HPU-Aufgaben erzielt werden können bzw. auf welcher Ebene eines literarischen Verstehens diese ansetzen, fehlen bisher“ (Heiser 2024, S. 231)

Bislang liegt lediglich eine abgeschlossene Studie vor, in der literarische Lernprozesse im weitesten Sinne in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht beschrieben werden. So vollzieht Brendel-Kepser in ihrer explorativen Studie nach, wie Jugendliche zu Beginn der Sekundarstufe II das Format „BookTube“ adaptieren, um (jugend)literarische Texte zu präsentieren und zu diskutieren (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 537). Hierfür analysierte sie 16 BookTube-Videos[5] von Schüler*innen einer elften Klasse und erhob mithilfe eines Fragebogens „das YouTube-Nutzungsverhalten der Schüler*innen, ihre Auffassungen über Lesen und BookTube sowie ihre Erfahrungen in der Produktion und Kommentierung von BookTubes“ (ebd., S. 551). Die BookTubes analysierte Brendel-Kepser inhaltsanalytisch durch die deduktiv-induktive Entwicklung von Kategorien am Material (vgl. ebd., S. 539). Hierbei

[5] Hierbei handelt es sich um Buchbesprechungen in Videoform.

zeigte sich auf der Ebene der Gestaltung, dass „sich acht SchülerInnen am Modell der im Unterricht gesehenen Booktubes orientiert, fünf Schüler*innen am Modell anderer BooktuberInnen und sechs SchülerInnen gaben an, dass sie das Modell der bisherigen ‚traditionellen' Buchvorstellung als Modell für ihr Video genutzt haben" (Brendel-Perpina 2019, S. 553). Als wichtig für die Gestaltung ihrer Booktube-Videos empfanden die Schüler*innen die Wahl eines passenden Hintergrundes bzw. Drehortes. Auf den Einsatz von Musik verzichteten die meisten Schüler*innen in ihren Videos (vgl. ebd., S. 553). Auffällig sei weiterhin, dass alle untersuchten Lernenden Cliffhanger nutzen, um das Ende des präsentierten Buches nicht vorwegzunehmen (vgl. ebd., S. 543). Außerdem würden die Schüler*innen auf der formalen Ebene in ihren Booktubes Inhaltswiedergabe und literarische Wertung voneinander trennen, was den Vorbildern im Netz in großem Maße entspreche (vgl. ebd., S. 544). Trotzdem „enthalten auch die inhaltswiedergebenden Passagen in vielen Fällen bereits wertende Anteile, die die spätere (begründete) Wertung vorbereiten" (ebd., S. 544). Bei der Bewertung der Bücher beziehen sich die Schüler*innen vornehmlich auf wirkungsbezogene Wertmaßstäbe wie Spannung, Identifikation, Erkenntnis und Handlungsorientierung oder auf den Maßstab der Verständlichkeit (vgl. ebd., S. 544f.). Plottwists wurden von allen Schüler*innen als positiv bewertet (vgl. ebd., S. 546). Relationale Werte explizieren die Schüler*innen im Vergleich der bewerteten Texte zu anderen Texten oder indem sie Realität und Text in Bezug zueinander setzen (vgl. ebd.). Dementsprechend würden einige Schüler*innen das Identifikationspotenzial des Textes unter Rückbezug auf die eigene Lebenssituation begründen (vgl. ebd., S. 546). Die untersuchten Schüler*innen stützten ihre Wertungen argumentativ. Hierbei bezogen sie sich auch auf Wertungen anderer, z. B. von Literaturkritiker*innen. Die abschließende (Nicht-)Empfehlung wurde von fünf Schüler*innen in Form einer Ziffernangabe ausgedrückt (vgl. ebd.). Mithilfe eines Fragebogens erhob Brendel-Kepser darüber hinaus das Leserverhalten und literaturbezogene Internetnutzungsverhalten. Hierbei kommt sie zu folgenden, natürlich nicht repräsentativen, Ergebnissen:

> „Während zehn Schülerinnen neben der Schullektüre auch in ihrer Freizeit (Jugend-)Literatur lesen, trifft dies nur für einen männlichen Schüler zu. Informationen über aktuellen Lesestoff erhalten die LeserInnen vor allem im Buchhandel, im Internet oder durch FreundInnen. Rezensionen im Internet werden von knapp drei Viertel der SchülerInnen genutzt, daneben kennt die Hälfte weitere buchbezogene Informationsquellen – konkret genannt werden Blogs, Wikis und die Plattform LovelyBooks. Die Praxis Booktube kannten vor der Unterrichtseinheit fünf Schülerinnen. Hinsichtlich der Frage, ob Booktube-Leseempfehlungen eine Leseanregung darstellen, finden sich unterschiedliche Aussagen, wobei positive Einschätzungen überwiegen: Neben der Glaubwürdigkeit und Authentizität von lesefreudigen Gleichaltrigen wird vor allem die persönliche Darstellung der Leseeindrücke als leseanregend wahrgenommen. Ebenso wird die Möglichkeit des Vergleichens (zwischen der Meinung des Booktubers und der eigenen Meinung) als motivierend eingeschätzt." (ebd., S. 552)

Interessant sind auch die Potenziale und Herausforderungen, die die Schüler*innen in der Betrachtung und Produktion von BookTube-Videos im Unterricht sehen. Als Potenziale nennen

sie „die Aktualität des Gegenstands, die Einbindung >>alltäglicher Technik<< und die Möglichkeit der intensiven Auseinandersetzung mit einem Buch“ (Brendel-Perpina 2019, S. 554). Demgegenüber bewerten mehrere Schüler*innen den zeitlichen Aufwand für die BookTube-Produktion, das freie Sprechen vor der Kamera und die Analyse und Diskussion der Videos im Klassenverband als herausfordernd (vgl. ebd., S. 554f.). Ferner argumentiere ein Schüler, dass Booktubes zwar interessant, aber ungeeignet für die Oberstufe seien, da deren Analyse und Gestaltung sie weder auf Klausuren noch auf das Abitur vorbereite (vgl. ebd., S. 554f.).

Über die Arbeit Brendel-Kepsers hinaus liegen lediglich erste Analysen bzw. Ergebnisse von Vorstudien aus den Forschungsprojekten von Franz, Heinz, Hauck-Thum und Lewald-Romahn vor. Franz und Hauck-Thum untersuchen vergleichend literarische Problemlöseprozesse in Kleingruppengesprächen in einem „analogen“ und einem „digitalen“ handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Unterrichtsmethodisch ähnelt ihr Vorgehen insofern stark dem im vorangegangenen Kapitel entworfenen Phasenmodell, als dass sie für einen Wechsel von Rezeptions-, Produktions- und Gesprächsphasen plädieren (vgl. Hauck-Thum/ Franz 2023, S. 72). Bemerkenswert ist die große Menge an Untersuchungsteilnehmer*innen. So erprobten 125 Schüler*innen Münchener Grundschulen das „analoge“ und 125 weitere Grundschüler*innen das „digitale“ handlungs- und produktionsorientierte Lernsetting. In einer dritten Kontrollgruppe mit 125 weiteren Grundschüler*innen fand keine Intervention statt (vgl. ebd., S. 71). Im „analogen“ Lernsetting lasen die Schüler*innen ein gedrucktes Buch und erarbeiteten ein szenisches Spiel mit Handpuppen, während die Schüler*innen im digitalen Lernsetting multimodale enhanced eBooks lasen und einen Trickfilm am Tablet gestalteten (vgl. ebd., S. 72). Bei der Gestaltung ihrer Produkte in Kleingruppen mussten die Schüler*innen, ganz im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes, Probleme lösen, indem sie sich z. B. ausdenken mussten, wie die Geschichte weitergeht oder eine bestimmte Figur spricht. Jene literarischen Problemlöseprozesse untersucht Franz vergleichend in den soeben kurz beschriebenen analogen und digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsettings mithilfe einer Adaption der Dokumentarischen Methode nach Heizmann (vgl. ebd., S. 73). Selbstverständlich wird es ihm hier nicht möglich sein, die literarischen Problemlöseprozesse von 375 Schüler*innen dokumentarisch zu untersuchen, weswegen er sich auf „sprachlich auffällige[r] Passagen der Lösungsprozesse der Kinder“ (ebd., S. 72f.) konzentriert. Nach welchen Kriterien jene maximal kontrastiven Gesprächsausschnitte ausgewählt werden, bleibt jedoch offen. Insgesamt bewerte ich die Bildung der Vergleichsgruppen als diskussionswürdig. Zum einen zeichnen sich außerschulische literarische Produktions- und damit auch Problemlöseprozesse in einer „Kultur der Digitalität“, wie sie die Autor*innen für die Schule nutzbar machen möchten, durch

die Verschränkung analoger und digitaler Medien aus. Jugendliche gestalten z. B. FanArt mit Stift oder Pinsel und präsentieren und diskutieren diese dann auf Instagram, sodass die vom Autor vorgenommene Trennung künstlich wirkt. Außerdem beziehen sich digitale Lesepraxen Jugendlicher, wie z. B. die Gestaltung von Bookstagram-Posts, weiterhin meist auf gedruckte Bücher. Im Beitrag ist auch nicht von einer Veröffentlichung der Produkte die Rede, die ein konstitutives Element produktiver Lesepraxen darstellt. Zum anderen wohnt einem solchen Vorgehen selbstverständlich die Problematik selbsterfüllender Prophezeiungen inne. Franz fasst die Ergebnisse seiner ersten Analysen folgendermaßen zusammen:

> „Während die Kinder der analogen Gruppe dabei im Kosmos der literarischen Buchvorlage verbleiben, sind es die Kinder der digitalen Gruppe, die den fiktionalen Raum der Olchi-Welt erweitern können. In der analogen Gruppe greifen die Kinder überwiegend auf Wissen aus dem gelesenen Buche zurück, während sie sich in der digitalen Gruppe aus den Grenzen des literarischen Handlungsverlaufs lösen und individuelle Ideen und Wissensbestände in die Diskussion einbringen. Sie >>wissen<< dabei um die Möglichkeiten, Optionen und Grenzen einer filmischen Darstellungsform. Auch bei der konkreten Umsetzung der diskutierten Ideen sind erste Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen, die im weiteren Verlauf der Videoauswertung präzisiert werden müssen. Der Prozess der Erstellung dauert in der digitalen Gruppe insgesamt länger und begünstigt die sprachliche Beteiligung der Kinder, da Filmsequenzen immer wieder vorbereitet, aufgenommen, rezipiert, besprochen und überarbeitet werden. Kritikpunkte wie Störgeräusche oder leises und undeutliches Sprechen fallen den Kindern der digitalen Gruppe selbst auf. Korrekturen werden nicht von der Lehrperson verordnet, sondern ergeben sich während der Produktion und Rezeption aus Qualitätskriterien, die den Kindern aufgrund ihrer vielfältigen medialen Vorerfahrungen bekannt zu sein scheinen. Insbesondere die Produktion und Rezeption digitaler Formate ermöglicht den Kindern, unabhängig von ihrer Lesekompetenz ihren gesamten individuellen Erfahrungsraum auszuschöpfen, da sie an subjektive, informell erworbene Wissensbestände anknüpfen und vertraute medial-kommunikative Praktiken nutzen können. In den analogen Gruppen bleibt dieser Teil des kindlichen Erfahrungsraums ungenutzt.“ (Hauck-Thum/ Franz 2023, S. 80)

Als äußerst fragwürdig beurteile ich hier die emphatische Beschreibung der Loslösung der „digitalen“ Gruppe vom literarischen Text, da ein solches unterrichtsmethodisches Vorgehen, wie es Hauck-Thum und Franz beschreiben und erforschen, eigentlich die Weiterentwicklung von Interpretationen unter Rückbezug auf den literarischen Ausgangstext zum Ziel hat. Heinz und Hauck-Thum untersuchten im Rahmen desselben Forschungsprojekts vergleichend, „wie sich kreative Handlungsstrategien von Schüler*innen im Unterricht der Grundschule äußern […], wenn Kinder mit analogen oder digitalen Medien lernen“ (Hauck-Thum/ Heinz 2021, S. 75). Das handlungs- und produktionsorientierte unterrichtsmethodische Vorgehen entspricht dem aus der Studie von Franz. Jedoch beziehen sich die an dieser Stelle referierten Ergebnisse von Hauck-Thum und Heinz noch auf die Daten der Vorstudie mit 87 Untersuchungsteilnehmer*innen aus vier Klassen einer Münchener Grundschule, die „nach dem Losverfahren in zwei Interventionsgruppen aufgeteilt [wurden], von denen sich eine Gruppe mit analogen Büchern (*Die Olchis sind da* von Erhard Dietl) und eine Gruppe mit digitalen Adaptable Books auseinandersetzte“ (Hauck-Thum/ Heinz 2021, S. 79). Im Rahmen der von Hauck-Thum und Heinz präsentierten Vorstudie wurden vier maximal kontrastive „Videoaufzeichnungen mit insgesamt 16 Kindern für eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt und transkribiert“ (Hauck-Thum/ Heinz

2021, S. 80). Die Häufigkeit der Codierungen wurde, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring entsprechend, ebenfalls erfasst (vgl. ebd., S. 80). Als zentrales Ergebnis arbeiten die Autor*innen einen regeren sprachlichen Austausch in den Gruppen heraus, die Trickfilme mit dem Tablet gestaltet haben:

> „Unterschiede zwischen den Gruppen mit Blick auf diese Dimension zeigen sich deutlich in den Interaktionen der Kinder während der gegenseitigen Ergebnispräsentation. In den digitalen Gruppen beziehen sich die Kinder in ihren Äußerungen im Besonderen auf die Ideen und Ergebnisse anderer. Die Kinder reden ohne Aufforderung, nehmen Bezug auf gemachte Äußerungen anderer und fragen gezielt nach. Sie rufen durcheinander, kommen aber während der Präsentationsphasen zur Ruhe. In den meisten der analogen Gruppen beteiligen sich die Kinder seltener am Gespräch. In einer der Gruppen kommt kaum ein sprachlicher Austausch zustande." (ebd., S. 81f.)

Weiterhin seien diese Gruppen motivierter, entwickeln einen großen Perfektionsdrang und geben ihren Mitschüler*innen ein differenzierteres Feedback (vgl. ebd., S. 83). Dabei können die „Kinder an ihrem in der Lebenswelt erworbenen informellen Wissen – das eben auch digitales Wissen umfasst – und an gewohnten medialen Praktiken des Kommunizierens und der Zusammenarbeit anknüpfen" (ebd., S. 83f.). Darin liege das Potenzial, Kindern mit unterschiedlichster Lesesozialisation kulturelle Partizipation zu ermöglichen und ihre individuelle Kompetenzentwicklung zu unterstützen (vgl. ebd., S. 84).

Der Diskurs um die Theorie und Praxis inklusiven Lehrens und Lernens hat seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung im Jahr 2009 deutlich an Fahrt aufgenommen (vgl. Heiser 2024, S. 433). Handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wird dabei gemeinhin eine inklusive und differenzierende Wirkung unterstellt (vgl. ebd., S. 474). Diese ist bislang jedoch noch nicht empirisch überprüft worden, weswegen Ines Heiser dafür plädiert, zu erforschen, „für welche Lernenden mit welchen Dispositionen in welchen Situationen der HPU hilfreich sein kann, um literarisches Verstehen anzubahnen und zu vertiefen" (ebd., S. 474). So seien ihr zufolge ebenso „Exklusionseffekte" (ebd., S. 473) handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens denkbar. Mit dem inklusiven Potenzial der digitalen handlungs- und produktionsorientierten Verarbeitung von Balladen beschäftigt sich Lewald-Romahn im Rahmen ihres Promotionsvorhabens. Ziel der Untersuchung ist ein in einem Design-thinking-Prozess generiertes „Modell zur Balladentransformation an der Schnittstelle von Literatur- und Filmdidaktik […], welches Balladen und filmische Transformation für eine inklusive Balladendidaktik zusammendenkt" (Lewald-Romahn 2021, S. 1). Erste Analysen Lewald-Romahns weisen darauf hin, dass die Schüler*innen die Balladen medial interpretieren und dabei konkrete Bezüge zum literarischen Text herstellen (vgl. ebd., S. 12). Weiterhin arbeitet sie inklusive Potenziale eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, wie z. B. die Chance, unterschiedliche Interpretationen eines literarischen Textes

zu gestalten und die Wertschätzung aller Ergebnisse, heraus (vgl. Lewald-Romahn 2021, S. 14).

Interessant ist darüber hinaus das Forschungsprojekt Boelmanns, Königs und Rymeš‘, in dem sie den „Einfluss selbstgesteuerter sowie gelenkter Lernprozesse auf die Medienproduktion von Schülerinnen und Schülern“ (Boelmann/ König/ Rymeš 2017, S. 1) untersuchen. Das von Boelmann, König und Rymeš untersuchte Lernsetting entspricht jedoch nicht der klassischen Vorstellung eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, da literarische Grundkompetenzen und Medienkompetenzen nicht durch die mediale Verarbeitung eines literarischen Textes gefördert werden sollen, sondern durch die Gestaltung einer eigenen multimodalen Erzählung ohne literarische Vorlage (vgl. ebd., S. 2). In ihrem Beitrag vergleichen die Autor*innen eine stärker gelenkte und eine auf Selbststeuerung setzende Version des Lernsettings „mittels Videographie, teilnehmender Beobachtung und Dokumentenanalysen“ (ebd., S. 2). Sie kommen zu dem Ergebnis, „dass insbesondere die Veränderungen der Lernsettings von gelenkten kognitiv-systematisierenden zu selbstgesteuerten kreativ-intuitiven Formen Einfluss auf das verbesserte Ergebnis nahmen“ (ebd., S. 11). Das Projekt Boelmanns, Königs und Rymeš‘ ist explorativer Natur, die generierte Hypothese, dass auf Selbststeuerung setzende Lernsettings zu besseren Lernergebnissen führen würden, müsste in größer angelegten Untersuchungen validiert werden. Generell sind solche vergleichend angelegten qualitativen Untersuchungen mit der Gefahr einer selbsterfüllenden Prophezeiung verbunden, da die Lernsettings lediglich unter dem Gesichtspunkt der zu bestätigenden bzw. zu falsifizierenden Hypothese betrachtet werden. So wird die Vorab-Generierung von Forschungshypothesen von vielen Vertreter*innen des qualitativen Forschungsparadigmas nachvollziehbarerweise abgelehnt. Im Rahmen desselben Forschungs- und Unterrichtsprojekts untersuchte König „die Gesprächsverhaltensweisen sowie -inhalte von inklusiven Lerngruppen sowohl in selbstbezogenen als auch interaktionistischen medial-literarischen Kommunikationssituationen“ (König 2018, S. 118) im Hinblick auf deren Potenzial für schulische Unterrichtsentwicklung. Videografisch aufgezeichnete Unterrichtssequenzen würden hier Einblicke in das anschlusskommunikative Verhalten von Grundschüler*innen mit und ohne diagnostizierten Förderbedarf erlauben (vgl. ebd., S. 118f.). Die erhobenen Daten wurden „mittels qualitativer als auch quantitativer Kriterien im Zuge eines Mixed-Methods-Verfahrens“ (ebd., S. 120) ausgewertet. Aus ihren Analysen schlussfolgert Lisa König die in weiteren Untersuchungen zu überprüfende Hypothese, dass Kinder mit Förderbedarf insbesondere von interaktiver und medial gestützter Anschlusskommunikation profitieren. In solchen Unterrichtsphasen würden die Leistungen der Kinder mit Förderbedarf sogar die ihrer Mitschüler*innen übertreffen (vgl. ebd., S. 129f.). Insbesondere

vom handelnden Umgang mit digitalen Medien würden die Kinder mit Förderbedarf hier profitieren (vgl. ebd.).

Ferner steigt die Anzahl der Erfahrungsberichte zu digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekten. So formulieren Hofer-Krucker und Kauffmann, basierend auf ihren Unterrichtserfahrungen, Potenziale dieses Ansatzes und stellen dabei naheliegende theoretische Bezüge, z. B. zur Selbstbestimmungstheorie Deci und Ryans her:

> „Andererseits werden die drei grundlegenden Bedürfnisse, die Edward Deci und Richard Ryan in ihrer wegweisenden >>Selbstbestimmungstheorie der Motivation<< herausgestellt haben (Deci/Ryan 1993), berücksichtigt: das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung – weil die Schüler*innen Wahlfreiheit haben und Unterrichtsphasen ganz selbstständig arbeiten –, das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit – weil immer wieder Produkte in Gruppen erarbeitet werden und weil diese Produkte in den Unterricht einwirken – sowie das Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit – weil die Produkte in den Unterricht eingespielt werden und sich in diesem Rahmen bewähren müssen.“ (Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 615)

Außerdem berichten sie, dass Schüler*innen in Folge eines solchen produktionsorientierten Unterrichts Inhalte besser erinnern und Zusammenhänge besser verstehen würden (vgl. ebd., S. 617). Dementsprechend könnten nach Ansicht von Hofer-Krucker und Kauffmann Schüler*innen in einem solchen Unterricht fachliches Wissen und fachliche Kompetenzen selbstreguliert erwerben (vgl. ebd., S. 597). Ein weiteres großes Potenzial dürfte nach Hofer-Krucker und Kauffmann in der Nutzung dieses Ansatzes für die Etablierung einer zeitgemäßen Prüfungskultur liegen, wie sie in der ergänzenden Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2021) gefordert wird:

> „Und dadurch, dass die Produkte im Unterricht zur Diskussion gestellt werden und Feedback von Seiten der Lehrkraft wie auch von den Lernenden generieren, wirken in unserem Ansatz die Leistungserhebung und -überprüfung entscheidend auf den Unterricht zurück und stehen nicht – wie im prüfungsorientierten Unterricht und oftmals auch in der Projektarbeit – isoliert für sich.“ (Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 599)

Der Mangel an empirischen Untersuchungen zu digitalem handlungs- und produktionsorientierten (Schul-)Unterricht wird auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen. Kröner, Christ und Penthin konstatieren dementsprechend in ihrer Forschungssynthese, dass es keine Arbeiten gebe, die literaturbezogene Digital-Making-Praktiken untersuchen würden (vgl. Kröner/ Christ/ Penthin 2021, S. 25). Dementsprechend fordern sie qualitative Studien, die „einen besonderen Fokus auf die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden legen und daraus Gestaltungshinweise für die Optimierung der verwendeten digitalen Werkzeuge und Aktivitäten ableiten“ (ebd., S. 33). Die Notwendigkeit für solche Forschungsvorhaben wird auch auf bildungspolitischer Ebene gesehen (vgl. KMK 2021, S. 22). Ferner existieren äußerst positive Erfahrungsberichte und eine von mir durchgeführte Wirksamkeitsstudie aus dem Hochschulkontext, die im anschließenden Kapitel zusammenfassend dargestellt werden.

3.1.2 Handlungs- und produktionsorientierte Hochschullehre

Der Begriff der „Handlungs- und Produktionsorientierung" wird in der Hochschuldidaktik nur sehr selten verwendet. Zwar stößt man auf den Ansatz der Handlungsorientierung bereits in hochschuldidaktischen Einführungen, da er bereits in den 1990er-Jahren in die Hochschuldidaktik übertragen wurde (vgl. Pfäffli 2015, S. 202ff.), doch die Produktionsorientierung findet man noch nicht als ausformuliertes hochschuldidaktisches Prinzip, obwohl sie, die Produktionsorientierung, in der handlungsorientierten Projekt-Methode enthalten ist. Denn hier ist die Erstellung eines bestimmten (Medien-)Produktes häufig das Ziel des Projektes (vgl. Holzbaur et al. 2017, S. 77). Auch wenn sie nicht als solche bezeichnet werden, existieren also bereits zahlreiche handlungs- und produktionsorientierte Seminarkonzepte. In solchen Seminaren werden Medienprodukte verschiedenster Art, wie z. B. Erklärvideos, Podcasts, E-Books, Webseiten, Blogs, Interviews u.v.m. produziert.

Zahlreiche Erfahrungsberichte deuten auf die Wirksamkeit solcher Lehr-Lernformate hin. Studierende, die an solchen Seminaren teilgenommen haben, berichten von einer tiefergehenden Lernwirkung, z. B. im Vergleich zu einer üblichen schriftlichen Seminararbeit (vgl. Altekruse/ Fischer/Ruckelshauß 2018, S. 381), da sie Inhalte und Themen medial aufarbeiten müssen, einer gesteigerten medialen Selbstwirksamkeit in Bezug auf die (technische) Realisation solcher Produkte (vgl. ebd.; Wedler/ Huy 2019, S. 136), einer gesteigerten Motivation (vgl. Gawlik/ Franke 2020, S. 71; Feurstein 2017, S. 106; Kilian 2010, S. 10), einer intensiven Zusammenarbeit während der Erstellung der Medienprodukte (vgl. Altekruse 2018, 382) und einem Erleben sozialer Eingebundenheit (vgl. Slopinski 2016). Diese Erfahrungsberichte von Dozent*innen stellen den Ausgangspunkt einer von mir durchgeführten Fragebogen-Untersuchung im Prä-Post-Design dar (vgl. Lukjantschuk 2022a). Darin erfasste ich die Entwicklung verschiedener Konstrukte innerhalb digitaler handlungs- und produktionsorientierter Seminare für das Grundschullehramt Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Hierbei konnte auf eine Vergleichsgruppe zurückgegriffen werden – ein „Lektüreseminar“ in der Grundschuldidaktik Deutsch, in dem digitale Medien nur eine marginale Rolle spielten, da der Fokus auf der Diskussion von Texten aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur lag. Leider erlaubten die Daten letzten Endes doch keine Rückschlüsse über den Einfluss digitaler handlungs- und produktionsorientierter Seminarformate auf die Entwicklung der medienbezogenen Selbstwirksamkeit und der medienbezogenen unterrichtlichen Handlungskompetenz (TPCK) der Studierenden, da der Großteil der Studierenden mehrere solcher Seminare besuchte, sodass nicht sichergestellt werden konnte, worauf der Effekt zurückzuführen ist. Deswegen konnten nur Aussagen über die Motivation der Studierenden in digitalen handlungs- und produktionsorientierten Seminarformaten

getroffen werden, da diejenigen Items, die die Motivation der Studierenden betrafen, auf das konkrete Seminar bezogen waren. Die Ergebnisse der Untersuchung, den Faktor Motivation betreffend, lassen sich unter Zuhilfenahme der Selbstbestimmungstheorie Decis und Ryans erklären (vgl. Deci/ Ryan 1993, S. 229f.), die davon ausgeht, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit) zu wünschenswerten Motivationsformen führt. So legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass in digitalen handlungs- und produktionsorientierten Seminarformaten die psychologischen Grundbedürfnisse in besonderem Maße befriedigt werden. Außerdem scheinen sie das Auftreten intrinsischer Motivation und extrinsisch-selbstbestimmter Motivationsformen zu begünstigen. Diese hängen wiederum mit erfolgreichen, tiefgehenden Lernprozessen zusammen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich möglicherweise auf die Struktur solcher digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lehrveranstaltungen zurückführen. So können die Student*innen in solchen Seminaren ihren Lernprozess in besonderem Maße *autonom* gestalten und erleben die eigene Kompetenz, insbesondere bei der erfolgreichen Gestaltung und Präsentation der entstandenen Medienprodukte, die erfahrungsgemäß häufig mit anfänglichen Vorbehalten und Ängsten verbunden ist. Das Erleben sozialer Eingebundenheit ist möglicherweise auf die gemeinsame Gestaltung der verschiedenen Medienprodukte in Gruppen zurückzuführen (vgl. Lukjantschuk 2022a, S. 35). Mit nur etwas mehr als 100 Proband*innen sind die Ergebnisse der Untersuchung noch nicht als besonders aussagekräftig einzustufen, legen jedoch wie die Erfahrungsberichte die Wirksamkeit solcher handlungs- und produktionsorientierten Lehr-Lern-Formate nahe. Die Ergebnisse größer angelegter Studien deuten ebenso darauf hin, dass digitale handlungs- und produktionsorientierte Seminarformate besonders wirksam sein könnten. Die Studie von Schneider und Preckel ist eine der umfangreichsten aktuellen Auswertungen der Ergebnisse von Meta-Analysen zu Erfolgskriterien von Lehre im Hinblick auf Lernerfolg. In der Studie werden Daten von mehr als 1,9 Mio. Untersuchungsteilnehmer*innen aufeinander bezogen. Die 105 in der Meta-Analyse untersuchten Variablen wurden in 11 Kategorien eingeordnet. Sechs der Kategorien beziehen sich auf die Lehrveranstaltung und den Dozierenden und fünf Kategorien auf die Lernenden. In Bezug auf die Lehrveranstaltung und den Dozierenden zeigten Variablen aus den Kategorien „social interaction“ und „meaningful learning” am häufigsten mittelgroße und große Effektstärken. So zeigte sich in der Kategorie „social interaction“, dass das Lernen in kleinen Gruppen, das bei der Medienproduktion mit Studierenden häufig praktiziert wird, mit einem höheren Lernerfolg zusammenhängt (Schneider/ Preckel 2017, S. 24). Den zweitgrößten Effekt zeigten die Variablen aus der Kategorie „meaningful learning“.

Projektorientierte Formate wie die Medienproduktion mit Studierenden hätten nach Schneider und Preckel das Potenzial, sinnstiftendes Lernen zu fördern:

> „Classes can be made more meaningful by using project-based learning arrangements, where groups of students work on complex authentic tasks over extended periods of time and have to structure their own problem-solving process under the supervision of a teacher or a tutor. The students' projects are often similar to scientific research or workplace projects, helping students to see where and how the contents their course can be useful. Project-based learning is more effective than regular lectures and seminars for acquiring practical skills (d 0.46, rank 35) but less effective for acquiring fact knowledge (d 0.22, rank 96)." (Schneider/ Preckel 2017, S. 24)

Die Ergebnisse der Metaanalysen von Schneider und Preckel stützen also ebenfalls die Annahme, dass dieser methodische Ansatz im Feld der Hochschullehre wirksam ist.

3.2 Textinterpretation im literaturdidaktischen Diskurs

In den letzten Jahren ist eine wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem Interpretationsbegriff und dessen Implikationen für den Literaturunterricht und deutschdidaktische Forschung wahrzunehmen (vgl. Misar-Dietz/Zelger 2021; Sosna 2023; Bernhardt/ Hardtke 2022). Trotzdem existieren bislang keine Arbeiten, die ausdrücklich die Interpretationskompetenz von Schüler*innen empirisch untersuchen, obwohl die „kompetenztheoretische Modellierung und empirische Validierung literarästhetischer Lehr-Lern-Prozesse [...] zu den schwierigsten und dringlichsten Aufgaben sprachbezogener Bildungsforschung" (Roick et al. 2010, S. 165) gehört. Vielmehr lässt sich das Forschungsfeld strukturieren in Arbeiten, die sich mit dem Konstrukt der „Interpretationskompetenz" auseinandersetzen, ohne eine Übertragung in die Empirie vorzunehmen und Untersuchungen, die literarische Verstehensleistungen rekonstruieren und dabei auch Aspekte einer Interpretationskompetenz beschreiben. Ähnlich verhält es sich mit aktuellen Arbeiten, die Interpretationskonzepte von Schüler*innen, Lehrer*innen und Student*innen untersuchen, da sie nicht direkt auf die Rekonstruktion von Interpretationsleistungen abzielen, die erhobenen Konzepte aber Vermutungen über die Interpretationskompetenz der Proband*innen erlauben. Außerdem sind die Erkenntnisse dieser Studien relevant für die dieser Arbeit zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen, weswegen sie in in Kap. 3.2.2.5 referiert werden.

3.2.1 Konzeptionelle Perspektiven

Nach Einschätzung von Gann sei in der Literaturdidaktik seit längerer Zeit eine Schwerpunktverlagerung in der Auseinandersetzung mit Textinterpretationen zu verzeichnen (vgl. Gann

2022, S. 242). Die Aufmerksamkeit richte sich nunmehr weniger auf die Darlegung angemessener Deutungen in Lektüreschlüsseln und Musterinterpretationen, sondern auf den Interpretationsprozess selbst (vgl. ebd.). Ein zentraler Abgrenzungspunkt für die deutschdidaktische Forschung zu literarischen Verstehensleistungen von Schüler*innen ist der in den PISA-Studien verwendete Interpretationsbegriff. Interpretation wird dort als ein Verstehen gefasst, das in erster Linie auf textinternen Informationen aufbaut (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 82). Der Interpretationsbegriff ist in dieser Auffassung wesentlich auf die Deutung und Bewertung von Textinformationen bezogen. Items, die dieses Konstrukt erheben sollen, erfordern, dass der Leser Bedeutungen aus dem Text heraus konstruiert und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes zieht. Teilweise verlangen die Aufgabenstellungen auch die Bestimmung der Autorintention (vgl. ebd., S. 82f.). Die Kritik an diesem Interpretationsbegriff sei mittlerweile Konsens, da er die Interpretation literarischer Texte auf eine durch Inferenzen geleistete Kohärenzbildung verenge (vgl. Matz 2021, S. 35) und nicht zwischen der Interpretation fiktionaler und faktualer Textsorten unterscheide (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2019, S. 34). So „scheint der*die Leser*in in dieser Auffassung von Interpretation [...] auffallend ausgeklammert“ (Matz 2021, S. 33f.). Dementsprechend wurde mittlerweile nachgewiesen, dass literarästhetische Urteilskompetenzen und allgemeine Lesekompetenz, wie sie in den PISA-Studien erhoben wird, getrennt voneinander operationalisiert werden sollten (vgl. Roick et al. 2010, S. 172).[6]

Der dieser Arbeit zugrunde liegende Interpretationsbegriff Spinners, welcher einen zentralen Beitrag zur Konzeptionalisierung des Interpretierens im Literaturunterricht leistete, fasst das Interpretieren literarischer Texte hingegen als ein produktives Wechselspiel aus Text- und Leser*innorientierung, das sich idealerweise im Gespräch vollzieht (vgl. Spinner 1987). Interpretieren sei weder mit Analyse gleichzusetzen, noch solle sie durch eine anarchische, rein leserorientierte Lektüre ersetzt werden (vgl. ebd., S. 17). So beschreibt Spinner in seinem mittlerweile kanonisch gewordenen Praxis-Deutsch-Basisartikel „Interpretieren im Deutschunterricht“ aus dem Jahre 1987 das Interpretieren als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln:

> „Interpretieren findet dort statt, wo Lesende sich über den Sinn eines Textes verständigen wollen. Es ist also mehr als nur Lesen und Verstehen, denn es zielt auf intersubjektive Einigung. Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, aber nicht notwendigerweise zugunsten einer Textanalyse, die auf möglichst objektive Feststellung von

[6] Literarästhetische Urteilskompetenz bezieht sich hierbei auf die Entwicklung „kohärente[r] Interpretationen bzw. Interpretationsansätze (auch unter Berücksichtigung außertextueller Bezüge und Kontexte)“ (Frederking 2015, S. 228f.).

> Funktionszusammenhängen zielt, sondern um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnaspekte zu entdecken. Die am Interpretationsgespräch Beteiligten müssen aufeinander eingehen, ihre Deutungen erläutern, andere Deutungen prüfen und sich ggf. die eigenen Augen öffnen lassen. Interpretieren ist, so gesehen, eine Angelegenheit der Intersubjektivität […]" (Spinner 1987, S. 17)

In einem aktuelleren Beitrag erweitert Spinner sein Verständnis des Interpretationsbegriffs, indem er das Interpretieren literarischer Texte nun außerdem als methodengeleitet charakterisiert (vgl. ebd., S. 193). Spinners Interpretationsbegriff basiert somit auf der Prämisse, „daß man über Sinnerfahrungen miteinander reden und gemeinsames Verstehen erreichen kann" (ebd., S. 17). Er grenzt sein Verständnis von Interpretation dabei von heute, fast vierzig Jahre später, leider immer noch sehr präsenten schulischen Interpretationspraxen ab, die die Erarbeitung einer vorab von der Lehrperson festgelegten Deutung zum Ziel haben, indem in seiner Konzeptualisierung eines Interpretationsgesprächs dezidiert subjektive Interpretationshypothesen unter Rückgriff auf den literarischen Ausgangstext zur Diskussion gestellt werden sollen (vgl. ebd., S. 17f.). Auch moralische bzw. politische Perspektiven auf den literarischen Text versteht Spinner als Interpretation, „denn literarische Texte regen zur Auseinandersetzung an, sie stellen Wertorientierungen und Erfahrungen zur Diskussion" (ebd., S. 22). Zur Debatte stehen dementsprechend subjektiv bedeutsame Interpretationen und nicht Autorintentionen (vgl. ebd., S. 20). Bei der Beurteilung der Qualität von Schüler*inneninterpretationen solle die Lehrkraft dementsprechend darauf achten, dass die Schüler*innen ihre subjektiven Interpretationen mit textbezogenen Argumenten begründen – die Unterscheidung von Interpretationen in „richtig" und „falsch" sei mit Blick auf deren Wesen unangemessen (vgl. ebd., S. 20). Außerdem benennt Spinner die Kohärenz bzw. Widerspruchsfreiheit als zentrales Qualitätskriterium von Interpretationen:

> „Ich meine, daß man die Kohärenz (oder Widerspruchsfreiheit) in der Argumentation als leitendes Kriterium betrachten kann: Mann soll Deutungen daraufhin überprüfen, ob sie mit dem Text, seinen einzelnen Aspekten in Übereinstimmung gebracht und ob die verschiedenen Deutungen und Deutungsaspekte auch sinnvoll aufeinander bezogen werden können." (ebd., S. 21)

Die Einsicht, dass innerhalb der Lerngruppe unterschiedliche Interpretationen des Textes vertreten werden, sei dabei häufig der Ausgangspunkt von Interpretationsgesprächen, die Spinner als eine Art Problemlöseverfahren konzeptualisiert. Nach Spinner ließe sich die Unterschiedlichkeit von Deutungen häufig dadurch erklären, dass die Gesprächspartner*innen vor dem Hintergrund verschiedener Kontexte argumentieren (vgl. ebd., S. 21). Den Charakter der Interpretationsgespräche, in denen die Kontexte expliziert werden sollen, um ggf. Widersprüche argumentativ zu lösen, beschreibt Spinner als „verständigungsorientiert" (vgl. ebd., S. 18), womit er sich auf Habermas' Verständnis eines idealen argumentativen Diskurses bezieht (vgl. Habermas 1981). Fruchtbare Interpretationsgespräche zeichnen sich dabei „durch ein Wechselspiel

von entfaltenden und reduzierenden, veranschaulichenden und abstrahierenden, konkretisierenden und verallgemeinernden Äußerungen“ (Spinner 1987, S. 19) aus. Die Lehrkraft nimmt in einem solchen Interpretationsgespräch die Rolle des Impulsgebers ein, der auf ein ausgewogenes Verhältnis von Text- und Leser*innenorientierung achtet. Ganz unterschiedliche Facetten literarischer Texte und Erfahrungen können dabei Gegenstand der Diskussion werden:

> „Von der ästhetischen Wirkung formaler Elemente über die Vergegenwärtigung des erzählten Geschehens bis zu den im Text zum Ausdruck kommenden Erfahrungen, Fragen und Einsichten kann alles zum Thema des Interpretationsgespräches werden.“ (ebd., S. 18)

Spinners Interpretationsbegriff umfasst dabei den kognitiven Akt der Generierung einer Interpretation und die Verständigung über ebenjene (vgl. ebd., S. 18). Obgleich er Analyse und Interpretation voneinander abgrenzt, beschreibt er, wie die Verteidigung einer subjektiv bedeutsamen Interpretationshypothese zur Analyse des literarischen Textes anregen kann, die in der Folge, anders als in leitfragenorientierten Analysegesprächen, eine konkrete kommunikative Funktion erfüllt:

> „Die Auseinandersetzung über den Sinn eines Textes hält dazu an, analysierend genauer auf Struktur, Funktionen usw. zu achten. Nur sollte, solange es ums Interpretieren geht, das Analysieren nicht zum Selbstzweck werden und die lebendige Frage nach dem Sinn verdrängen.“ (ebd., S. 18)

So solle auch eine Stilanalyse kein Selbstzweck sein, sondern der Interpretation des literarischen Textes dienen (vgl. ebd., S. 22). Den Aufbau interpretativer Fertigkeiten beschreibt Spinner dabei unter Rückgriff auf Piaget als ein Wechselspiel aus Assimilation und Akkomodation[7]:

> „In der Regel überwindet ein Kind eine bestimmte Interpretationsweise dann, wenn es sie so intensiv anwendet, daß es an ihre Grenze gelangt. [...] Vielmehr kommt es darauf an, daß die Schüler gerade durch die Anwendung der ihnen vertrauten Interpretationsweisen, durch die Widersprüchlichkeit von Ergebnissen, die eine konsequente Anwendung hervorruft, und durch Wahrnehmung dessen, was sich dabei der Deutung entzieht, zum Entdecken weiterführender Interpretationsweisen gelangen.“ (ebd., S. 19)

Gemeinschaftliche Interpretationsprozesse, wie z. B. die Deutung eines Textes im Gespräch, werden von Spinner als unabschließbar verstanden, denn „jedes Festschreiben einer Deutung vereinseitigt den Text, schließt Sinnaspekte aus“ (ebd., S. 20). Unterrichtsmethodisch betont Spinner das Potenzial einer Verbindung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren und Interpretationsgesprächen:

> „Das Vorgehen kann aber auch für das Interpretieren fruchtbar werden, indem z. B. die selbstformulierten Texte und Textteile mit dem Originaltext verglichen werden. Und schon das Selber-Schreiben auf der Grundlage vorgelegter Texte hält in vielen Fällen zur genauen Lektüre und zum vertieften Verstehen an; Wenn z. B. eine Erzählung in eine Ich-Erzählung umzuschreiben ist, wird man sehr genau auf den Ausgangstext achten müssen. Die Einsichten, die die Schüler dabei gewinnen, können in einem Interpretationsgespräch fruchtbar gemacht werden. Angesichts der Schwierigkeiten, auf die das Interpretationsgespräch bei den heutzutage oft unruhigen, unkonzentrierten Schülern stößt, bilden die Produktionsaufgaben eine willkommene Gelegenheit, die interpretierende Auseinandersetzung mit Texten stärker mit der Eigentätigkeit der Schüler zu verknüpfen.“ (ebd., S. 22)

[7] Auf diesen Aspekt werde ich in Kap. 4.7.3 noch näher eingehen.

Die schriftliche Interpretation literarischer Texte in Form von Aufsätzen entspreche demgegenüber nicht seiner Idealvorstellung von Interpretation, da im Interpretationsaufsatz ihr dialogischer Charakter verloren gehe, was sich z. T. jedoch durch die Formulierung von Aufgabenstellungen, die zur Argumentation zwingen, kompensieren ließe (vgl. Spinner 1987, S. 23). Jener Interpretationsbegriff Spinners hatte einen ungemein großen Einfluss auf die literaturdidaktische Diskussion. So baut Abrahams Verständnis von Interpretation auf Spinners Definition auf. Abraham versteht Interpretation als „eine mehr oder weniger systematisch herbeigeführte Verstehens- und Kommunikationsleistung“ (Abraham 2012, S. 200). Interpretationen seien nach Abraham gekennzeichnet durch ihren dialogischen, argumentativen, auf intersubjektive Verständigung zielenden Charakter:

> „Hier ist auf die grundsätzlich **dialogische Natur des Interpretierens** hinzuweisen. Jedes Unterrichtsgespräch über einen poetischen Text, so assoziativ und selektiv wahrnehmend es begonnen haben mag, tendiert zu interpretierenden Aussagen [...]. Interpretieren ist ein menschliches Grundbedürfnis, das sich kommunikativ realisiert: Wir besprechen Texte und andere Phänomene, um uns und einander ihrer Bedeutung zu versichern.“ (ebd., S. 200)

Die Interpretation literarischer Texte erfolge nach Abraham idealerweise im Gespräch, die „**schriftliche Interpretation** ist gewissermaßen ein Spezialfall solcher Textbesprechung“ (ebd., S. 200). Hierbei bauen Interpretationen auf analytischen Teilhandlungen auf (vgl. ebd., S. 200) und sollten auch wertender Natur sein:

> „Hier wie auch in der Schriftlichkeit gilt, dass Interpretieren eine **wertende Komponente** nicht nur haben darf, sondern haben sollte, wenn es sich nicht von jeder lebensweltlichen und subjektbezogenen Orientierung verabschieden will.“ (ebd., S. 202)

Matz bewertet einen solchen von Abraham und Spinner geteilten Interpretationsbegriff, der Interpretation als intersubjektive Verständigung über Literatur versteht, als „argumentativ am tragfähigsten“ (Matz 2021, S. 54). Wie Spinner beschreibt auch Abraham die Möglichkeit, literarische Texte mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zu interpretieren (vgl. Abraham 2012, S. 202). Bei einem solchen Verständnis von Interpretation, wie es von Spinner und Abraham geteilt wird, ist dieser methodische Zugang auch besonders naheliegend, da er in Kombination mit literarischen Gesprächen dafür sorgt, dass text- und leserseitige Perspektiven produktiv aufeinander bezogen werden.

Ebenso wie Abraham baut auch Zabka auf Spinners Interpretationsbegriff auf und bewertet diesen als geltenden literaturdidaktischen Minimalkonsens, auf dem die Diskussion über Interpretation im Literaturunterricht fußt (vgl. Zabka 2003, S. 19). Auch fast zwanzig Jahre nach Zabkas Einschätzung scheint der Minimalkonsens Spinners noch zu gelten, wenn aktuelle Modellierungen literarischen Verstehens das Sprechen über literarische Texte als argumentativ strukturiert verstehen (vgl. Boelmann/ König 2021). Zabka beschreibt in seinem Aufsatz

„Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung“ die Interpretationskompetenz als Kernbestandteil ästhetischer Bildung und als ein Kernanliegen des Literaturunterrichts (vgl. Zabka 2003). Interpretation versteht Zabka als „ein sprachliches, d.h. im Medium von Zeichen erfolgendes Handeln, das einem als zeichenhaft verstandenen Gegenstand (dem Interpretandum) Bedeutungen (das Interpretament) zuweist“ (ebd., S. 20). Produkte, wie sie im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht entstehen können, versteht er als Interpretationen des literarischen Ausgangstextes:

> „Weit ist die Definition auf der anderen Seite, weil sie Interpretations*handlungen* einschließen, die außerhalb der *Wort*sprache vollzogen werden. Wenn eine Schauspielerin durch Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. eine von dem Gefühl der Erniedrigung getriebene Medea, nicht aber eine eiskalte Rächerin zeigt, dann *interpretiert* auch sie die Rolle, d.h. sie interpretiert den literarischen Text, nur eben in einer Sprache, deren Zeichen keine Wörter sind.“ (ebd., S. 20)

Zabka versteht das Interpretieren literarischer Texte als sprachliches Handeln, das er anhand seiner pragmatischen Funktionen beschreibt und in der Folge verschiedene Interpretationsweisen voneinander abgrenzt. Ausgehend von Spinners Interpretationsbegriff unterscheidet er vier kommunikative Funktionen des Interpretierens auf Basis der Trias von Interpretationsgegenstand, interpretierendem Subjekt und Interpretationsdiskurs: das expressive Interpretieren, das behauptende Interpretieren, das erklärende Interpretieren und das erörternde Interpretieren (vgl. ebd., S. 23ff.). Jene Klassifikation „soll eine Reflexionshilfe sein für Situationen der Entscheidung über Gegenstände, Ziele und Verfahren eines interpretierenden Unterrichts“ (ebd., S. 23). So sei es Zabkas Verdienst, herauszuarbeiten, dass es nicht nur einen Handlungstyp der Interpretation gebe (vgl. Matz 2021, S. 99). Zabkas Überlegungen sind auch für das forschungsmethodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit relevant. So handele es sich bei der Gestaltung von Produkten im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zunächst um ein expressives Interpretieren, bei dem „insbesondere die bei der Lektüre ausgelösten Vorstellungen zum Ausdruck“ (Zabka 2003, S. 24) kommen. Diese sind in aller Regel noch nicht intersubjektiv nachvollziehbar, können aber ein anschließendes Gespräch im Sinne eines erörternden Interpretierens anregen, in dem die Interpreten ihre Deutungen unter Rückbezug auf den literarischen Ausgangstext begründen und verschiedene Deutungen abwägen müssen (vgl. ebd., S. 24). In seiner Habilitationsschrift nimmt Zabka ebenfalls die für die vorliegende Untersuchung relevante Unterscheidung zwischen kognitiven Interpretationsprozessen und sprachlichen Interpretationshandlungen vor. So sei die artikulierte Interpretation nicht mit dem Verstehen des Interpreten gleichzusetzen. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet das, dass kein direkter Zugriff auf die kognitiven Interpretationsprozesse von Leser*innen möglich ist, sondern dass wir nur über sprachliche Äußerungen auf diese zurückschließen können (vgl. ebd., S. 12), weswegen die Grenzen zwischen diesen beiden Dimensionen bei der

Operationalisierung von Interpretationskompetenz verschwimmen. Matz, deren Analyse von Interpretationskonzepten auf der soeben erläuterten Klassifikation aufbaut, betont die Wichtigkeit der Unterscheidung von kognitiven Interpretationsprozessen und Interpretationshandlungen, arbeitet jedoch auch deren Verwobenheit heraus:

> „Denn Verstehensprozesse fließen in Schreibprozesse ein und Schreibprozesse wiederum wirken über ihr heuristisches Moment auf das Verstehen zurück. Gleiches kann für das Sprechen über Literatur konstatiert werden." (Matz 2021, S. 114)

Interpretationsgespräche, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausgewertet werden sollen, würden nach Matz am ehesten Rückschlüsse auf Interpretationsprozesse einzelner Schüler*innen ermöglichen, weil Schüler*innen hier auf Rückfragen anderer Interpret*innen reagieren und ihre Deutung argumentativ verteidigen müssen (vgl. ebd., S. 392). In einem 2012 erschienen Beitrag unterscheidet Zabka acht aus den Teilkompetenzen der PISA-Studie abgeleitete genuin literarische Verstehenskompetenzen und veranschaulicht diese Modellierung am Beispiel eines von ihm gestalteten Aufgaben-Sets zu Luthers Fabel „Vom Raben und Fuchs". Jene Aufgabensets wurden jedoch nicht für die Testung literarischer Kompetenzen konzipiert, sondern als Lernaufgaben, weswegen kein operationalisierbares Modell vorliegt (vgl. Zabka 2012). In dieser Arbeit beschreibt Zabka textbezogenes Interpretieren in Anlehnung an PISA als spezifische Kompetenz literarischen Verstehens:

> „Eine spezifische Kompetenz literarischen Verstehens ist die Fähigkeit, plausible Interpretationen herzustellen unter den Text-Bedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit." (ebd., S. 83)

Diese Definition von Interpretationskompetenz fokussiert dabei in Abgrenzung zu unserem Verständnis ausschließlich auf die ablaufenden kognitiven Interpretationsprozesse und nicht auf die argumentative Verhandlung unterschiedlicher Deutungen. Ebenso lässt Kammler in seinem 2006 erschienenen Beitrag zur Interpretation von Symbolen die kommunikative Dimension von Interpretationen größtenteils außer Acht. Ziel seines Beitrags war „die weitere Ausdifferenzierung der Standards literarischen Symbolverstehens" (Kammler 2006, S. 199), die er anhand von schriftlichen Textanalysen von Lehramtsstudierenden veranschaulicht. Folgende Kompetenzen und Wissensdomänen sind nach Kammler relevant für die Deutung symbolischer Sprache:

> „Betrachtet man diese Standards vor dem Hintergrund allgemeiner Kompetenzmodelle für den Lernbereich „Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien", so geht es hier vor allem um Problemlösungswissen (z.B. Wissen um die Notwendigkeit, werkinterne Kontextbezüge zur Deutung symbolischer Textelemente zu erstellen) und Metakognition (Reflexion der Deutungsspielräume und der Relativität der Deutungen). Auch fachliches Spezialwissen wie die Kenntnis von Fachbegriffen (Symbol, Metapher, Allegorie) oder Kontextwissen über den Autor und dessen Werk sowie (kultur-)historisches Wissen (z.B. über mehr oder weniger konventionalisierte Symbole wie Regen, Herbst, Rauch, die Farben schwarz und rot usw.) spielen eine Rolle." (ebd., S. 204)

Außerdem unterstreicht er, dass sich literarische Kompetenzen nur vor dem Hintergrund des jeweiligen literarischen Ausgangstextes bestimmen lassen würden (vgl. ebd., S. 209). Ebenso beschränkt sich Kammler in seinem 2012 erschienen Beitrag „Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik“ auf die Frage nach der Qualität naturgemäß monologisch konzipierter Interpretationsaufsätze, wenngleich das von ihm als Qualitätsmerkmal genannte Abwägen verschiedener Interpretationshypothesen auf ein der Textsorte zumindest in Ansätzen inhärentes dialogisches Moment verweist. Interessant sind die von Kammler ausgearbeiteten Qualitätsmerkmale für unsere Überlegungen, da sie sich auf die Qualität der Argumentation des Interpreten beziehen, die, wie in der vorliegenden Arbeit vorgesehen, argumentationsanalytisch beschrieben werden kann:

> „Nicht nur bei einzelnen Deutungen, auch bei Interpretationsaufsätzen kommt es aus aktueller literaturdidaktischer Sicht weniger auf das Resultat als auf das Niveau des Interpretationsprozesses, seine argumentative Stringenz und Sachbezogenheit an. So gilt die gut begründete Falsifikation einer Deutungshypothese als ebenso niveauvoll wie der gelungene Versuch ihrer Begründung. [...] Für Literaturinterpretationen gelten Regeln wie die Forderung nach argumentativer Stringenz, Sachangemessenheit, Herstellung der Einheit bzw. Kohärenz des interpretierten Textes (gerade auch um seine möglichen Sinnbrüche nachzuweisen), nach möglichst umfassender Berücksichtigung aller Textelemente und relevanten Kontexte beim Überprüfen von Deutungshypothesen und nicht zuletzt nach Beachtung seiner historischen Semantik. Trotz dieser Gemeinsamkeiten unterscheiden sich gelungene Interpretationen insofern als sich in ihnen verschiedene Perspektiven ausdrücken. [...] Es geht beim Interpretieren deshalb auch darum, das eigene Textverständnis und dessen Konstruktcharakter vor dem Hintergrund der Geschichte der Interpretation des betreffenden Textes zu reflektieren, also um eine >>basale<< metakognitive Kompetenz.“ (Kammler 2012, S. 237f.)

Kammler versteht dementsprechend, in Übereinstimmung mit der Definition Spinners, das Interpretieren literarischer Texte als die Begründung, Abwägung und Meta-Reflexion zunächst subjektiver Interpretationshypothesen. Denn für gelingenden Literaturunterricht ist seiner Einschätzung nach „von größer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, sich als Personen in den Lektüre- und Interpretationsprozess einzubringen“ (ebd., S. 239).

Demgegenüber definiert Scherner Interpretationskompetenz als „das gesamte individuelle Leistungspotential, das ein Textrezipient für die Herstellung eines schriftlich konzipierten Interpretationstextes aufbietet“ (Scherner 2008, S. 228). Als Ziel interpretierenden Handelns wird hier dementsprechend ein schriftlich konzipierter Interpretationstext als Ergebnis eines komplexen Interpretationsprozesses verstanden. Eine solche Definition von Interpretationskompetenz umfasst nicht nur auf den literarischen Text bezogene Fähigkeiten, sondern auch Schreibkompetenzen, die für das Verfassen eines komplexen Interpretationstextes unabdingbar sind. Äußerst problematisch ist, dass einem solchen Interpretationsverständnis aufgrund des monologischen, nicht-kommunikativen Charakters schulischer Interpretationstexte jegliche Handlungsdimension fehlt, da in Scherners Konzeption nicht vorgesehen ist, dass die entstandenen Interpretationstexte in irgendeiner Form zur Diskussion gestellt werden. Die Operationalisierung einer

Interpretationskompetenz kann sich also, wie aus unseren Überlegungen hervorgegangen sein sollte, auf unterschiedliche Ebenen und Ausdrucksweisen von Interpretationen beziehen:

> „Auf einen Verstehensprozess literarischer Texte, der durch bewusste methodische Steuerung geprägt ist, auf die Sinnzuweisung als Ergebnis eines solchen Verstehensprozesses, auf Formen der Anschlusskommunikation, die in der Auffassung von Abraham u. a. auf den Verstehensprozess zurückwirken und diesen selbst steuern, und auf die schriftliche Interpretation, die das Produkt eines Verstehens darstellt und die spezifisch in der Schule etablierte Aufsatzpraxis meint." (Matz 2021, S. 42f.)

Interpretationen werden in dieser Arbeit in Form von medial mündlichen oder schriftlichen Interpretationshandlungen untersucht, die ihren Ursprung in kognitiven Verstehensprozessen haben und durch ihren heuristischen Charakter gleichsam auf diese zurückwirken. Eine Operationalisierung von Interpretationskompetenz anhand des zu Recht häufig kritisierten, antiquierten Prüfungsformats des Interpretationsaufsatzes scheint mir für eine Untersuchung, die literarisches Lernen in einem zeitgemäßen, die „Kultur der Digitalität" berücksichtigenden Lernsetting untersuchen möchte, nicht zielführend.

Einen für die vorliegende Arbeit zentralen Grundlagenbeitrag zur Operationalisierung von Interpretationsprozessen und Interpretationskompetenz legte Sosna mit ihrer im Mai 2023 veröffentlichten Habilitationsschrift „Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationsprozesse fördern in den Sekundarstufen I und II" vor. Ausgangspunkt ihrer Arbeit ist eine explorative Befragung zur Praxis des Interpretierens in „unterschiedlichen Biotopen der Interpretationspraxis [...], um davon ausgehend Desiderate zu skizzieren und [...] Konzepte für einen alternativen Umgang mit dem Interpretieren literarischer Texte zu entwickeln" (Sosna 2023, S. 19f.). Untersucht wurden das Interpretationskonzept und die praxisorientierte Anwendung von Interpretationsprozessen durch Schüler*innen, Lehramtsstudierende, Referendar*innen und Deutschlehrer*innen (vgl. ebd., S. 20), der in Bildungsplänen beschriebene „Umgang mit dem Interpretieren literarischer Texte" (ebd., S. 32) und die von Deutschlehrwerken nahegelegten Interpretationspraktiken. Hinsichtlich der Interpretationskonzepte von Schüler*innen, Lehramtsstudierenden und Referendar*innen, die mithilfe von Fragebögen erhoben wurden, arbeitet Anette Sosna heraus, dass Interpretieren zumeist als das „Explizieren einer im Text vorfindlichen Bedeutung" (ebd., S. 23) und nicht als argumentative Bedeutungszuweisung verstanden wird. Außerdem seien bei den Schüler*innen Aspekte der Verschriftlichung besonders präsent, da sie das Vorgehen beim Interpretieren literarischer Texte mit dem Vorgehen beim Verfassen von Interpretationsaufsätzen gleichsetzen würden (vgl. ebd., S. 24). Didaktisch-methodische Vorgehensweisen im Unterricht, eine Einbettung in fächerverbindende Zusammenhänge, Reflexionen des Vorgehens o. Ä. werden von den Schüler*innen hingegen nicht genannt (vgl. Sosna 2023, S. 29). Die befragten Lehrkräfte beziehen sich „in ihren

Definitionen des Interpretierens in ca. drei Vierteln der Antworten auf das Begriffsspektrum ‚Sinn', ‚Deutung', ‚Bedeutung' oder ‚Aussage' eines Textes bzw. Autors" (ebd., S. 26). Die Lehrer*innen würden dementsprechend einen umstrittenen Begriff mithilfe anderer ebenfalls kontroverser Begriffe erläutern (vgl. ebd., S. 28). Eine Ursache hierfür liegt möglicherweise in der uneinheitlichen Verwendung der Begriffe „interpretieren" und „Interpretation" in den Lehr- und Bildungsplänen bzw. Kerncurricula (vgl. ebd., S. 35). Eine fehlende Systematik konstatiert Sosna ebenso hinsichtlich der Berücksichtigung von Interpretationskompetenz in den Bildungsplänen:

> „Weder zeichnet sich eine klare Operationalisierung ab noch ein systematischer Kompetenzaufbau über die Jahrgangsstufen hinweg. Wodurch unterscheidet sich Interpretieren in der Unterstufe von Interpretieren in der Mittel- und Oberstufe? Wie ist der Kompetenzaufbau bei schriftlichen und mündlichen Interpretationsprozessen über die Jahrgangsstufen hinweg modelliert und systematisiert?" (ebd., S. 35)

Genauso sind die von Sosna untersuchten Lehrbücher durch „Uneinheitlichkeiten und Intransparenzen in der Vermittlung der kognitiven Operation des Interpretierens literarischer Texte" (ebd., S. 44) geprägt. Schüler*innen dürfte diesbezüglich kaum deutlich werden, was das Interpretieren literarischer Texte auszeichnet, da dies kaum explizit in den Lehrbüchern thematisiert werde (vgl. ebd., S. 44). Diese Unsicherheiten und Unklarheiten korrespondieren nach Einschätzung von Sosna „mit einem heterogenen Feld der literaturwissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung mit dem Interpretieren literarischer Texte" (ebd., S. 311), das sich in den Äußerungen der Schüler*innen, (angehenden) Lehrkräften, Bildungsplänen und Lehrbüchern widerspiegele. Aus diesen Beobachtungen schlussfolgert Sosna:

- die Notwendigkeit einer tragfähigen und einheitlichen Arbeitsdefinition des Interpretierens
- vor dem Hintergrund einer Reflexion ihrer begrifflichen Teilkomponenten,
- die Bewusstmachung des dynamischen Charakters des Interpretierens als Zuweisung von Bedeutung sowie
- die Stärkung der Transparenz und Reflexion des Interpretierens selbst, d.h. des Prozesses der Deutung zwischen Analyse und Bedeutungszuweisung. (ebd., S. 31)

Diesen Desideraten geht Sosna in ihrer Arbeit mit dem Ziel nach, „*die Transparenz, Operationalisierung und Metakognition von Interpretationsprozessen zu erhöhen*" (ebd., S. 12). So erarbeitet Sosna aufgrund der bei Schüler*innen und (angehenden) Lehrer*innen vorfindbaren Unsicherheit, „Interpretation" zu definieren und interpretatorische Vorgehensweisen zu beschreiben, eine Arbeitsdefinition des Interpretationsbegriffs für den schulischen Literaturunterricht. Diese Arbeitsdefinition verortet sie innerhalb bestehender literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Begriffs- und Konzeptrelationen: (1) dem Verhältnis von Analyse,

Beschreibung und Interpretation, (2) von Interpretation und Argumentation und (3) dem Spannungsfeld von Text, Kontext und Leser*in (vgl. Sosna 2023, S. 78). So fasst sie die Beschreibung „als Grundlage und Teilprozess des Analysierens“ (ebd., S. 81). Textanalyse definiert sie als „Voraussetzung und Teil der Textinterpretation“ (ebd., S. 82). Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von Interpretation und Argumentation grenzt sich Sosna von radikalkonstruktivistischen Positionen wie derjenigen Scheffers (1992) ab, die davon ausgehen, dass jede Interpretation, unabhängig von ihrer Textadäquatheit, zulässig ist (vgl. ebd., S. 85). So argumentiert sie in ihrer Arbeit gegen solche Vorstellungen, die Bedeutungszuweisungen als beliebig betrachten:

> „Grundannahme der vorliegenden Studie ist, dass auch angesichts der Unabschließbarkeit von Interpretationsprozessen kohärente Bedeutungszuweisungen hergestellt werden können, die zu einem bestimmten Zeitpunkt getroffene Interpretationsentscheidungen abbilden. Denn wäre Bedeutung beliebig dann würden weder alltagssprachliche noch literarische Kommunikationsprozesse funktionieren, was empirisch gesehen zwar in unterschiedlichen Ausprägungen und Graden an Zuverlässigkeit, aber doch weitgehend der Fall ist.“ (ebd., S. 87)

Wie Spinner, auf dessen Interpretationsbegriff die vorliegende Arbeit fußt, plädiert sie für eine Balance zwischen dem Textbezug auf der einen und dem Leserbezug auf der anderen Seite (vgl. ebd., S. 92f.). Sie grenzt sich weiterhin von rein werkimmanenten Zugängen ab, da sich in „der neueren fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Theorie [...] mithin Einigkeit darüber ab[zeichnet], dass Texte ohne Kontexte nicht verstehbar sind“ (ebd., S. 93). Als zentralen Bestandteil des Interpretationsbegriffs versteht sie „eine Reflexion der methodischen Modi bzw. Grundoperationen, die auf dem ‚Weg zum Ziel‘ zum Einsatz gelangen“ (ebd., S. 102). In Übereinstimmung mit den Prämissen dieser Arbeit versteht Sosna das Interpretieren literarischer Texte als eine selbstreflexive Tätigkeit. Die Reflexion des Interpretationsprozesses sollte ihrer Einschätzung nach Gegenstand des Unterrichts sein, um diesen für Schüler*innen transparent zu machen (vgl. ebd., S. 12). Sosnas Argumentationsgang mündet in folgende Arbeitsdefinition des Interpretationsbegriffs für den schulischen Literaturunterricht:

> „Interpretieren ist eine Bedeutungszuweisung, die über die Wiedergabe des Wortsinnes hinausgeht. Das Interpretieren literarischer Texte ist darüber hinaus eine (meta-)sprachliche, nachvollziehbar begründete und metakognitiv geleitete Bedeutungszuweisung. Bei Interpretationsprozessen ist die Ergänzung von Textinformationen durch Kontextwissen nötig. Eine Interpretation kann sich auf Textelemente, Textstrukturen oder den Gesamttext richten.“ (ebd., S. 108)

In zentralen Punkten, z. B. der Forderung nach der Textangemessenheit von Interpretationen und der Berücksichtigung von Kontextwissen, stimmen der dieser Arbeit zugrunde gelegte Interpretationsbegriff und Sosnas Arbeitsdefinition überein. Wie Sosna geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass sich Interpretationen auch auf einzelne Textelemente und Textstrukturen richten können und nicht zwingend eine Deutung des gesamten Textes das Ziel des Interpretierens sein muss (z. B. in Abgrenzung zu Boelmann/ König 2021). Im Gegensatz zum

Interpretationsbegriff Spinners, auf dem die vorliegende Arbeit fußt, fasst Sosnas Interpretationsbegriff nicht die kommunikative, interaktive Dimension des Interpretierens ins Auge, weswegen er sich nicht dafür eignet, um Interpretationsprozesse in Literarischen Gesprächen zu rekonstruieren. Um die Transparenz von Interpretationsprozessen zu erhöhen und die Voraussetzungen zu schaffen, Interpretationskompetenz gezielt zu fördern, entwickelt sie, auf ihrer Arbeitsdefinition von „Interpretation“ aufbauend, ein Kompetenzmodell des Interpretierens, einschließlich einer Graduierung von Interpretationskompetenz. In diesem Mehrkomponentenmodell unterscheidet sie Kernkomponenten, Bezugskomponenten und metakognitive Komponenten des Interpretierens literarischer Texte und basale Lesekompetenz (vgl. Sosna 2023, S. 152). Als Kernkomponenten des Interpretierens literarischer Texte weist sie jene Teilhandlungen aus, aus denen sich der Prozess der Bedeutungszuweisung zusammensetzt (ebd., S. 150): die Auswahl des Interpretandums und des Interpretaments, die Bestimmung des Verweisungsmodus von Interpretandum und Interpretament und die Begründung und Plausibilisierung des Zusammenhangs zwischen Interpretandum und Interpretament (‚Literarisches Argumentieren‘). Die Abwägung und Koordinierung von Interpretationen zählt sie im Gegensatz zum in dieser Arbeit verwendeten Interpretationsbegriff jedoch nicht zu den Kernkomponenten des Interpretierens literarischer Texte. Dies liegt wahrscheinlich darin begründet, dass Interpretieren bei Sosna nicht als kommunikativer Akt gefasst wird. Eingebettet sind diese Kernkomponenten des Interpretierens literarischer Texte „in ein Netz aus Bezugskomponenten, die notwendig sind für das Verstehen literarischer Texte“ (ebd., S. 151), wie z. B. die Vorstellungsbildung und Wahrnehmung der sprachlichen, inhaltlichen, narrativen und strukturellen Gestaltung literarischer Texte. Die als Kern- und Bezugskomponenten beschriebenen Teilhandlungen des Interpretierens bedürfen nach Sosna der „metakognitiven Begleitung [...], um die Transparenz des Interpretationsprozesses für Interpretierende zu erhöhen und von einem impliziten ‚learning by doing‘ zu einer expliziten und bewussten Vorgehensweise beim Interpretieren literarischer Texte zu gelangen“ (ebd., S. 151). Hierfür stellt Sosna ein metakognitives System von Kontroll-, Steuerungs- und Regulationsvorgängen zusammen, das sie in folgende drei Bereiche untergliedert (vgl. ebd., S. 152):

- sich zum Text positionieren: Lesemodus prüfen (Lesebewusstheit)
- den Text positionieren: Textmodus prüfen (Literaturbewusstheit)
- sich im Text positionieren: Verstehensmodus prüfen (Interpretationsbewusstheit)

Sosnas Konstrukt der Lesebewusstheit umfasst dabei die Bewusstheit über den eingenommenen Lesemodus und die Steuerung desselben (vgl. Sosna 2023, S. 184). Der Begriff der Literaturbewusstheit „impliziert, dass sich Rezipient*innen darüber im Klaren sind, mit einem

ästhetischen Produkt umzugehen, das spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen unterliegt, die wiederum unmittelbare Auswirkungen auf Interpretationsprozesse haben“ (ebd., S. 168). Zentral sind in diesem Zusammenhang die der Produktion und Rezeption literarischer Texte zugrunde liegende Fiktionalitäts-, Ästhetik- und Polyvalenzkonvention, derer sich die Schüler*innen bewusst sein müssen, um zu einer adäquaten Interpretation des betreffenden literarischen Textes zu gelangen (vgl. ebd., S. 168). Ihr Konzept der Interpretationsbewusstheit richtet sich auf den Kern des Interpretationsvorganges und meint ein Wissen darüber, dass Interpretationsprozesse argumentativ strukturiert sind „und mindestens aus den Teilprozessen der Auswahl von Interpretationselementen, begründeten Zuweisung von Bedeutung und Prüfung der Bedeutungszuweisung“ (ebd., S. 215) bestehen. Für die von ihr beschriebene metakognitiv geleitete Interpretationskompetenz entwickelte Sosna eine Graduierung, die sich wie die in dieser Arbeit vertretene (siehe Kap. 4.7.4) primär an den Realisierungsstadien und Gütekriterien (literaturwissenschaftlicher) Argumentationen orientiert (vgl. ebd., S. 153-155). Darüber hinaus wird ebenfalls in die Graduierung einbezogen, auf welche Wissensbestände der Interpretierende zurückgreift (z. B. Alltagswissen vs. spezielles Wissen) und mithilfe welcher metakognitiven Strategien der Interpretationsprozess begleitet wird:

Tabelle 1 Die von Sosna vorgeschlagene Graduierung metakognitiv geleiteter Interpretationskompetenz (Sosna 2023, S. 154)

Kompetenzstufe	Interpretationskompetenz
4	Die Schüler*innen können komplexe, auch konkurrierende Interpretationsthesen aufstellen, anhand systematisch ausgewählter Interpretanda und Interpretamente jeweils plausibel begründen und zu einem kohärenten Interpretationsgefüge integrieren. Dabei greifen sie gezielt auf allgemeines, spezielleres und spezielles Wissen zurück. Mit Interpretationskonventionen gehen sie reflektiert und eigenständig um. Komplexe Bedingungen der Bedeutungszuweisung und Verweisungsmodi werden berücksichtigt. Sie können den Prozess der Bedeutungszuweisung anhand theoretischer Kenntnisse und metakognitiver Begleitprozesse reflektieren.
3	Die Schüler*innen können einfache Interpretationsthesen aufstellen und deren Zusammenhänge mit lokalen, strukturellen und textglobalen Interpretanda darstellen und begründen. Die Auswahl und Zuweisung der Interpretamente erfolgt unter Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände und in Kenntnis gängiger Interpretationskonventionen. Komplexere Bedingungen der Bedeutungszuweisung (z.B. Aufgabenstellungen) und Verweisungsmodi werden berücksichtigt. Zusammenhänge zwischen Interpretament und Interpretandum können überwiegend plausibel begründet werden. Das

	eigene Vorgehen im Interpretationsprozess wird grundlegend reflektiert und metakognitiv begleitet.
2	Äußerungen der Schüler*innen über Texte zeigen einfache Behauptungsstrukturen. Auch weniger auffällig markierte Interpretanda werden zunehmend gezielt ausgewählt und in elementare Zusammenhänge zueinander gestellt. Die Auswahl und Zuweisung der Interpretamente erfolgt unter Einbezug unterschiedlicher Wissensbestände und in Kenntnis einfacher Interpretationskonventionen. Komplexere Bedingungen der Bedeutungszuweisung und einfache Verweisungsmodi werden berücksichtigt. Sie können den Prozess der Bedeutungszuweisung mit verschiedenen Elementen metakognitiver Komponenten begleiten.
1	Die Schüler*innen äußern ihr Textverständnis expressiv und spontan mit Tendenz zur wörtlichen Lektüre. Bedeutungszuschreibungen werden durch auffällige Textsignale ausgelöst, erfolgen wenig systematisch und beziehen sich überwiegend auf Alltagswissen und einfache Wissensbestände. Einfache Bedingungen der Bedeutungszuschreibung können berücksichtigt werden (z.B. Medium, Genre). Die Schüler*innen wenden einfache Elemente metakognitiver Strategien beim Interpretieren literarischer Texte an.

Leider führt Sosna nicht weiter aus, aufgrund welcher Annahmen sie die Verwendung bestimmter Wissensbestände und Strategien den entsprechenden Niveaustufen zuordnet. Rater*innen dürfte außerdem die Anwendung der Kategorien bei der Analyse von Schüler*inneninterpretationen schwerfallen, da nicht deutlich wird, was Sosna unter den ihrer Graduierung zugrunde liegenden Wissensbeständen versteht. Darüber hinaus ist die von ihr vorgeschlagene Graduierung ausschließlich auf umfangreichere Interpretationstexte anwendbar, da kaum zu erwarten ist, dass Schüler*innen im Interpretationsgespräch, unabhängig von ihrem Kompetenzniveau, ihre Interpretationsthesen mithilfe von Wissensbeständen mindestens drei unterschiedlicher Wissenskategorien begründen. Eine Anwendung des Modells durch die Analyse von Schüler*innendaten erfolgt in ihrer Arbeit nicht. Sie präsentiert jedoch Unterrichtsvorschläge für die Förderung metakognitiv geleiteter Interpretationskompetenz in der Unter-, Mittel- und Oberstufe, die eine konkrete Umsetzung der von ihr ausgearbeiteten Graduierung darstellen. Den Abschluss ihrer Arbeit bilden Gedanken zum Bildungswert des Interpretierens, die von mir in Kap. 4.7.2 aufgegriffen werden, in dem ich dafür argumentiere, das Interpretieren literarischer Texte als „21st century skill“ zu verstehen.

3.2.2 Interpretationen und Interpretationsprozesse im Spiegel empirischer Forschung

3.2.2.1 Studien zum literarischen Verstehen von Schüler*innen

Das Interpretieren literarischer Texte kann nach Matz als eine Sonderform des literarischen Verstehens und literarischer Rezeptionsprozesse verstanden werden, „das – neben anderen Aspekten – Distanznahme, methodische Steuerung, Deutung von Symbolen und Ambiguitäten sowie die Orientierung an der intersubjektiven Verständigung beinhaltet“ (Matz 2021, S. 618f.) und als Facette des handelnden Umgangs mit Literatur beschrieben werden kann (vgl. ebd.), auf deren Omnipräsenz im Handlungsfeld Literatur u.a. Kepser und Abraham hinweisen (vgl. Kepser/ Abraham 2016, S. 256). Der Wichtigkeit interpretativen Handelns im schulischen und außerschulischen Kontext entgegenstehend vermeiden aktuelle Modellierungen literarischen Verstehens den Interpretationsbegriff gänzlich oder räumen ihm zumindest keine prominente Stellung in ihren Überlegungen ein. Trotzdem werden in empirischen Untersuchungen, die auf diesen Modellierungen aufbauen, Aspekte von Interpretationskompetenz erfasst, weswegen sie von Interesse für die vorliegende Arbeit sind.

In ihrer Arbeit „Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung“ verfolgt Seyler die Frage, „wie kooperative Prozesse literarischen Lernens jeweils ablaufen, wenn die individuelle Textbegegnung zur Vorbereitung auf die kooperative Arbeitsphase entweder über einen weitgehend ungesteuerten Leseauftrag erfolgt oder über den Auftrag, konkrete, stärker steuernde Vorbereitungsaufgaben zu bearbeiten, und ob diese Prozesse nach einer der zu untersuchenden Vorbereitungsvarianten besser gelingen“ (Seyler 2018, S. 1). Hierfür untersucht sie die Tiefe und Differenziertheit des Textverstehens, die sie in Rückgriff auf Erkenntnisse der Lesepsychologie erfassen möchte. Sie nutzt also Erkenntnisse der Lesepsychologie für die Formulierung von Niveaustufen. Da das *Verstehen* und das *Interpretieren* literarischer Texte kaum voneinander zu trennen sind, erhebt sie auch Interpretationen von Schüler*innen und ordnet diese Niveaustufen zu. Auf die von ihr formulierten Maßstäbe zur Beurteilung des Textverstehens bezieht sich auch die vorliegende Arbeit, indem sie berücksichtigt, dass der Rückgriff auf ausschließlich implizit gegebene Textinformationen kognitiv anspruchsvoller ist als die Nutzung explizit gegebener Informationen für die eigene Argumentation (vgl. ebd., S. 174ff.). Aus ihren Analysen der Kleingruppengespräche von Schüler*innen schlussfolgert Seyler, dass eine ungesteuerte Vorbereitung, die den Schüler*innen Raum lässt, einen persönlichen

Zugang zum Text zu finden, besser für die Vorbereitung von Kleingruppengesprächen geeignet ist als die Vorbereitung entlang von Leitfragen (vgl. Seyler 2018, S. 449).

Ähnlich wie Seyler untersucht auch die Arbeit Gahns die Verstehensleistungen von Schüler*innen eines Gymnasiums bei literarischen Texten, „die aufgrund von Irritation einander widersprechende Einzeldeutungen erfordern und die Kohärenzetablierung erschweren“ (Gahn 2018, S. 7f.). Um unterschiedliche Grade des Textverstehens zu unterscheiden, greift sie auf das kognitionswissenschaftlich orientierte Kategoriensystem Grzesiks zurück. Mithilfe dieses Kategoriensystems erfasst sie auch die Qualität von Interpretationen:

> „Diese Annahme, dass Deutungen möglichst plausibel und konsistent sein sollten, ist Ausgangspunkt für diese Arbeit. Das heißt, dass sie sich an möglichst vielen Stellen an den jeweiligen literarischen Text rückbinden lassen und Einzeldeutungen sich ohne allzu viele Widersprüche verknüpfen. Das in dieser Arbeit genutzte Kategoriensystem von Grzesik und Kollegen kann im Großen und Ganzen nur Aussagen über geäußerte Denkoperationen treffen und darüber, in welcher Tiefe diese beispielsweise miteinander verkettet werden, um zu weiteren Deutungen zu gelangen. Mit der Kategorie 0 dieses Systems beispielsweise können solche Äußerungen eingeordnet und beschrieben werden, die keinen Bezug zum zugrunde gelegten Text haben oder die diesen Bezug schlicht nicht erkennen lassen. Damit wird einerseits die auch für diese Arbeit leitende Annahme gestützt, dass Deutungen ihre Grundlage im jeweiligen (literarischen) Text haben, jedoch wird kein Richtig oder Falsch nahegelegt, indem dieses Kategoriensystem zur Beurteilung von Textverstehensäußerungen herangezogen wird. Jedoch ist eine gewisse Textferne und Textnähe impliziert sowie die Art und Weise, wie etwa eine einzelne Deutung mit einer weiteren verbunden werden kann, um dann zu einem höherklassigen Textverstehensurteil gelangen zu können. Missverstehen oder falsche Deutungen werden durch dieses System also nicht ausgeschlossen; diese können in einem weiteren Interpretationsschritt als eindeutig falsch aufgrund mangelnder Textanbindung oder Plausibilität zurückgewiesen werden. Vielmehr können mithilfe des Grzesik’schen Kategoriensystems Aussagen über die zugrunde liegenden Denkoperationen getroffen werden, die letztlich das eigentliche Textverstehen gestalten.“ (ebd., S. 72f.)

Im Gegensatz zur vorliegenden Studie fokussiert die Untersuchung Gahns jedoch die kognitive Ebene des Textverstehens bzw. von Interpretationen und fasst deren kommunikative Dimension nicht ins Auge, da lediglich Testaufgaben ausgewertet werden, die die Schüler*innen für sich beantworten und auch keine Abwägung von Deutungshypothesen erfordern. Dementsprechend griff Gahn auf einen Mix aus Multiple-Choice-Aufgaben und offenen Aufgabenformaten zurück, wobei Multiple-Choice-Aufgaben nicht dafür geeignet sind, um Interpretationskompetenz im Sinne des dieser Arbeit zugrunde liegenden kommunikativen Verständnisses von Interpretation zu erheben (vgl. ebd., S. 181ff.). Heins nutzt ebenso die Taxonomie der textverstehenden Operationen nach Grzesik, um das Verstehensniveau von Schüler*innenergebnissen einschätzen zu können. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde der Einfluss von Aufgabentypen auf das Textverstehen abgeleitet. Hierfür wurden die Verstehensresultate einer deduktiven Kategorienanwendung unterzogen (vgl. Heins 2014, S. 616f.).[8]

[8] Auf diese Studie wurde bereits in Kap 3.1.1 eingegangen, da in ihr die Verstehensleistungen von Schüler*innen in einem handlungs- und produktionsorientierten und einem diskursiv gestalteten Unterricht verglichen wurden.

Fingerhut untersucht in seinem Aufsatz „Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./ 10. Schuljahr)“ schriftliche Interpretationen als Manifestationen literarischer Lesekompetenz. Er versucht also aus den schriftlichen Interpretationen Rückschlüsse auf die literarische Lesekompetenz ihrer Verfasser*innen zu ziehen. Hierfür nutzt er die im Rahmen der PISA-Studie entwickelten Niveaustufen und bezieht diese auf den literarischen Gegenstand, wobei er „die Parameter der großen Lesestudien verwendet: Informationsentnahme, Operieren in Textstrukturen, Reflektieren und Nutzen von Zusatzwissen“ (Fingerhut 2012, S. 149). Gleichzeitig grenzt er sich jedoch von der PISA-Studie ab:

> Es soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, Lesekompetenzen nicht formal, auf dem PISA-Weg, das heißt durch punktuelle Zuordnung zu Fachdomänen und Niveaustufen, sondern hermeneutisch, durch Untersuchung der Produkte zu bestimmen, die aus der Lektüre entstanden.“ (ebd., S. 144f.)

So arbeitet Fingerhut unter Verweis auf Willenberg heraus, dass es „*bei der Bewertung von Leseergebnissen oftmals nicht um richtig und falsch geht*, sondern um Angemessenheit und um unterschiedliche Perspektiven, die mehr oder weniger ins Zentrum des gelesenen Textes zielen“ (ebd., S. 143), was einem psychometrischen Vorgehen, wie es in den PISA-Studien praktiziert wird, entgegensteht. Vielmehr müsse eine literarische Lesekompetenz „in der Form problemorientierter Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 144) erhoben werden. Die Einschätzung der Schüler*inneninterpretationen sei nach Fingerhut wiederum selbst eine Interpretationsleistung (vgl. ebd., S. 144). Sein hermeneutisches Vorgehen zur Bestimmung der literarischen Lesekompetenz exemplifiziert er anhand schriftlicher Interpretationen von Studierenden (vgl. ebd., S. 145). Hierbei kommt er zunächst zu dem Schluss, dass die Bestimmung einer allgemeinen literarischen Lesekompetenz nicht möglich sei, da diese abhängig vom zu interpretierenden literarischen Gegenstand ist (vgl. ebd., S. 153). Er kommt zu der ernüchternden Bilanz, dass die literarische Lesekompetenz von Schüler*innen „anhand von geschriebenen Fließtexten nicht genau genug zu erfassen“ (ebd., S. 154) ist und dass der kulturelle Aspekt des Leseverstehens nicht so exakt und allgemein bestimmt werden könnte wie der technische (vgl. ebd., S. 154). Aufgrund der auf intersubjektive Verständigung zielenden Natur des in dieser Arbeit verwendeten Interpretationsbegriffs (vgl. Spinner 1987), grenzt sich diese Arbeit von Untersuchungen ab, die literarische Verstehensleistungen *ausschließlich* anhand der vollzogenen kognitiven Operationen beurteilen und dabei die lesekulturell-kommunikative Dimension literarischen Verstehens außer Acht lassen.

Die Forschergruppe des Projekts „Literarästhetische Urteilskompetenz“ um Frederking entwarf und prüfte ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz mithilfe groß angelegter quantitativer Erhebungen, welches sie dezidiert vom Modell einer allgemeinen Lesekompetenz, wie es

in den PISA-Studien Verwendung findet, abgrenzen. Unter literarästhetischer Urteils- bzw. Verstehenskompetenz verstehen sie dabei die Fähigkeit, „Literatur als textseitig intendiertes (Zusammen-)Spiel oftmals mehrdeutiger Sinnstrukturen und komplexer kognitiver und emotionaler Wirkungsabsichten zu erfassen und auf dieser Basis unter Einbeziehung habitueller Muster kohärente Interpretationen bzw. Interpretationsansätze (auch unter Berücksichtigung außertextueller Bezüge und Kontexte) zu entwickeln, zu begründen und zu prüfen“ (Frederking/ Brüggemann 2015, S. 228f.). Insofern weist die von der Forschergruppe um Frederking ausgearbeitete Definition große Schnittmengen mit der in dieser Arbeit vertretenen Vorstellung von Interpretationskompetenz auf. Das literaturtheoretische Fundament dieses Konstrukts bildet dabei die ästhetische Semiotik Umberto Ecos. Ausgehend davon und in Übereinstimmung mit den Setzungen der hier vorliegenden Arbeit wird als entscheidendes Qualitätskriterium einer Deutung deren Belegbarkeit am Text betrachtet. Im Modell werden drei Teildimensionen literarästhetischer Urteilskompetenz voneinander abgegrenzt – die *semantische*, *idiolektale* und *kontextuelle* literarästhetische Urteilskompetenz (vgl. Frederking et al. 2010, S. 166). *Semantische literarästhetische Urteilskompetenz* meint „die Fähigkeit zur Erschließung zentraler Textinhalte und zur Generierung einer kohärenten Textdeutung.“ (ebd., S. 166) Die Verknüpfung von Inhalt und Form fasst die Teildimension der *idiolektalen literarästhetischen Urteilskompetenz*, die verstanden wird als die „Fähigkeit, die sprachlichen Besonderheiten eines literarischen Textes wahrzunehmen und ihre Bedeutung für die Initiierung semantischer Verstehensprozesse zu erkennen“ (ebd., S. 167). *Die kontextuelle literarästhetische Urteilskompetenz* ist zwischen den beiden vorangegangenen Teilkompetenzen zu verorten und wird als die Fähigkeit definiert, „auch textextern präsentierte historische, entstehungs-, motiv- oder mentalitätsgeschichtliche sowie epoche- (sic!) oder gattungsspezifische Zusatzinformationen für die Interpretation eines literarischen Textes fruchtbar machen zu können“ (ebd., S. 167). Das geschilderte Modell literarästhetischer Urteilskompetenz konnte auch empirisch von einer allgemeinen Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studien abgegrenzt werden (vgl. ebd., S. 172). Laut der Forschergruppe um Frederking könne das Instrument auch für das hier geschildete Vorhaben genutzt werden. So ermögliche es „zu prüfen, durch welche Unterrichtsinhalte und -methoden literarästhetische Urteilskompetenz oder ihre Teilkomponenten bedingt sind und gefördert werden können“ (ebd., S. 173).

Trotz der Schnittmengen und der Möglichkeit der Adaption des Erhebungsinstrumentes für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung, möchte sich diese Arbeit durch den Begriff der „Interpretationskompetenz“ vom Konstrukt der literarästhetischen Urteilskompetenz abgrenzen. In erster Linie, da es ein quantitatives Vorgehen suggeriert, das sich ausschließlich

geschlossener Aufgabenformate bedient und allein deshalb Schüler*inneninterpretationen in ihrer Subjektivität und Individualität kaum hinreichend erfassen kann. Bei literarischem Verstehen gehe es dementsprechend weniger um die Operationalisierung von Teildimensionen, sondern um die sinnvolle Verknüpfung von Informationen aus den verschiedenen Teildimensionen (vgl. Berger 2010, S. 103). Außerdem berücksichtigt das Modell nicht die kommunikative Dimension literarischer Rezeptionshandlungen, die konstitutiv für das Interpretieren literarischer Texte im Rahmen eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist. Dementsprechend kritisieren Kepser und Abraham, dass das Modell der literarästhetischen Urteilskompetenz „weder den persönlichen Bezug zu einem literarischen Text (intentio lectoris, *Individuation*), noch die Fähigkeiten der Äußerung über das Verstandene und des Austauschs über Interpretationen (*Sozialisation*) berücksichtigt“ (Kepser/Abraham 2016, S. 87). So ist es mithilfe des Modells ebenfalls nicht möglich zu beschreiben, „inwieweit die Wahrnehmung und Beurteilung von Texten auch im Dialog zwischen LeserInnen entstehen und sich weiterentwickeln kann“ (Brendel-Perpina 2019, S. 50), wie es ja gerade das Anliegen dieser Arbeit ist. Generell sei fraglich, ob durch Large-Scale-Untersuchungen höchst subjektive Facetten literarischen Verstehens, wie die Interpretation literarischer Texte, hinreichend erfasst werden können (vgl. Dannecker 2012, S. 89).

Außerdem grenzt sich die vorliegende Arbeit vom BOLIVE-Modell ab, wenngleich sie grundlegende theoretische Annahmen mit ihm teilt. Boelmann, König und Klossek modellieren im *Bochumer Modell literarischen Verstehens (kurz „BOLIVE-Modell“)*, ausgehend von Spinners elf Aspekten literarischen Lernens, sechs Grundkompetenzen literarischen Verstehens mitsamt einer in zahlreichen Untersuchungen validierten Graduierung in Niveau- und Durchdringungsstufen. Das BOLIVE-Modell fasst „literarisches Verstehen als einen unabschließbaren mentalen Prozess, der sich aus der aktiven Auseinandersetzung eines Individuums mit einem literarischen Gegenstand ergibt“ (Boelmann/ König 2021, S. 11). Zwischenstände des Verstehens ließen sich jedoch anhand konkreter Produkte erfassen (vgl. ebd., S. 11). Dieser Artikulation des literarischen Verstehens in Form von mündlichen und schriftlichen Äußerungen oder künstlerischer Umsetzungen des literarischen Textes gehen zwei Phasen voraus – die „Rezeption eines literarischen Gegenstandes anhand verschiedener Formen – lesen, sehen, hören, spielen“ (ebd., S. 12) und dem „Verstehensprozess im engeren Sinne, der aus einem Zusammenspiel von affektiven und kognitiven Operationen besteht“ (ebd.). Die Abgrenzung der drei Phasen sei struktureller Natur, so ließen sich die verschiedenen mentalen Prozesse klar voneinander unterscheiden, obwohl sie in großen Teilen simultan ablaufen (vgl. ebd., S. 13). Hierbei stehen die Autor*innen vor der Herausforderung, dass sie keinen direkten Zugriff auf die im Gehirn

ablaufenden Verstehensprozesse, die eigentliche Kompetenz, haben, sondern ausschließlich über konkrete Äußerungen und Produkte, die Performanz der Kompetenz, Rückschlüsse auf vorhandene Kompetenzen ziehen können (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 16). Dementsprechend sind die Bedingungen literarischen Verstehens, wie z. B. die Ausprägung von Lese- und Schreibkompetenzen, oder die Anforderungsstruktur des literarischen Gegenstands stets mit zu reflektieren (vgl. ebd., S. 16-18). Wie das in dieser Arbeit entworfene Modell von Interpretationskompetenz fußt das BOLIVE-Modell auf rezeptionsästhetischen Vorstellungen vom literarischen Gegenstand und der Natur literarischen Verstehens (vgl. ebd., S. 16). So müsse ein Modell literarischen Verstehens der Vieldeutigkeit literarischer Texte gerecht werden (vgl. ebd., S. 32). Obgleich sich unser Modell von Interpretationskompetenz vom BOLIVE-Modell abgrenzt, die Gründe hierfür werden im Folgenden noch erläutert werden, teilen sie grundlegende theoretische Annahmen:

> „Eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Gegenstand muss den Status einer intersubjektiv schlüssigen Plausibilität erreichen. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung müssen nachvollziehbar an den Gegenstand angebunden und aus ihm hergeleitet sein, Argumentationen plausibel und schlüssig durchgeführt sowie Festlegungen vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten reflektiert werden. In der Folge könnten höchst unterschiedliche Ergebnisse dennoch das gleiche Maß an literarischer Kompetenz dokumentieren.“ (ebd., S. 32)

Im BOLIVE-Modell werden Aspekte literarischer Bildung und literarische Kompetenzen unterschieden:

> „Als literarische Kompetenzen werden nur solche Einflussfaktoren definiert, die zugleich modellierbar, operationalisierbar, mit empirischen Mitteln messbar und auf alle literarischen Gegenstände übertragbar sind. Alle anderen Einflussfaktoren, die keines oder nicht alle Kriterien zugleich erfüllen, werden als literarische Bildungsaspekte definiert und zueinander ausgerichtet. [...] Dies impliziert jedoch keine Wertung: Literarische Kompetenzen sind im BOLIVE-Modell den Aspekten literarischer Bildung trotz ihrer strukturellen Unterschiedlichkeit gleichwertig zur Seite gestellt.“ (ebd., S. 9)

Ihre ausgesprochen weite Definition literarischer Bildung „umfasst alles, was ein Individuum zur Selbstbildung und -entwicklung mittels Literatur und ihren vielfältigen Formen benötigt“ (ebd., S. 22). Von den Aspekten literarischer Bildung, wie z. B. den Aufbau von Leselust, grenzen sie sechs nach Niveau- und Durchdringungsstufen graduierte, empirisch abgesicherte Grundkompetenzen literarischen Verstehens ab. Jene literarischen Grundkompetenzen sind auf drei Ebenen literarischer Narration verortet: dem Kern der Erzählung (1, 2, 3, 4), der Darstellung der Erzählung durch eine Erzählinstanz (5) und der „Bestimmung der Sinnangebote des Werks“ (6). Sie beziehen sich auf:

- das Verstehen der Handlungsebene durch
    - das Verstehen der narrativen Handlungsstruktur (1)
    - das Verstehen literarischer Figuren (2)
- das Verstehen der metastrukturellen Gestaltungsebene anhand

    - des Verstehens symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweisen (3)
    - des Verstehens sprachlicher Mittel (4)
- das Verstehen der Erzählinstanz (5) sowie
- die von Rezipientinnen und Rezipienten vorgenommene Sinndeutung (6) (Boelmann/ König 2021, S. 43).

Diese Grundannahmen wurden zunächst mit Blick auf Sekundarstufenschüler*innen modelliert, mittlerweile wurde das BOLIVE-Modell aber auch schon für die Analyse von Daten aus dem Grundschulkontext und inklusiven Lernsettings adaptiert (vgl. ebd., S. 37). Die Graduierung der Grundkompetenzen orientiert sich hierbei zum einen an Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie (vgl. ebd., S. 45) und zum anderen an auf die Schlüssigkeit der Argumentation zielenden Plausibilitätskategorien, „was eine Zuspitzung auf ‚richtige' und ‚falsche' Lösungen vermeidet, sondern den Verstehensprozess differenziert und mit Blick auf die vorhandenen und noch zu entwickelnden Fähigkeiten betrachtet" (ebd., S. 45). Da es sich beim Interpretieren literarischer Texte um eine Sonderform des literarischen Verstehens handelt, spiegeln sich die empirisch validierten Niveau- und Durchdringungsstufen des BOLIVE-Modells in der in Kap. 4.7.4 erläuterten Graduierung von Interpretationskompetenz wider, welche nicht im BOLIVE-Modell operationalisiert wird. Vielmehr ist sie ein Teil aller sechs Grundkompetenzen. So spiegelt sich unsere Vorstellung und Graduierung von Interpretationskompetenz (Unfundierte Meinung in Form einer These – Begründete Interpretationshypothese – Koordnination verschiedener Interpretationshypothesen – Meta-Reflexion) in der Untergliederung der höchsten Niveaustufen der einzelnen literarischen Grundkompetenzen wider und erweitert diese um eine Meta-Ebene:

> „Die Ausprägung einer eigenen Position geht dabei mit zwei Bedingungsfaktoren einher: Zum einen ist es wichtig, dass diese an den literarischen Gegenstand angebunden und anhand zentraler Schlüsselsequenzen oder -szenen argumentativ begründet wird. Anderenfalls verbleibt eine Stellungnahme auf der Ebene unfundierter Meinung. Ähnlich wie bei der zweiten Niveaustufe setzt dieses Verstehen voraus, dass Rezipientinnen und Rezipienten sich sowohl innerhalb des Gesamtwerks orientieren können und die Handlungsstruktur im Blick behalten, als auch über die Fähigkeit verfügen, fokussiert einzelne Sequenzen herauszufiltern, die zur Unterstützung der eigenen Position herangezogen und gegen alternative Argumentationsgänge abgegrenzt und abgewogen werden können. Zum anderen geht die Anbindung der eigenen Position an einen literarischen Text mit der Fähigkeit einher, die eigene Stellungnahme zunehmend komplexer zu gestalten und vielfältige Positionen als Möglichkeitsräume anzuerkennen und abzuwägen." (Boelmann/ König 2021, S. 60)

Auch die Kompetenz der Sinndeutung entspricht, auch wenn es auf den ersten Blick so wirken mag, nicht der in dieser Arbeit vertretenen Modellierung von Interpretationskompetenz, da sich die Kompetenz der Sinndeutung auf die Gesamtdeutung des jeweiligen literarischen Textes bezieht und die Interpretation einzelner Elemente desselben nicht fasst.

Seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2013 wurde das BOLIVE-Modell in zahlreichen größeren und kleineren Forschungsprojekten und zu diagnostischen Zwecken im Schulkontext genutzt, weiterentwickelt und hinsichtlich seiner Validität überprüft (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 156). So setzte sich z. B. Boelmann im Rahmen seines Promotionsvorhabens mit der Frage auseinander, ob die von ihm modellierten literarischen Grundkompetenzen „als curricular verankerte Ziele des Deutschunterrichts mit Hilfe von Computerspielen erlernt werden können" (Boelmann 2015, S. 21). Darin vergleicht er den Einsatz literarischer Kompetenzen durch Schüler*innen am literarischen Text *Kariuki und sein weißer Freund* und am Computerspiel *Warcraft III* (vgl. ebd., S. 46). Hierfür griff er auf eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung zurück, indem er die literarischen Kompetenzen der Schüler*innen in standardisierten Interviews erhob und diese „anschließend mittels der qualitativen Inhaltsanalyse quantifiziert und die Ergebnisse analysiert" (ebd., S. 46f.) wurden. Weiterhin wurden die Ergebnisse, die literarischen Kompetenzen der Schüler*innen betreffend, vor dem Hintergrund anderer Variablen, die die literarischen Grundkompetenzen der Schüler*innen beeinflussen könnten, reflektiert:

> „Ein Mediennutzungsbogen kontextualisiert die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler im (Medien-)Sozialisationskontext, das Salzburger Lesescreening 5-8 zeigt die Auswirkungen der basalen Lesekompetenz auf die literarischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und der d2-Aufmerksamkeits- und Belastungstest weist gegebenenfalls vorhandene Konzentrationseinflüsse auf das Lernen an verschiedenen Medienformen nach." (ebd., S. 46f.)

Außerdem wurden der literarische Text und das Computerspiel hinsichtlich ihres Anforderungsprofils verglichen (vgl. ebd., S. 185). Der Vergleich der Verstehensleistungen unter Berücksichtigung der verschiedenen Einflussfaktoren dient hierbei zur Überprüfung der Hypothese, „dass Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz narrativer Computerspiele ebenso literarische Kompetenz erwerben können, wie es ihnen mit der Verwendung von Literatur möglich ist" (ebd., S. 185). Diese Hypothese konnte durch die Untersuchung bestätigt werden. So ließen sich „hochsignifikante Korrelationen zwischen printbasierten und computerspielbasierten literarischem Verstehen nachweisen" (ebd., S. 270). Ergänzt wurden die quantitativen Analysen durch die qualitative Untersuchung der Leistung von vier Schüler*innen, die jedoch ebenfalls die Überprüfung der Hypothese zum Ziel hatte (vgl. ebd., S. 255ff.). Ein solches forschungsmethodisches Vorgehen kann als prototypisch für Vorhaben gelten, die auf das BOLIVE-Modell zurückgreifen (Klossek 2015; König 2020). Die große Differenz zur qualitativ-rekonstruktiven Anlage dieser Studie sollte deutlich geworden sein. So setzt sich diese eben nicht zum Ziel, vorab formulierte Hypothesen zu prüfen oder die Wirksamkeit eines Lernsettings quantitativ zu bestätigen, sondern möchte Interpretationsprozesse einzelner maximal kontrastiv ausgewählter Schüler*innen möglichst ganzheitlich und qualitativ-rekonstruktiv

nachvollziehen, wenngleich auch das hier dargestellte Forschungsvorhaben durch die Einordnung von Schüler*innen in Niveaustufen ein gewisses subsumptives Moment innehat. Auf diese Schwäche des Modells weisen Boelmann und König auch selbst hin:

> „Im Feld der Auswertungsverfahren erweist sich das Modell als weniger offen, da die Durchdringungsstufen als Plausibilitätskategorien fungieren, die eine inhaltsanalytische Auswertung erfordern“ (Boelmann/ König 2021, S. 161)

Das BOLIVE-Modell ist dementsprechend nicht dazu geeignet, interpretative Äußerungen von Schüler*innen im Detail zu analysieren und deren Struktur zu rekonstruieren, sondern eignet sich eher für Untersuchungen mit großen Proband*innenzahlen, in denen die interpretativen Äußerungen der Schüler*innen „lediglich“ quantifiziert werden sollen. Das qualitative Design der vorliegenden Untersuchung macht es demgegenüber möglich, das Interpretationsniveau der Schüler*innen im Detail vor dem Hintergrund des literarischen Textes zu bestimmen. Weiterhin ist davon auszugehen, dass die von Boelmann, König und Klossek unterschiedenen literarischen Grundkompetenzen im Feld, im Gegensatz zu standardisierten Umgebungen, nicht in Reinform vorkommen. So wäre es z. B. möglich, dass eine Figur unter Verweis auf die sprachliche Form ihrer Äußerungen interpretiert wird. Ein solcher Gesprächsbeitrag könnte dann nicht eingestuft werden, da er sowohl der Grundkompetenz des Figurenverstehens als auch dem Verstehen sprachlicher Mittel zugeordnet werden könnte.

3.2.2.2 Wissen und Interpretation

Eine im literaturdidaktischen Diskurs äußerst präsente Fragestellung betrifft den Zusammenhang von fachlichem Wissen und literarischem Verstehen. Jenes Interesse hatte seinen Ursprung in „den Bemühungen um die Modellierung literarischer Kompetenz“ (Pieper/ Wieser 2012, S. 8). Denn Forscher*innen sind hier nicht nur mit der Herausforderung konfrontiert, abzuschätzen, „inwiefern die jeweils beschriebenen Kompetenzen unabhängig von konkreten literarischen Texten gedacht werden können, sondern auch die Wissensbasiertheit der Kompetenzen rückt in den Blick, insbesondere wenn man den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen näher betrachtet“ (ebd., S. 8). Hier ist die entscheidende Frage, anhand derer sich das Forschungsfeld strukturieren lässt, ob und inwiefern (fachliches) Wissen literarisches Verstehen und den Erwerb literarischer Verstehenskompetenzen fördert oder behindert. Aufgrund der zahlreichen unterschiedlichen Positionierungen innerhalb dieses Kontinuums zeichnet sich dieses Forschungsfeld durch eine gewisse Unübersichtlichkeit aus (vgl. Scherf 2016, S. 95), weswegen sich die folgenden Ausführungen auf Arbeiten konzentrieren, die den Zusammenhang

von fachlichem Wissen und Interpretation als Sonderform literarischen Verstehens zum Gegenstand haben. Ein Überblick über das gesamte Forschungsfeld zum Zusammenhang von Wissen und literarischem Verstehen wäre vor dem Hintergrund des Schwerpunkts dieser Arbeit nicht zielführend.

In den bislang veröffentlichten Studien zeichnet sich ab, dass das Verhältnis von fachlichem Wissen und Interpretation als ambivalent zu bewerten ist. So dürfte sich z. B. die Interpretation von Kurzgeschichten Wolfgang Borcherts ohne historisches Hintergrundwissen schwierig gestalten. Andererseits besteht jedoch die Gefahr, dass die literarischen Texte vor dem Hintergrund des meist von der Lehrkraft präsentierten Hintergrundwissens vereindeutigt werden. So ist nach Spinner „das Fachwissen, das Schülerinnen und Schülern vermittelt wird und das sie sich aneignen, nicht immer wirklich hilfreich“ (Spinner 2012, S. 53f.). Viele Lehrkräfte würden berichten, dass deklaratives Wissen, z. B. zu Gattungsmerkmalen und literarischen Epochen, wenig dazu beiträgt, dass Schüler*innen einen literarischen Text besser verstehen (vgl. ebd., S. 54). Diesbezüglich untersuchte Freudenberg vergleichend Abitur-Interpretationsaufsätze von Zwölftklässler*innen und Interpretationstexte von Zehntklässler*innen zu einem Sonett von Hoffmannswaldau. Die Zwöltklässler*innen verfügten hierbei über Gattungswissen und literaturhistorisches Wissen zur Epoche des Barock, die Zehntklässler*innen nicht (vgl. Freudenberg 2012, S. 265ff.). An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass die Interpretationstexte von den Schüler*innen unter höchst unterschiedlichen Bedingungen verfasst wurden, weswegen der Vergleich nicht als allzu aussagekräftig zu bewerten ist, da Qualitätsunterschiede schon allein dadurch und durch den Altersunterschied bedingt sein werden. So hatten die Zwölftklässler*innen mehrere Stunden Zeit, um ihre Interpretationsaufsätze zu verfassen, die Zehntklässler*innen nur fünfzehn Minuten. Aus ihren vergleichenden Analysen schlussfolgert Freudenberg, dass „die Annahme, ohne Vorwissen zu lesen sei hilfreicher und konstruktiver als mit Vorwissen [...] nicht haltbar“ (ebd., S. 267) ist. Vielmehr sei die Anwendung des Wissens entscheidend, die nicht schematisch erfolgen dürfe (vgl. ebd., S. 279). Dann könne das domänenspezifische Vorwissen den Rezeptions- und Interpretationsprozess bereichern (vgl. ebd., S. 271). Scherf vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass prozedurales Wissen, wie Literatur zu verstehen und zu verhandeln ist, wichtiger für die Interpretation eines literarischen Textes ist als materiale Wissensbestände (vgl. Scherf 2016, S. 95f.). Ein solches Wissen umfasst nach Scherf die Fähigkeit, einen dem Gegenstand Literatur angemessenen Lesemodus einzunehmen und Wissen darüber, wie Interpretationen im (Unterrichts-)Gespräch zu verhandeln sind (vgl. ebd., S. 100).

Im Kontrast dazu betonen andere Autor*innen, dass das Vorhandensein fachlicher Wissensbestände einen großen Einfluss auf die Qualität von Interpretationen habe. So kommt Meissner in ihrer Studie zur Lyrikinterpretation von Schüler*innen zu dem Ergebnis, dass Defizite beim domänenspezifischen Vorwissen sich negativ auf die Qualität der Schüler*innen-Interpretationen ausgewirkt hätten (vgl. Meissner 2010, S. 144). Ebenso argumentiert Steinmetz anhand von Schüler*innen- und Studierendendaten (n=49), die in einem Kontrollgruppendesign erhoben wurden, für die Wirksamkeit wissensbasierter Unterstützung beim Interpretieren (vgl. Steinmetz 2016, S. 77). Seine recht eindrücklichen Analyseergebnisse fasst er folgendermaßen zusammen:

> „Das heißt einerseits, dass die Experimentalgruppe gegenstandsspezifischen Support als hilfreiches Verstehenssegment wertet. Die Probanden nehmen sich als kompetenter und kognitiv aktiver wahr, wenn sie Hilfestellungen bekommen. Es heißt andererseits, dass sich die Lernenden bei der freien Interpretation nicht autonomer oder motivierter fühlen als bei der gelenkten. Es ist nicht der Fall, dass sich die Probanden durch Hilfestellungen in ihrer Selbstständigkeit beschnitten fühlen. Und es ist nicht der Fall, dass die Probanden durch Verstehenssupport weniger Leselust haben. Die Hilfestellungen scheinen nicht zu hemmen, sondern zu befähigen; die Leser fühlen sich mit Support kompetenter. Dass sie auch kompetenter sind, zeigt die qualitative Auswertung der Textprodukte. Um die Textqualität zu ermitteln, wurden die Interpretationsprodukte analytisch-kriterial mit zehn Ratingkategorien von zwei unabhängigen Ratern ausgewertet. Mit der vierstufigen Kategorie Stimmigkeit etwa, die als eine Art Globalkategorie betrachtet werden kann, beurteilten die Rater, inwiefern es den Lernenden gelungen war, ein textbegründetes und plausibles Gesamtverständnis zu entfalten“ (ebd., S. 80)

Weiterhin würden die Ergebnisse ebenfalls nahelegen, „dass die Literaturverdrossenen von Hilfestellungen mehr profitieren – jedenfalls ihrer eigenen Einschätzung nach – als die literarisch Interessierten“ (ebd., S. 82). Als zentrales praxisrelevantes Desiderat formulieren sowohl Michael Steinmetz (vgl. ebd., S. 82f.) als auch Scherf (vgl. Scherf 2016, S. 106) die Frage nach der Beschaffenheit von Lernsettings, in denen fachliches Wissen die Interpretation literarischer Texte bereichert und diese nicht auf eine naheliegende Deutung reduziert. Stark reagierte auf dieses Desiderat, indem er eine mögliche Progression für die Verwendung von spezifischem Kontextwissen beim Interpretieren ausarbeitete:

> „Auf den Achsen von 1) zunehmender Anzahl von Kontextbereichen bzw. zunehmender Komplexität, 2) zunehmender Informationsmenge, 3) zunehmender Notwendigkeit der selbstständigen Prüfung der Informationen hinsichtlich der Verlässlichkeit und der Nutzbarkeit, 4) der zunehmend selbstbestimmten Recherche und Auswahl und auch 5) der zunehmenden Reflexion der (eigenen) Kontextualisierungsoperationen (Metaebene) ließe sich – im Sinne eines Scaffoldings – ein Modell mit steigender Anforderung der unterrichtlich inszenierten Kontextualisierungshandlungen formulieren. Ziel einer solchen darin verortbaren Progression ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu zunehmend komplexen, eigenständigen, reflektierten und bewussten Kontextualisierungen beim Interpretieren von literarischen Texten.“ (Stark 2016, S. 90)

Die konkrete unterrichtsmethodische Realisierung wurde hier allerdings noch nicht bedacht und stellt weiterhin ein Desiderat dar. Einflussreiche literaturdidaktische Ansätze, wie der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht und das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs, würden nach Möbius und Steinmetz dem Zusammenhang von Wissen und literarischem Verstehen keine hinreichende Beachtung schenken (vgl. Möbius/

Steinmetz 2016, S. 8f.). Der in dieser Arbeit postulierte Ansatz (digitalen) handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts begegnet dieser Schwäche, indem die Schüler*innen in der der Medienproduktion vorangestellten Analysephase ebenfalls relevante Kontexte erarbeiten. Ob jener Schritt die Vielfalt der Schüler*innen-Interpretationen beschneidet, wird sich bei der Analyse der Daten zeigen.

3.2.2.3 Die Interpretation literarischer Texte im Unterrichtsgespräch

Die vorliegende Arbeit versteht im Anschluss an Konzeptionen namhafter Literaturdidaktiker*innen, wie z. B. Spinner, Abraham und Zabka, das Interpretieren literarischer Texte als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln, das sich idealerweise im Gespräch vollzieht. In der in dieser Arbeit untersuchten Unterrichtsreihe werden Deutungen in den auf die Produktgestaltung folgenden Interpretationsgesprächen bzw. „Literarischen Gesprächen" verhandelt. In diesen diskutieren die Schüler*innen die in den (Interpretations-)Produkten manifestierten Deutungen und entwickeln diese ggf. weiter. Jener Diskurs über eigene und fremde Perspektiven auf literarische Texte ist hierbei nicht ausschließlich als unterrichtsmethodischer Zugang zu verstehen, sondern stellt eine tief verwurzelte, menschheitsgeschichtlich bedeutsame kulturelle Praxis dar, die den anthropologischen Sinn von Literatur betrifft:

> „Der Sinn des Redens über literarische Texte liegt nicht außerhalb solchen Redens irgendwo anders (das wäre konstitutiv für eine ‚Methode'), sondern erfüllt den anthropologischen Sinn der Literatur, indem diese es zwei oder mehr Menschen ermöglicht, über sich selbst zu sprechen, indem sie scheinbar über etwas Drittes reden: Wenn Literatur von Menschen handelt, ist sie ein Unterrichtsgegenstand, der sich nicht von der Erfahrung und dem Weltwissen der jeweiligen Rezipient*innen abtrennen lässt; und wenn ästhetische Wahrnehmung ein Prozess ist, der Literatur im Kopf immer wieder neu entstehen lässt, muss auch die Bedeutung eines Textes immer wieder neu gefunden werden und kann gar nicht außerhalb der Gruppe, die über ihn spricht, als ein stabiles Merkmal existieren." (Abraham 2020, S. 38)

Dementsprechend sollten literarische Kompetenzen nicht ausschließlich als Rezeptionskompetenz, sondern auch als eine interaktive Kompetenz gefasst werden, die auch die Verhandlung von Deutungen beinhaltet (vgl. ebd., S. 43). Literarische Gespräche müssten dementsprechend besonders gut Rückschlüsse auf vorhandene oder nicht vorhandene literarische Kompetenzen ermöglichen (vgl. u.a. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 78). So beschreibt Wiprächtiger-Geppert in ihrer qualitativ-empirischen Studie *Literarisches Lernen in der Förderschule* „ausgehend von einem deskriptiven Kompetenzmodell die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Förderschülerinnen und Förderschülern [...], die ihnen für die Rezeption literarischer Texte zur Verfügung stehen" (ebd., S. 88) und sich in Literarischen Unterrichtsgesprächen äußern. Hierfür entwarf sie ein Modell literarischer Rezeptionskompetenz mit elf Kategorien, die Spinners berühmten Aspekten literarischen Lernens sehr ähneln, aber vor diesen entwickelt wurden (vgl. Spinner

2020, S. 164). Auf jenen elf Teilkompetenzen fußt das Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse, mit dem die Schüler*innenäußerungen in den Literarischen Unterrichtsgesprächen ausgewertet werden (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 83). Jene Teilkompetenzen dienen als Oberkategorien, deren Subkategorien „zunächst aus der Theorie abgeleitet und danach induktiv aus dem Material der Voruntersuchung und aus der erfahrungsbasierten Imagination von Ausprägungsmöglichkeiten ergänzt“ (ebd., S. 125) wurden. Die erhobenen Literarischen Gespräche wertet sie unter drei Perspektiven aus:

> „Ausgehend von den verwendeten Texten stelle ich quasi fallbasiert zusammen, welche Interpretations- und Gesprächsprozesse die einzelnen Texte ausgelöst haben. In einem zweiten Schritt beschreibe ich einzelne Schüler, die für ein bestimmtes Muster im Umgang mit Literatur und Literarischen Unterrichtsgesprächen stehen. Unter fallübergreifender Perspektive gehe ich schließlich auf die einzelnen Rezeptionskompetenzen ein und beschreibe deren Auftreten in den untersuchten Gesprächen.“ (ebd., S. 9)

Letztere wurden von Wiprächtiger-Geppert ausschließlich empirisch-deskriptiv rekonstruiert, folgende Arbeiten könnten sich den normativen Implikationen der Befunde, z. B. über die Formulierung von Niveaustufen, widmen (vgl. ebd., S. 76). So erarbeitete sie keine Graduierung der von ihr formulierten Teilkompetenzen. Ihr Ziel ist es, „einen ersten Einblick in die Breite der literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern zu erhalten“ (ebd., S. 83), weswegen sie die Ausprägung einzelner Teilkompetenzen nur überblickartig darstellen könne (vgl. ebd.). Weiterhin sei die Reichweite der dargestellten Ergebnisse beschränkt, wenngleich sie aufgrund der ausgewogenen Stichprobe als exemplarisch für elf- bis dreizehnjährige Förderschüler*innen gelten können (vgl. ebd., S. 133f.). Als Ergebnis ihrer Analysen unterscheidet sie vier Typen von Schüler*innen, die sie zunächst anhand ihrer Gemeinsamkeiten beschreibt und im Anschluss Einzelfälle vorstellt, die als exemplarisch für die vier verschiedenen Typen gelten können (ebd., S. 204ff.):

1. Schüler*innen, die immer wieder neue Lesarten finden, diese aber nicht begründen und kaum Bezüge zu ihrem eigenen Leben herstellen,
2. Schüler*innen, die sich selbst in den Texten wiederfinden,
3. Schüler*innen, die ihre Klasse anführen, indem sie versuchen, „Übertragungen zu finden und uneigentlichem Sprachgebrauch auf die Spur zu kommen“ (ebd., S. 215) und ihre Deutungen häufig begründen (vgl. ebd.)
4. und Schüler*innen, die sich aufgrund von Sprachbarrieren oder weil sie eine Außenseiterposition in der Klasse einnehmen, nicht an den Gesprächen beteiligen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung Wiprächtiger-Gepperts liegt jedoch auf der Frage, wie die einzelnen von ihr unterschiedenen Teilkompetenzen von den Schüler*innen in den untersuchten Literarischen Gesprächen realisiert werden (vgl. ebd., S. 232). Der folgende Überblick

beschränkt sich auf die Ergebnisse, die sich auf das Interpretieren literarischer Texte beziehen. So würden die Schüler*innen über die Fähigkeit verfügen, interpretationsbedürftige Textstellen auszumachen (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 244). Verwendete modale Operatoren wie „vielleicht“ deuten darauf hin, dass die Schüler*innen „für ihre einzelnen Lesarten keinen ausschließlichen Deutungsanspruch erheben“ (ebd., S. 245). Wiprächtiger-Geppert äußert diesbezüglich die Vermutung, dass die Schüler*innen „besser als erwartet mit Vielstimmigkeit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses umgehen, da sie Uneindeutigkeit und Nicht-Verstehen als normalen Bestandteil ihres Alltags erleben, sei es in schulischer oder kulturell-gesellschaftlicher Hinsicht“ (ebd., S. 245). Den Schüler*innen falle es jedoch schwer, ihre Deutungen auf den gesamten Text zu beziehen und nicht nur auf einzelne Textstellen (vgl. ebd., S. 245). Die meisten Deutungen der Schüler*innen verbleiben auf der wörtlichen Ebene des Textes, nur wenige Schüler*innen versuchen sich an der Formulierung einer übertragenen Bedeutung (vgl. ebd., S. 246). Über „eine basale Bewertungskompetenz zum Ausdruck ihres persönlichen Geschmacksurteils“ (ebd., S. 249) verfügen die untersuchten Schüler*innen jedoch. Für differenziertere argumentative literarische Wertungen würden den Schüler*innen jedoch schlicht die sprachlichen Mittel fehlen (vgl. ebd., S. 250). Demgegenüber gelingt es den Schüler*innen aber, nur über komplexere Schlussfolgerungen zu erschließende Emotionen literarischer Figuren zu erfassen (vgl. ebd., S. 253). Sie sind weiterhin dazu in der Lage, Bezüge zu ihrem eigenen Leben herzustellen, die in den meisten Fällen assoziativ und lose sind, sich teilweise aber auch explizit auf den Text beziehen (vgl. ebd., S. 260). Hierfür greifen sie auf Analogien aus ihrem eigenen Leben für die Interpretation des Textes zurück (vgl. ebd., S. 261). Dabei gibt das Literarische Gespräch den Jugendlichen einen Raum, „ihre eigene – oft belastete und belastende – Lebenssituation zur Sprache zu bringen“ (ebd., S. 261). In den Gesprächen zeigen sich auch erste Ansätze intersubjektiver Verständigung, die jedoch dadurch beeinträchtigt ist, dass die Schüler*innen kaum Bezug auf die Äußerungen ihrer Mitschüler*innen nehmen und eher aneinander vorbeireden (vgl. ebd., S. 268f.). Wenn es zu Diskussionen kommt, entspinnen sich diese eher um lebensweltliche Fragen und weniger um den literarischen Text (vgl. ebd., S. 269). Aus den soeben referierten Ergebnissen schlussfolgert Wiprächtiger-Geppert, „dass auch Förderschülerinnen und Förderschüler zwischen 11 und 14 Jahren über literarische Rezeptionskompetenz verfügen, die es ihnen ermöglicht, in einen Verstehensprozess mit einem anspruchsvollen (kinder-)literarischen Text einzutreten“ (ebd., S. 277). Die Teilkompetenz des Interpretierens literarischer Texte würde hingegen nur selten realisiert (vgl. ebd., S. 278f.) und in den wenigen Fällen vornehmlich durch Textstellen ausgelöst, die die Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung irritiert haben (vgl. ebd., S. 278f.). Jenes Ergebnis

sei auch durch institutionelle Einflüsse bedingt, da das Interpretieren literarischer Texte in Grund- und Förderschulen kaum eine Rolle spiele (vgl. ebd., S. 247).

Im Bereich der Primarstufendidaktik ist die viel beachtete Studie „Lesepraxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern“ von Michael und Alexandra Ritter zu verorten. Darin nehmen sie eine für die vorliegende Untersuchung besonders interessante Perspektive auf die Erschließung und Interpretation (kinder-)literarischer Texte ein, da sie ebenso eine sich vor dem Hintergrund der *Kultur der Digitalität* wandelnde Lektürepraxis in den Blick nehmen und hierfür Daten im schulischen Feld erheben. Hierbei fokussieren sie jedoch mehr die mediale Seite der Veränderung der Lesepraxis als die damit einhergehenden lesekulturellen Veränderungen. So gehen sie in ihrer Studie der Frage nach, welchen Einfluss die mediale Repräsentation von Kinderliteratur in Form von Bilderbüchern oder digitalen Bilderbuch-Apps auf Vorlesegespräche in der Grundschule hat (vgl. Ritter/ Ritter 2020, S. 55f.). Diese Vorlesegespräche finden im Gegensatz zu in den Sekundarstufen vorherrschenden Gesprächsformen lektürebegleitend statt, aber auch in diesen Gesprächen würden Schüler*innen eigene Interpretationen entwickeln und diskutieren (vgl. ebd., S. 51). Weiterhin nehmen die Autor*innen, anders als die vorliegende Arbeit, die Prozess- und Interaktionsstruktur der Vorlesegespräche in den Blick und nicht Kompetenzentwicklungen einzelner Schüler*innen (vgl. ebd., S. 58f.). So ist „die Identifikation und Beschreibung von konventionalisierten Mustern der Realisierung von Interaktionsprozessen bei der (analogen oder digitalen) Bilderbuch-Lektüre“ (ebd., S. 59) das Ziel der Studie. Hierfür werteten sie die transkribierten Vorlesegespräche von vier Lektüregruppen aus, die je eine analoge und eine digitale Bilderbuch-Lektüre im Vorlesegespräch thematisierten (vgl. ebd., S. 61). Ein erster Zugang auf die Struktur der Vorlesegespräche erfolgte deskriptiv-statistisch durch eine Interaktionsprofilanalyse, auf die eine qualitativ-rekonstruktive Analyse einzelner Ausschnitte der Vorlesegespräche folgte, die sich an Verfahren der interpretativen Unterrichtsforschung und linguistischen Gesprächsanalyse nach Deppermann orientierte (vgl. ebd., S. 63). Dabei arbeiteten sie große strukturelle Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zwischen den Gesprächen zur analogen und digitalen Repräsentationsform eines kinderliterarischen Textes heraus:

> „Dennoch zeigen sich in den untersuchten Gesprächen auch übergreifende Differenzphänomene, die als solche benannt werden und einen Hinweis auf medienspezifische Einflüsse bieten können. In Tendenz zeigen die App-Lektüren eine längere Lektüredauer, sie sind interaktiv dichter, sprechintensiver und diskursthematisch vielfältiger. Zudem zeigen die Fallrekonstruktionen, dass die Gesprächsorganisation komplexer stattfindet. Häufiger werden Aspekte der Rezeption nicht nur über Fragen (der Lehrkraft) thematisiert, bei der App waren oft spontane Kommentare der Schüler*innen Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung, indem diese sofort aufgegriffen oder zu einem späteren Zeitpunkt gezielt von der Lehrkraft wiederaufgegriffen und relevant gesetzt wurden. So entwickelte sich durch Rückfragen und Bezugnahmen eine höhere Komplexität der Gesprächsorganisation.“ (ebd., S. 173)

Weiterhin nehme die Lehrkraft bei den App-Lektüren eine zurückhaltendere Rolle ein (vgl. ebd., S. 167). Dementsprechend könne von einer leichten Verschiebung einzelner Gesprächsaspekte bei den App-Lektüren gesprochen werden (vgl. ebd., S. 176), die durchaus wünschenswert ist. So ist es z. B. ein zentrales Anliegen neuerer literaturdidaktischer Ansätze, dass die Schüler*innen den Fortgang des Interpretationsgespräches maßgeblich mitbestimmen. Trotz jener positiven rekonstruierten Wirkungsweisen der App-Lektüren sehen die Lehrkräfte aber weiterhin ein größeres Potenzial in der klassischen Bilderbuchlektüre, das sie mit einer höheren Lektüreintensität begründen, die jedoch aus den Gesprächsdaten nicht abzulesen war (vgl. Ritter/ Ritter 2020, S. 172).

Fehlende Praxistauglichkeit wurde auch dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs vorgeworfen, welches Heizmann in seiner Studie „Literarisches Lernen in der Grundschule“ für den Einsatz in Grundschulklassen weiterentwickelt. Darin rekonstruiert er, „wie sich ein gemeinschaftliches Reden über Poesie in der Primarstufe tatsächlich vollzieht“ (Heizmann 2020, S. 189). Hierfür erhob er zwölf Literarische Gespräche, „die vier Lehrpersonen zu jeweils drei Gedichten in zwei dritten und zwei vierten sozial wie sprachlich heterogenen Klassen mit insgesamt 83 Kindern leiteten“ (ebd., S. 189). Die besprochenen Gedichte zeichneten sich hierbei dadurch aus, dass sie „Fragen aufwerfen, irritieren und die SchülerInnen stellenweise sogar an ihre Verstehensgrenzen führen“ (ebd., S. 190). Außerdem waren die Gespräche mit einem Umfang von 45-70 Minuten, insbesondere für den Grundschulkontext, außergewöhnlich lang (vgl. ebd., S. 192). Die Auswertung der Literarischen Gespräche erfolgte mit einer eigens entwickelten Adaption der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (vgl. ebd., S. 192), die es Heizmann ermöglichte, Lernprozesse in ihrer Mehrdimensionalität zu erschließen. Im Gegensatz zur vorliegenden Studie rekonstruiert Heizmann jedoch keine Lernprozesse, die über die einzelnen Gespräche hinausgehen, sondern ausschließlich Lernprozesse innerhalb dieser Gespräche. Weiterhin fokussiert er nicht auf individuelle Lernprozesse, sondern beschreibt kollektive Lernprozesse im Gespräch. Hierbei rekonstruiert Heizmann drei Typen literarischer Lernprozesse. Als ersten Typus arbeitet er die „fabulierende bzw. analysierende Figurencharakterisierung“ heraus:

> „Hinsichtlich der Art und Weise, wie sie Bedeutung aktualisieren und woran sie sich dabei implizit orientieren, ist auf der Basis der Analysen festzuhalten, dass sie die Figur durch *Ausfabulieren* ihres Handelns und ihrer Beziehung zum Menschen regelrecht zum Leben erwecken, wobei die Erzählungen weder auf einen bestimmten Ausgang hin angelegt sind noch zusammenhangslos nebeneinander stehen. Die SchülerInnen entfalten ihre Fabulate im Zuge einer *selbstläufigen, aktionistischen Eigendynamik*, insofern sie einerseits einzelne Kola und Verse zum Ausgangspunkt der Geschichten machen, in die sie nach Belieben Textelemente integrieren. Andererseits verfügen die Narrationen über eine fein verästelte Dramaturgie, in der sich die spezifische Orientierungsdynamik dieser Sequenzen dokumentiert: Obwohl die Kinder dem Vogel einen widersprüchlichen Charakter zuschreiben, kristallisiert sich im Verlauf eine *Orientierung am Vergnügen* heraus, *mittels der bildhaften und erzählerischen Vorstellungsfähigkeiten eine*

> *fiktive Figur zu entwerfen, die lustvolle Verstöße gegen alltagsweltliche Normen und Konventionen begeht und traditionelle Machtverhältnisse umkehrt*." (Heizmann 2020, S. 202)

Als zweiten Typus beschreibt Heizmann das „Semiotische Dekodieren" von strukturell-formalen Textphänomenen, wie z. B. Gedankenstrichen. Hierbei zeige sich vor allem zu Beginn eine Orientierung an grammatischem Wissen, das mit der sprachlichen Gestaltung des literarischen Textes in Konflikt steht. Im späteren Gesprächsverlauf unternehmen die Schüler*innen dann den Versuch, jene Verstehensprobleme durch die Formulierung von Interpretationshypothesen aufzulösen (vgl. Heizmann 2020, S. 204). Der dritte von Heizmann beschriebene Typus der „Allegorese" beschreibt die Diskussion sprachlich-stilistischer Merkmale wie ungewohnte Sprechweisen oder Sprachbilder durch die Schüler*innen (vgl. ebd., S. 204):

> „Nach der Etablierung des propositionalen Gehalts setzt in allen Klassen eine ausführliche Beschäftigung mit dem Phänomen ein, in der eine *Orientierung an der potenziellen Mehrdeutigkeit poetischer Sprache* vorherrscht. Die Analyse der Handlungspraxis ergibt, dass die SchülerInnen das wörtliche Verständnis des Verses hinterfragen und sich auf eine *Suche nach allegorischen Bedeutungen* begeben, bei der sie vornehmlich *Analogien* und *tertia comparationis* rekonstruieren." (ebd., S. 207)

An den drei unterschiedenen Typen werde nach Heizmann deutlich, dass literarische Lernprozesse in der Grundschule vor allem durch den Konflikt von Eigenem und Fremdem initiiert werden (vgl. ebd., S. 208). Jene Konflikte provozieren kooperative Suchbewegungen, „bei denen sie Denk- und Handlungsmuster erproben, verwerfen und andere, womöglich sogar neue hervorbringen, bis sich schließlich Bedeutung auftut" (ebd., S. 210). Hier ließe sich die Frage stellen, ob es sich bei dieser von ihm herausgearbeiteten Homologie nicht um einen lerntheoretischen Gemeinplatz handelt, der sich mit der Lerntheorie Piagets operationalisieren lässt, wie es in der vorliegenden Arbeit geschehen soll. Darüber hinaus arbeitet Heizmann heraus, dass sich in den Typen ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen des jeweiligen Gedichts und der Struktur des dazugehörigen gemeinschaftlichen Lernprozesses widerspiegele (vgl. ebd., S. 209).

Wie Heizmann fokussiert auch Mayer in seiner Studie „Wege literarischen Lernens" den Aspekt der Interaktion in Literarischen Gesprächen. Er analysiert jedoch Gespräche, die von Studierenden des Lehramts Deutsch in Hochschulseminaren mit Studierenden und nicht mit Schüler*innen geführt wurden. Die untersuchten Gespräche hatten dabei die Erweiterung der Gesprächsleitungskompetenzen der Lehramtsstudierenden zum Ziel. In seiner Studie geht Mayer der Frage nach, „welche literarischen Erfahrungen sich in den Gesprächen beschreiben lassen und wie Wege literarischen Lernens als komplexes Wechselverhältnis von Gesprächs- und Verstehensprozessen rekonstruiert werden können" (Mayer 2017, S. 9). Somit trage die qualitativ-explorative Studie zur empirischen Fundierung des Literarischen Gesprächs und zur Professionalisierung angehender Deutschlehrer*innen bei (vgl. ebd., S. 9). Wie die meisten Studien im

Feld der empirischen Literaturdidaktik arbeitet auch Mayer mit der Triangulation von Daten (vgl. ebd., S. 12f.). So erhob er Literarische Gespräche von Studierenden, Leitfadeninterviews, Fragebögen und Gesprächsprotokolle. Aus der Rekonstruktion der Gesprächs- und Verstehensprozesse in den Literarischen Gesprächen gewinnt Mayer Beschreibungskriterien für literarisches Lernen in Gesprächen, „woraus sich Konsequenzen für die gesprächsförmige Modellierung von literarischer Erfahrung im Sinne von Gelingensbedingungen ziehen lassen“ (ebd., S. 51). Seine Analysen haben also im Gegensatz zur vorliegenden Arbeit nicht die Beschreibung einzelner Interpretationen im Gesprächsverlauf zum Ziel, sondern richten sich auf den Prozesscharakter Literarischer Gespräche (vgl. ebd., S. 53f.). Diesen Analysen liegt dabei der Anspruch zugrunde, kollektive literarische Lernprozesse möglichst ganzheitlich „im Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren (Text, Individuum, Gruppe und Gelingensbedingungen)“ (ebd., S. 59) zu beschreiben. Für die Analyse der Literarischen Gespräche nutzt er die Sequenzanalyse nach Deppermann, die Interviews, die zur Triangulation der Analysen und zur Beschreibung der Lesesozialisation der Proband*innen herangezogen werden, werden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. ebd.). Forschungsmethodisch interessant für die vorliegende Arbeit ist Mayers Konzept des Textdeutungsrahmens, auf das mittlerweile auch andere Forscher*innen zurückgreifen (vgl. Brendel-Perpina 2019) und vor dessen Hintergrund die Interpretationen der Schüler*innen analysiert werden sollen. Ein solcher Textdeutungsrahmen beschreibt ein Kontinuum von plausiblen Interpretationen, das „keineswegs abschließend ist, sondern ein Kontextfeld eröffnet, in das die literarischen Erfahrungen und Verstehensleistungen eingeordnet werden können“ (Mayer 2017, S. 148).

Ebenso greift Mayers Arbeit auf das Konzept des „key incidents“ zur kontrollierten Datenreduktion zurück. So war es auch ihm nicht möglich, alle Gespräche seines Korpus in Gänze zu analysieren, weswegen er sich auf die vergleichende Analyse einzelner „key incidents“ beschränkt (vgl. ebd., S. 74f.). Durch deren Vergleich arbeitet Mayer fallübergreifende Strukturmerkmale Literarischer Gespräche heraus (vgl. ebd., S. 260ff.). Im Folgenden soll nur auf Strukturmerkmale eingegangen werden, von denen ausgegangen werden kann, dass sie auch in den in dieser Arbeit untersuchten Interpretationsgesprächen auftreten könnten, die in ihrem Anspruch Literarischen Gesprächen ähneln, aber dadurch, dass Produkte präsentiert und vor dem Hintergrund des Textes diskutiert werden, nicht dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs entsprechen. So arbeitet Mayer z. B. vier Formen der argumentativen Bezugnahme auf den literarischen Text heraus, von denen vermutet werden kann, dass sie auch in anderen Gesprächsformen auftreten:

„– Allgemeine Referenz auf den Text als Ganzes: TeilnehmerInnen nehmen auf den Text allgemein Bezug und verwenden dabei Formulierungen wie >>im Text<<, >>mich hat am Text<<, >>der Text<<. Oftmals wird als

Variante der Text in seiner Gattungseigenschaft angeführt und die TeilnehmerInnen beziehen sich auf >>das Gedicht<<, >>hier im Gedicht<< etc.
– Allgemeine Referenz auf die formale Gestalt des Textes: TeilnehmerInnen identifizieren den formalen Textcharakter und beziehen sich beispielsweise auf Überschrift, Absätze, Strophen oder Verse/Zeilen.
– Allgemeine Referenz auf Textstellen: TeilnehmerInnen beziehen sich auf bestimmte Textstellen, die sie aber nicht konkretisieren oder versprachlichen, beispielsweise indem sie von >>das Wort<< oder >>diese Wortgruppe<< sprechen.
– Konkrete Referenz auf Textstellen: TeilnehmerInnen konkretisieren ihre Textreferenz, indem sie die Textstellen nennen, z. B. >>das Wort todnachtgedunkelt<<, >>hier dieses: die Enden der Fernen<<." (Mayer 2017, S. 297f.)

Weiterhin bewertet er den raschen Wechsel zwischen Interpretationen, die auf eine Textstelle verweisen und Interpretationen, die sich auf mehrere Textstellen oder den gesamten literarischen Text beziehen, als grundlegendes Strukturmerkmal der Deutungsarbeit in Literarischen Gesprächen (vgl. ebd., S. 307). Ein weiteres zentrales Strukturmerkmal Literarischer Gespräche nach Mayer stelle das Spannungsverhältnis zwischen individuellen und gemeinsamen Deutungen dar:

> „Wie auch bei der vorherigen Struktur findet sich dieses Spannungsverhältnis in Gesprächssequenzen und einzelnen Beiträgen. Es gibt Sequenzen, in denen die individuelle Anschlusssuche oder eigene Fragen an den Text im Vordergrund stehen und mehrere Deutungsaktivitäten nebeneinanderstehen, ohne durch ein gemeinsames Gesprächsthema verbunden zu sein. Oftmals sind individuell geprägte Zugänge initiativ für die Eröffnung einer neuen Sequenz, indem die eigene Auseinandersetzung mit dem Text zum Gesprächsgegenstand gemacht wird. Deutungsaktivitäten, die mehr auf eine gemeinsame Deutung zielen, finden sich vermehrt in Sequenzen, in denen Deutungsaktivitäten zu einer Fragestellung oder zu einem Deutungsproblem im Mittelpunkt stehen. Zudem tauchen sie in Sequenzen auf, die von einer Suche nach Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen mehreren Fragen und Problemen geprägt sind." (ebd., S. 309)

Als drittes Strukturmerkmal literarischer Lernprozesse in Literarischen Gesprächen beschreibt Mayer „Pendel-Bewegungen" bzw. Wechsel zwischen text- und lebensweltbezogenen Interpretationen eines literarischen Werkes (vgl. ebd., S. 310). Die Durchführung solcher Literarischer Gespräche ist als höchst anspruchsvoll einzuschätzen und sollte von den Studierenden im Studium erlernt werden. Als zentrale Gelingensbedingungen stellt Mayer hier die Ausbildung einer dialogisch-demokratischen Grundhaltung (vgl. ebd., S. 329) und den Erwerb von Diagnosekompetenz heraus, da die, meist die Funktion der Gesprächsleitung einnehmende, Lehrperson die Aufgabe meistern muss, „aus allen Wahrnehmungen auf verbaler, paraverbaler und nonverbaler Ebene eine Diagnostik in vivo zu betreiben, um entsprechende Impulse, eigene Beiträge, Interventionen oder Phasenmarkierungen tätigen zu können" (Mayer 2017, S. 332).

Die bislang in diesem Kapitel referierten Studien waren ausschließlich qualitativ-explorativer Natur. In Abgrenzung zu einem qualitativ-explorativen Zugriff nähert sich Albrechts Dissertation „Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen", die aus dem ÄSKIL-Projekt um Frederking hervorgegangen ist, Literarischen Gesprächen „vorwiegend mittels quantitativer und – in eingeschränktem Umfang – mittels qualitativer Datenanalysen" (Albrecht 2022, S. 255), die zur Vertiefung und Erklärung der quantitativen Befunde herangezogen werden. In seiner Studie vergleicht er zwei gegensätzliche Prototypen sprachlicher Interaktion über

Literatur im Unterricht – „KOKIL“ und „ÄSKIL“ (vgl. ebd., S. 5). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL) wird definiert als ein „emotional und kognitiv aktivierendes, gemäßigt (ko-)konstruktivistisch ausgerichtetes literarästhetisches Gespräch“ (ebd., S. 255), das dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs sehr ähnelt. Demgegenüber versucht die konzipierte, diametral entgegengesetzte Gesprächsform „Kognitiv ausgerichtete Kommunikation im Literaturunterricht (KOKIL)“,

> „den Prototypen abzubilden, der nach wie vor den Unterricht an Schulen in Deutschland dominiert [...]: Das Treatment soll einem von der Lehrperson geplanten, organisierten und strukturierten systemvermittelnden, lehrer- und gegenstandsorientierten sukzessiven Gespräch über Literatur entsprechen. Das Ziel ist die Vermittlung literarischen Wissens, der Weg die wissenschaftlich orientierte Textanalyse und -interpretation und das Mittel ein geschlossenes, instruktives und frontales Format in Form des fragend-entwickelnden Gesprächs.“ (Albrecht 2022, S. 280)

Diese beiden prototypischen Gesprächsformen wurden im „Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie“ (ebd., S. 5), welcher zwei umfangreiche Pilotierungsphasen vorangegangen sind, miteinander verglichen. Zu diesem Zweck wurden Daten von 699 Zehntklässler*innen ausgewertet, deren Klassen der Versuchs- oder der Kontrollgruppe zugeordnet wurden (vgl. ebd., S. 266). Der Gegenstand aller in den 34 Klassen bayrischer Gymnasien durchgeführten Gespräche war Kurt Tucholskys Gedicht „AUS!“ (vgl. ebd., S. 267). Von den Schüler*innen bearbeitet wurden ein „Fragebogen durch den ästhetisch relevante Selbst-, Objekt- und Gesprächsreflexionen erhoben wurden“ (ebd., S. 288) und ein Test zur Erfassung der Literarästhetischen Verstehens- bzw. Urteilskompetenz (LUK) in Bezug auf das behandelte Gedicht. Die beteiligten Lehrkräfte füllten einen Online-Fragebogen aus, „über den Einschätzungen zur Intervention inkl. der sich hier ereigneten Interaktionsprozesse aus professioneller Sicht gewonnen sowie Auskünfte über den regulären Deutschunterricht der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer eingeholt wurden“ (ebd., S. 288f.). Die Datenauswertung erfolgte mithilfe statistischer Verfahren. Die Ergebnisse des Vergleichs der beiden prototypischen Gesprächsarrangements fasst Albrecht folgendermaßen zusammen:

> „Vorteile für die ko-konstruktivistisch orientierte literarästhetische Kommunikation zeigen sich vor allem bezüglich der emotionalen und subjektiv-personalen Dimensionen literarästhetischer Erfahrung und deren Bedingungsfaktoren: ÄSKIL eröffnet den Lernenden einen schülerorientierten literarästhetischen Erfahrungsraum, in dem sie den Text und dessen kommunikative Verarbeitung deutlich intensiver ästhetisch genießen als das im Rahmen der kognitiv ausgerichteten Kommunikation über Literatur der Fall ist. Die Rahmenbedingungen des ÄSKIL-Treatments bieten den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, in einen Akt intensiver Ich- und Welterfahrung einzutreten, indem das Gespräch Affordanzen aufweist, die es den Lernenden ermöglichen, den literarischen Text nicht vorrangig als unter Umständen schwer zugänglichen Unterrichtsgegenstand, sondern als ästhetisches und für die eigene Person und Lebenswelt relevantes Artefakt in seiner textseitigen Mehrdeutigkeit zu erfahren. Eine kognitiv aktivierende, transmissiv ausgerichtete fragend-entwickelnde Kommunikation begünstigt bei entsprechender Gesprächsführung vor allem kognitive Dimensionen literarästhetischer Erfahrung sowie das literarästhetische Verstehen auf idiolektaler Ebene.“ (ebd., S. 465)

Allgemeingültigkeit könnten die Ergebnisse nach Einschätzung des Autors aber nicht für sich beanspruchen, da nicht sicher sei, ob Untersuchungen in anderen Klassenstufen oder anderen

Schulformen zu einem ähnlichen Ergebnis kommen würden (vgl. ebd., S. 478). Außerdem weist Spinner auf die geringe ökologische Validität solcher Untersuchungen hin, da jene prototypischen Gesprächsformen selten in Reinform in der Praxis anzutreffen seien (vgl. Spinner 2020, S. 162).

3.2.2.4 Rezeptionsanalytische Perspektiven

Im Rahmen der Arbeit sollen, ganz im Einklang mit den Grundannahmen der Bildungsgangforschung, auch dezidiert subjektive Zugänge der Schüler*innen zum Gegenstand untersucht werden. So ordnen Leubner und Saupe den Bezug des literarischen Textes auf die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen ausdrücklich der Kompetenz der Interpretation zu (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 18; auch bei Meier 2019, S. 22). Jene sei ein Spezifikum literarischen Verstehens (vgl. Zabka 2012, S. 84) und Voraussetzung für eine intensive Lektüreerfahrung (vgl. Schenke 1998, S. 40). Nach Scheffer leiste das Lesen eines Romans einen Beitrag im Fortschreiben der eigenen Biografie, insofern der Lesende in der medial vermittelten Geschichte Selbstbeschreibungen vornimmt und sich seiner selbst mit all seinen Erfahrungen und seiner Lebenspraxis vergewissert (vgl. Scheffer 1992, S. 24ff.). Das Verständnis (literarischer) Bildungsprozesse als die individuelle Aneignung eines Gegenstands steht nach Kreft in einer langen Tradition:

> „Die Makro-Struktur von Bildungsprozessen ist seit Hegel in der Weise aufgefaßt worden, daß sich das Subjekt einem >Objektiven< zuwendet, sich ihm hingibt, seine bornierte Subjektivität an ihm abarbeitet und sich dabei das >Objekt< (seiner Struktur nach) >>aneignet<<, es sich >anverwandelt< und als selbst verwandeltes zu sich zurückkehrt. Die Forschungen Piagets haben diese Makrostruktur grundsätzlich bestätigt.“ (Kreft 1982, S. 376)

Auch er sieht die Notwendigkeit, individuelle Lektüreerfahrungen von Schüler*innen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 383) und Kompetenzentwicklung und individuelle Biografie aufeinander zu beziehen (vgl. ebd., S. 297). Dementsprechend soll in der vorliegenden Dissertation die Entwicklung von Schüler*inneninterpretationen als Aneignungsprozess unter Rückgriff auf Jean Piagets Lerntheorie beschrieben werden. „Aneignung“ wird hier verstanden als ein vom Subjekt ausgehender Bildungsprozess. Der Aneignungsbegriff soll dabei in dieser Untersuchung die „von den Teilnehmenden ausgehende und durch die Lehrenden nur bedingt beeinflussbare Selbsttätigkeit und Eigensinnlichkeit“ (Kraus 2010, S. 47) bei der Erschließung des Romans hervorheben. So nehmen Lerner*innen im Sinne eines „subjektiven Bildungsgangs“ (Hericks 1998, S. 176) die von den Lehrer*innen geschaffenen Bildungsangebote (den „objektiven Bildungsgang“) nicht „neutral“ wahr, sondern verknüpfen diese mit Erfahrungen,

Vorwissen, Erwartungen, Wünschen, Träumen u.v.m. Für die vorliegende Arbeit sind die Untersuchungen der Forschergruppe um Charlton von besonderer Relevanz. Die dort größtenteils für den außerschulischen Kontext beschriebenen Phänomene dienen dabei als Anhaltspunkte für die vorliegende Arbeit, da deren Auftreten, wenngleich auch in einer anderen konkreten Ausprägung, naheliegend wäre. Charlton und Sutter explorieren in ihrer Studie das Verhältnis zwischen Texten, Leseprozessen und den sozialen, kommunikativen Kontexten des Lesens (vgl. Charlton/ Sutter 2007, S. 9). Im Zentrum steht hierbei die Ebene der Anschlusskommunikation. Diese Ebene wird mithilfe empirischer Fallanalysen erschlossen, die aufzeigen sollen, „wie mit Anschlusskommunikationen und kommunikativen Aneignungsprozessen die Mehrdeutigkeit literarischer Texte verarbeitet wird“ (Charlton/ Sutter 2007, S. 10). Hierfür werden zunächst die Deutungspotenziale der literarischen Texte mithilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik erfasst „und dann in Beziehung zu Lektüreweisen und Lektüreerfahrungen gesetzt, wie sie in Gesprächen mit und unter Leserinnen und Lesern zum Ausdruck kommen“ (ebd., S. 13). Überraschenderweise entsprechen die aus den objektiv-hermeneutischen Fallanalysen gewonnenen Strukturen und die Deutungen der Leser*innen einander weitestgehend:

> „In den Interviews unterhielt sich die Forscherin mit den Rezipienten über deren Lektüreerfahrungen. Das schwierige, komplizierte Bild des Romantextes hätte nun eigentlich eine recht heterogene Bandbreite unterschiedlicher Lesarten des Romantextes erwarten lassen. Das war jedoch nur auf der Oberfläche inhaltlicher Konstellationen der Fall, auf der Ebene darunter liegender Muster kommen die Deutungen der objektiv-hermeneutischen Fallanalyse und der Rezipienten in den Prozessen der Anschlusskommunikation weitgehend zur Deckung. Dabei nehmen die Rezipienten teilweise eine sehr distanzierte Sicht auf den Romantext ein, die von eigenwilligen Deutungen über Kritik bis hin zum offenen Unmut reicht. Die Resultate sind also vor allem in zwei Punkten folgenreich: Erstens bietet auch ein vergleichsweise schwieriger, komplizierter und bedeutungsoffener Romantext Vorgaben, an denen sich subjektive Lesarten ausrichten können. Diese Ausrichtung ist zweitens nicht schon auf der Oberfläche inhaltlicher Deutungen, sondern der darunter liegenden Bedeutungsstrukturen zu erkennen. Diese Passung geht allerdings mit sehr eigenständigen Umgangsweisen der Rezipienten mit dem Text einher.“ (ebd., S. 93)

Neben der Untersuchung der Rezeptionsweisen und der kommunikativ-sozialen Aneignung eines Romans durch erwachsene Leser*innen, analysieren Charlton und Sutter auch Schüler*innengespräche über ein Gedicht von Christoph Derschau (vgl. ebd., S. 119). Sie arbeiten verschiedene Muster heraus, wie Verständnisprobleme von Schüler*innen in Anschlusskommunikationen gelöst werden (vgl. ebd., S. 134ff.). Auffällig ist hierbei, dass die Schüler*innen auch ohne Anleitung durch die Lehrkraft ihre Deutungen argumentativ verteidigen und anhand von Textstellen belegen (vgl. ebd., S. 125). Dabei bleibe die persönliche Ebene jedoch größtenteils außen vor (vgl. ebd., S. 144f.). Demgegenüber nutzen die Schüler*innen das Gedicht jedoch auch zur Lösung sozialer Aufgaben wie der Verhandlung der eigenen Geschlechtsidentität, obwohl das vom Textinhalt nicht unbedingt nahegelegt werde (vgl. ebd., S. 138).

Burbaum nimmt in den Blick, wie Menschen ihren eigenen Bezug zu Gedichten darstellen, „wie sie beispielsweise Gedichte im Kontext ihrer näheren und weiteren sozialen Beziehungen beschreiben, in welcher Weise sie sich auf die Person des Dichters beziehen und welche Rolle sie Gedichten im Kontext ihrer Selbstverhandlung zuweisen." (Burbaum 2007, S. 12f.) Darüber hinaus rekonstruiert sie, wie ihre Interviewpartner*innen ein Gedicht auffassen und es sich aneignen (vgl. ebd.). Auf der sprachlichen Ebene des Umgangs mit Gedichten zeichnet sich ein eher assoziatives Sprechen über Gedichte ab. Die Deutungen der Interviewpartner*innen stehen dementsprechend nicht bereits vor dem Sprechen fest, sondern werden erst im Gespräch entwickelt (vgl. ebd., S. 104), was wiederum darauf verweist, dass die Ebenen der individuellen kognitiven Auseinandersetzung mit dem Text und der kommunikativen Aneignung partiell unabhängig sind (vgl. Charlton/ Sutter 2007, S. 120). Diese Suche nach der eigenen Lesart im Gespräch lässt sich dabei als sprachlicher Aneignungsprozess fassen (vgl. Burbaum 2007, S. 263). Außerdem beschreibt Burbaum vielfältige soziale Funktionen des Umgangs mit Gedichten, die wiederum im engen Zusammenhang mit der individuellen Aneignung des Textes stehen. So werden Gedichte als Spiegel der Beziehungen zu anderen Menschen verstanden (vgl. ebd., S. 130), die Interviewten reflektieren Beziehungen mithilfe von Gedichten und begreifen sie als Ausdruck von Gefühlen gegenüber anderen Personen (vgl. ebd., S. 131). Darüber hinaus werden von den Interviewteilnehmer*innen Zusammenhänge zwischen dem eigenen Lebensentwurf und der Biografie bestimmter Dichter hergestellt. Gedichte und ihre Verfasser*innen werden dementsprechend auch zur Konstruktion der eigenen Identität genutzt und dienen der Selbstversicherung eigener Werte und Attribute (vgl. ebd., S. 131-133). Demgemäß diene das Sprechen über Gedichte auch der eigenen Verortung innerhalb der Gesellschaft, von Milieus und sozialen Gruppierungen (vgl. ebd., S. 136). Ein weiterer für die vorliegende Untersuchung wichtiger Aspekt, auf den Burbaum fokussiert, ist der Aspekt der Lebensbewältigung mithilfe von Gedichten. So sprechen die Interviewten häufig von Gedichten im Kontext belastender oder Umbruchs- und Übergangssituationen (vgl. ebd., S. 209). Gedichte wurden von den Interviewten z. B. zur Lebensbewältigung in der Pubertät genutzt – eine in verschiedenen Publikationen wiederkehrende Beobachtung (vgl. ebd., S. 212; Neumann-Braun/ Schneider 1993, S. 201; Charlton/ Sutter 2007, S. 138), die von Relevanz für das hier beschriebene Forschungsvorhaben ist. Burbaum weist außerdem die von dieser Arbeit angestrebte Typologisierung von Aneignungsstilen als zentrales Desiderat aus (vgl. Burbaum 2007, S. 324).

Am nächsten kommt dem hier dargestellten Vorhaben die Dissertation „Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes" von Pette, die im Feld der qualitativ ausgerichteten Lese(r)-Forschung zu verorten ist. Sie setzt sich zum Ziel,

„Prozesse, die beim Lesen eines literarischen Textes (hier: eines Romans) stattfinden, in einem weiteren Bedingungsgefüge aufzudecken und zu erklären“ (Pette 2001, S. 15). Dabei sollen Zusammenhänge zwischen dem aktuellen Lektüreprozess, der Lesesozialisation und den zur Zeit der Untersuchung präsenten Lebensthemen herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 11f.). Die hierbei erschlossenen Phänomene bieten wichtige Anhaltspunkte für das im nächsten Kapitel geschilderte forschungsmethodische Vorgehen dieser Arbeit. Zum Beispiel verhandeln Pettes Interviewpartner*innen auch Fragen der Geschlechtsidentität, indem sie Zusammenhänge zwischen ihren Deutungen und Wertungen und ihrem Frausein herstellen (vgl. u.a. Pette 2001, S. 214). In diesem Sinne rekonstruiert Pette vielfältige Zusammenhänge zwischen Lebensthemen und der Rezeption des Romans, die häufig mit der Rolle als Frau bzw. Mann in der Gesellschaft zusammenhängen (vgl. u.a. ebd., S. 254). Das Auftreten solcher Selbstdeutungen wäre auch bei Zwölftklässler*innen naheliegend, da für diese die Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellen dürfte. Auffallend ist weiterhin die Beobachtung, dass Leser*innen Wertungen vor dem Hintergrund ihrer moralischen Standards vornehmen und die im Text ausgeführten Handlungen teilweise als reale Geschehnisse betrachten (vgl. ebd., S. 268).

Strukturell ähnelt die vorliegende Studie ebenso der Dissertation Danneckers mit dem Titel „Literarische Texte reflektieren und bewerten“, in der sie die Aneignung einer kürzeren Erzählung durch Zwölftklässler*innen rekonstruiert und untersucht wie die Schüler*innen zu einer kritischen Bewertung des literarischen Textes gelangen (vgl. Dannecker 2012, S. 7). Hierfür wurde im Gegensatz zur hier dargestellten Arbeit kein Unterricht dokumentiert und ausgewertet, sondern die Datenerhebung „erfolgt[e] im Rahmen einer didaktisch strukturierten Erhebungssituation außerhalb des Unterrichts“ (ebd., S. 11) mithilfe der Methode des Lauten Denkens, die zum Ziel hat, einen möglichst unmittelbaren Zugriff auf ablaufende kognitive Prozesse zu erlangen. Außerdem handelt es sich bei dieser Untersuchung nicht um eine Längsschnittstudie, da die Aneignungsprozesse der Schüler*innen nur zu einem Zeitpunkt erhoben wurden. Mit „Prozessen“ meint Dannecker hier also die Denkprozesse der Schüler*innen zum Erhebungszeitpunkt und nicht die Entwicklung einer Deutung über einen längeren Zeitraum wie in der vorliegenden Arbeit. Anhand von sechs Fallrekonstruktionen zeigt sie auf, „wie sich die Prozesse der Reflexion und Bewertung literarischer Texte vollziehen“ (ebd., S. 11). Das Reflektieren und Bewerten literarischer Texte wird hier definiert als

> „reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rezeption literarischer Texte. Wobei die Reflexion zeitlich näher am Rezeptionsprozess zu situieren ist, während der Prozess des Bewertens eher als Abgleich mit vorhandenem inhaltlichen Wissen oder domänenspezifischem Vorwissen als Prozess von größerer Distanz zum Gelesenen zu charakterisieren ist.“ (ebd., S. 96)

Jene Definition weist eine große Nähe zum in dieser Arbeit verwendeten Interpretationsbegriff auf. So wird die Reflexion des eigenen Verstehens gemeinhin als Qualitätsmerkmal von Interpretationen und die Wertung literarischer Texte als zentrale Funktion des Interpretierens verstanden (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 658; Spinner 2017, S. 194). Dementsprechend rekonstruiert Dannecker hier auch kognitive Interpretationsprozesse der Oberstufenschüler*innen, wenngleich sie vermeidet, diese als solche zu benennen. Jene Aneignungsprozesse, wie sie Dannecker bezeichnet, wurden mithilfe der Grounded-Theory-Methodik rekonstruiert (vgl. Dannecker 2012, S. 172). Der Autorin war es hierbei nicht möglich, eine Typologie von Aneignungsprozessen zu rekonstruieren, da sich diese individuell vollzogen hätten (vgl. ebd., S. 181). So ließ sich auch keine „allgemeingültige Abfolge von Analyse- und Deutungsschritten bestimmen, die verlässlich zur Reflexion und Bewertung literarischer Texte führen“ (ebd., S. 181).

Ein nützliches Instrumentarium zur Beschreibung von Rezeptionsprozessen entwickelte Graf in seiner weithin bekannten Studie „Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz“. Grafs Untersuchung geht hierbei vom Befund aus, dass die damalige Leseforschung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Leseprozessen (und damit auch Interpretationsprozessen) nicht gerecht wurde, da sie darauf bedacht war, „die Theorie des einen Leseprozesses zu formulieren“ (Graf 2004, S. 18). Hieraus schlussfolgert er die Notwendigkeit, „induktiv die Differenziertheit der literarischen Rezeption durch den empirischen Nachweis und die Beschreibung unterschiedlicher Leseweisen darzulegen“ (ebd., S. 18). Als Datengrundlage nutzt er ca. 1000 Lektüreautobiografien von jungen Erwachsenen und 120 Leitfaden-Interviews als „lesebezogene autobiographische Narrationen“ (ebd., S. 18). Mithilfe einer induktiven „inhaltsanalytisch reflektierte[n] Textanalyse“ (ebd., S. 20) arbeitet er insgesamt sieben Lesemodi aus den ihm vorliegenden Daten heraus, die er anhand von Ankerbeispielen beschreibt:

1. Textrezeption als Lernen – Lesen im institutionellen Kontext
2. Instrumentelle Lesehaltung
3. Intimes Lesen
4. Lesen als Partizipation
5. Konzeptlesen – Lesen als Realisierung von Interessen
6. Lesen im Modus diskursiver Erkenntnis
7. Ästhetischer Lesemodus

Leser*innen greifen in der Regel, je nach Ziel der Lektüre, auf unterschiedliche Lesemodi zurück. Die Individualität des jeweiligen Lesenden ist hierbei „beschreibbar als variationsreiche

Mischform der differenzierten Lesemodi, als Kombination unterschiedlicher Leseweisen in der Lesepraxis“ (ebd., S. 128). Diese Lesemodi sollen in der vorliegenden Arbeit bei Bedarf als Analysekategorien herangezogen werden. So wäre es z. B. möglich, dass ein Zusammenhang zwischen dem Einsatz bestimmter Lesemodi und der Ausprägung der Interpretationskompetenz besteht. Heiser, die in ihrer 2024 erschienenen Habilitationsschrift aktuelle lese- und literaturdidaktische Konzepte auf den Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung bezieht, argumentiert, dass in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bestimmte Leseweisen bzw. Lesemodi präsenter sein dürften als andere:

> „Eine Anwendung der von Graf entwickelten Lesemodi [...] zeigt, dass HPU geeignet ist, bestimmte Absichten einer Textbegegnung gut zu unterstützen, während andere Intentionen deutlich besser durch analytische Herangehensweisen erfüllt werden können. Eine enge Bindung besteht hier etwa zwischen HPU und der Absicht eines intimen, wunscherfüllenden Lesens oder auch zum partizipatorischen Lesen, bei dem es Ziel ist, mit anderen in eine Kommunikation über den literarischen Text einzutreten; informatorisches Lesen dagegen wird durch HPU-Verfahren kaum unterstützt usw.“ (Heiser 2024, S. 481)

Die Autorin präsentiert jedoch keine Unterrichtsdaten, die diese Behauptung stützen, da ihre Überlegungen rein theoretischer Natur sind. Vor dem Hintergrund, dass der in dieser Arbeit untersuchte Roman *Der Fall Collini* verfilmt wurde und dieser Verfilmung eine relativ große mediale Aufmerksamkeit zuteil wurde, liegt es nahe, dass auch einige Zwölftklässler*innen den Film gesehen haben, der wiederum die Interpretation des Textes durch die Schüler*innen beeinflussen könnte. In diesem Zusammenhang scheint der Forschungsansatz Kepsers für die vorliegende Untersuchung interessant zu sein. So untersucht er anhand von Rezensionen auf Amazon, wie Leser*innen Otfried Preußlers Jugendroman „Krabat“ und Bernhard Schlinks „Der Vorleser“ bewerten, je nachdem, ob sie den Film vor oder nach der Romanlektüre gesehen haben. Jenes Vorhaben verortet er im Feld der „empirischen Rezeptionsforschung“ (Dannecker 2012, S. 108). Entgegen Kepsers Vermutung, dass ein Film nach der Romanlektüre von den Leser*innen kritischer beurteilt wird, scheint die vorangestellte Romanlektüre nicht generell zu einer negativen Beurteilung der Filme zu führen (vgl. Kepser 2012, S. 113). Einige Rezensent*innen beschreiben Zusammenhänge zwischen ihrer Romanlektüre und der Wahrnehmung des Films:

> „Einige haben anscheinend Interferenzen zwischen Prä- und Posttext-Erlebnissen in der Vergangenheit als recht negativ erfahren und wollen sich dem nicht mehr aussetzen. […] Andere reflektieren selbstkritisch, dass ihnen die vorherige Lektüre eine unvoreingenommene Sicht auf den Film verbaut habe. Auch hier wird also Abstinenz in Bezug auf das eine oder andere Medium als Lösung angeboten. […] Ein paar RezensentInnen machen die zeitliche Differenz zwischen Prä- und Posttext-Erfahrung als Ursache dafür aus, dass sie sowohl am Buch als auch an der Adaption gefallen finden konnten“ (Kepser 2012, S. 115)

Der Einfluss der Verfilmung und anderer medialer Adaptionen auf die Interpretation des Romans sollte demgemäß ebenfalls zu verschiedenen Zeitpunkten erhoben werden.

3.2.2.5 Interpretationskonzepte im Schul- und Hochschulkontext

In jüngerer Vergangenheit rücken vermehrt Interpretationskonzepte, also Vorstellungen darüber, was das Interpretieren literarischer Texte auszeichnet, in den Fokus literaturdidaktischer Forschung. Diese sind für die vorliegende Arbeit insofern von Interesse, als dass Zusammenhänge zwischen den Interpretationskonzepten und der Interpretationskompetenz von Lerner*innen zu bestehen scheinen (vgl. Magirius 2020, S. 390) und die Interpretationskonzepte den Interpretationen der Schüler*innen in Form meist implizit bleibender Prämissen zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 397f.). Magirius untersuchte im Rahmen seines Promotionsvorhabens die Überzeugungen Lehramtsstudierender zum akademischen Interpretieren literarischer Texte und zum Lernen und Lehren schulischen Interpretierens mithilfe eines sequenziellen Mixed-Method-Ansatzes (vgl. ebd., S. 4). Dafür erhob er zunächst in einer Fragebogenstudie mit 467 Untersuchungsteilnehmer*innen ein weites Spektrum von Überzeugungen. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie wurden im Anschluss durch die Analyse qualitativer Leitfadeninterviews vertieft. Die Auswahl der Interviewpartner*innen erfolgte auf der Grundlage einer Typologie, die mithilfe einer „latent class analysis“ entwickelt wurde. Im Rahmen des 60-minütigen Leitfadeninterviews sollten die Studierenden ihr Ankreuzverhalten begründen, Aufgabenblätter bewerten und ein eigenes Aufgabenblatt konzipieren (vgl. ebd., S. XIX-XXI). In seinen quantitativen und qualitativen Analysen arbeitet Magirius starke Zusammenhänge zwischen Überzeugungen zum Interpretieren literarischer Texte und zum Lernen und Lehren schulischen Interpretierens heraus:

> „In allen Fällen ließen sich eindeutig Präferenzen ablesen, wenn die instruktionistischeren Probanden am Ende des Studiums versuchten, aus der Logik der Schulpraxis heraus zu argumentieren, und konstruktivistischere Probanden mit der Brille der Literaturwissenschaft sowohl auf literaturtheoretische als auch unterrichtspraktischere Problemstellungen blickten. Diese Asymmetrien der Überzeugungen lassen sich als komplexitätsreduzierende Reaktion auf eine Überforderung interpretieren, die in der Doppelrolle als wissenschaftlich ausgebildete Germanisten bzw. Germanistinnen einerseits und angehende Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer andererseits angelegt ist.“ (ebd., S. 389)

Insgesamt würden die Ergebnisse auf eine Unerfahrenheit der Studierenden mit dem Interpretieren literarischer Texte hinweisen, das Sprechen über das Interpretieren und den literarischen Text fordere die Studierenden sehr heraus (vgl. ebd., S. 391f.). Magirius sieht in dieser Frage Zusammenhänge zwischen der Interpretationskompetenz der Studierenden und ihren Überzeugungen zum schulischen Interpretieren. Insbesondere „bei instruktionistischen Probanden ging der Zugriff auf den literarischen Text nicht über ein bloßes Anwenden fixer und eher in der Sekundarstufe I verortbarer Konzepte hinaus“ (ebd., S. 390). So würde von den instruktionistisch orientierten Studierenden seltener eine Passung zwischen literarischem Text und Interpretationsmethode hergestellt (vgl. ebd., S. 390). Jene fehlende Reflexion des der eigenen Interpretation zugrunde liegenden literaturtheoretischen Standpunkts könnte nach Magirius

wiederum zu einer Beschneidung der Deutungsoffenheit literarischer Texte (auch im Rahmen ihres späteren Unterrichts) führen (vgl. ebd., S. 397f.). Die von den Student*innen in ihrer Schulzeit gemachten Erfahrungen, das Interpretieren literarischer Texte betreffend, prägen deren Interpretationskonzepte also noch weit über das Ende der Schulzeit hinaus – in Form einer assimilativen Haltung zum schulischen Interpretieren bei instruktionistisch orientierten Student*innen oder als Kontrastfolie bei den konstruktivistisch orientierten (vgl. Magirius 2020, S. 386-388).

Die Genese dieser im Handlungsfeld Schule sehr wirkmächtigen Interpretationskonzepte erforschte Daniela Matz. Hierfür rekonstruiert sie in Lehrwerken zum Ausdruck kommende Vorstellungen von Interpretation und Interpretationskonzepte von Lehrkräften und ihren Schüler*innen. Hierfür nimmt sie eine „unübliche Triangulation von Daten“ (Matz 2021, S. 18) vor, indem sie die in qualitativen Leitfadeninterviews erhobenen Interpretationskonzepte der Lehrkräfte und ihrer Schüler*innen mit ihrem interpretatorischen Handeln in Interpretationsaufsätzen oder bei der Korrektur ebenjener in Beziehung setzt (vgl. ebd., S. 20). Den Begriff „Interpretationskonzept“ definiert Matz dabei als „eine Kombination aus domänenspezifischem Fachwissen und Überzeugungen“ (ebd., S. 589). Hierbei unterscheidet sie zwischen Interpretationskonzepten, die die kognitiven Interpretationsprozesse betreffen und Konzepten zu deren Äußerung, z. B. in Interpretationsgesprächen und -aufsätzen (vgl. ebd., S. 117). Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. ebd., S. 160). Deren Ergebnisse wurden zum einen in Form von Fallanalysen und zum anderen in Form von themengeleiteten Zusammenstellungen präsentiert (vgl. ebd., S. 161f.). In ihren Lehrwerkanalysen arbeitet Matz bzgl. der darin angestrebten kognitiven Interpretationsprozesse „ein Primat der Analyse und der Kontextualisierung“ (ebd., S. 230) heraus. Der handelnde Umgang mit Interpretationen, z. B. durch Interpretationsgespräche und handlungs- und produktionsorientierte Zugänge, sei hingegen in den untersuchten Lehrwerken kaum präsent (vgl. ebd., S. 243). Hinsichtlich der zur Kontextualisierung herangezogenen Wissensbestände „fällt das hohe Vorkommen von Artefaktwissen und Sachwissen auf, also solchen Wissens, das der Beschreibung poetischer und sprachlicher Formen bzw. dem Rückbezug auf historische Kenntnisse, Epochenwissen und biografische Informationen zugrunde liegt“ (ebd., S. 232f.). Als zentrales Qualitätsmerkmal von Interpretationsaufsätzen werde in den Lehrwerken der Verweis auf Textbelege zur Stützung der eigenen Interpretationshypothese verstanden (vgl. ebd., S. 224f.). Hierbei sei in den Lernaufgaben jedoch keine Vorstellung von Interpretation zu erkennen, die davon ausgeht, dass mehrere Interpretationen eines literarischen Textes

gleichermaßen berechtigt sein können, was sich auch in den Interpretationsaufsätzen der Lernenden widerspiegele (vgl. ebd., S. 242).

Darüber hinaus seien nur wenige Lernaufgaben zu finden, in denen Schüler*innen literarische Texte unter inhaltlichen oder ästhetischen Gesichtspunkten bewerten sollen (vgl. ebd., S. 242). Ferner konstatiert sie die fehlende Eindeutigkeit vieler Operatoren, z. B. richte sich der Operator „interpretieren“ je nach Aufgabenkontext auf die Textrezeption oder die Produktion eines Interpretationsaufsatzes (vgl. Matz 2021, S. 247). Henke sieht in diesem Forschungsfeld großes Potenzial für zukünftige Arbeiten. Ihrer Einschätzung nach „existieren nur wenige literaturdidaktische Untersuchungen dazu, was in Lehrwerken unter Interpretation und Analyse verstanden wird, welche interpretatorischen Handlungsschritte Schüler*innen an die Hand gegeben werden und auf welche literaturtheoretischen Annahmen dabei zurückgegriffen wird“ (Henke 2022, S. 268). In ihrer explorativen Längsschnittanalyse von Lehrwerken zwischen 1999 und 2018 zeigt sie einen schrittweisen Ausschluss bzw. eine Reduktion des Verwendungsspektrums des Interpretationsbegriffs auf (vgl. ebd., S. 282). Außerdem macht sie einen Rückgang der expliziten Bezugnahme auf Literaturtheorien aus, sodass diese in der neuesten untersuchten Lehrwerkgeneration schließlich gar nicht mehr zu finden seien (vgl. ebd., S. 284). In diesem Zusammenhang arbeitet sie auch die in den Lehrwerken sichtbar werdende Tendenz heraus, das Interpretieren literarischer Texte zu objektivieren, indem den Schüler*innen klare Schrittfolgen und generalisierbare Strategien vermittelt werden (vgl. ebd., S. 285). Dieser Befund geht mit der fehlenden Beachtung der Dimension des Lesenden in den aktuell in Schulen verwendeten Lehrwerken einher, wie sie auch Matz festgestellt hat.

In Bezug auf die Interpretationskonzepte der Lehrkräfte beschreibt Daniela Matz das behauptende Interpretieren nach Zabka, auf dessen Klassifikation von Interpretationsweisen sie bei der Beschreibung von Interpretationskonzepten zurückgreift, als dominant vorherrschenden Interpretationsmodus:

> „Deutlich ist in den Aussagen der Proband*innen ein Muster zu erkennen, wonach sie vor allem behauptende Interpretationsaussagen tätigen, die durch die Formulierung von Interpretationsthesen, Inhaltsangaben und die Herstellung von Thesen zu Artefaktwissen bzw. Kontexten umgesetzt werden. Auch sprachlich liegen eingeschliffene Praxen vor, so findet die Formulierung >>geht es um<< besonders häufig Verwendung. Dieser Sprachgebrauch impliziert eine Vorstellung von Interpretation, wonach es deren Ziel ist, eine Vielzahl von Einzelbeobachtungen, die insgesamt auch kaum Modalisierungen bzw. Relativierungen unterliegen, einem thematischen Bezugsrahmen zuzuweisen.“ (Matz 2021, S. 390f.)

Solche Interpretationsmuster der Lehrkräfte legen nach Matz ein mangelndes Bewusstsein der Lehrer*innen für die Polyvalenz literarischer Texte nahe (vgl. ebd., S. 392). Deswegen sei es wahrscheinlich, dass Lehrpersonen im Unterricht ihre eigenen, gleichwohl subjektiven Interpretationen zu sehr in den Vordergrund rücken (vgl. ebd., S. 401). So sei aus den Äußerungen

der interviewten Lehrer*innen abzulesen, dass im Unterricht den Schüler*innen ein relativ starrer Interpretationsrahmen vorgegeben werde (vgl. ebd., S. 601). Dementsprechend spiele die Verhandlung von Interpretationen in Gesprächen im Unterricht kaum eine Rolle (vgl. ebd., S. 610f.) – die mit Abstand prägendste Form der Literaturinterpretation sei weiterhin der Interpretationsaufsatz, der das Denken der Lehrkräfte dominiere (vgl. ebd., S. 606). Die Interpretationsaufsätze werden von den Lehrer*innen wiederum nicht als Kommunikationsmittel verstanden, sondern erfüllen vielmehr eine heuristische Funktion (vgl. ebd., S. 606f.). So liegt der unterrichtsmethodische Schwerpunkt der Lehrer*innen „bei den textanalytischen Verfahren (mit Ausnahme von L6), die wiederum vor allem im Zusammenhang mit der >>sprachlichen Analyse<< bzw. der >>Analyse von Stilmitteln<< thematisiert werden“ (Matz 2021, S. 595). Das lesende Subjekt werde demgegenüber in den Überlegungen der Lehrkräfte weitgehend ausgeklammert. Es sei weitgehender Konsens unter den interviewten Lehrer*innen, dass persönliche Bezugnahmen auf den literarischen Text nicht angemessen seien (vgl. ebd., S. 609). Wertende Formen der Interpretation werden naheliegenderweise von den Lehrer*innen kaum in ihren Überlegungen berücksichtigt (vgl. ebd., S. 392). Mit dem mangelnden Einbezug des Lesenden im Interpretationsprozess geht ein inadäquates Verständnis der Argumentation als Verfahren zur Verknüpfung des Text- und Leser*innenbezuges bei vielen Lehrer*innen einher:

> „Entweder wird auf den Text oder den*die Autor*in fokussiert oder auf den*die Leser*in, oder aber die Vorstellungen gehen zwischen den Polen hin und her, ohne dass dabei ein ganzheitliches und kohärentes Bild erkennbar würde. Dies hängt eng damit zusammen, dass die Proband*innen (auch viele Lehrkräfte) ein adäquates Verständnis der Argumentation für eine Deutung vermissen lassen, das dazu geeignet wäre, zwischen dem Subjekt- und dem Objektpol einer Deutung zu vermitteln.“ (Matz 2021, S. 603f.)

So kommt Matz zu dem Schluss, dass eine Kluft „zwischen zentralen Einsichten im deutschdidaktischen Diskurs auf der einen und den Überlegungen der Lehrkräfte auf der anderen Seite [...] besteht“ (ebd., S. 612).

Eine zentrale Erkenntnis der Studie ist wiederum, dass zwischen den Interpretationskonzepten der Lehrkräfte und ihrer Schüler*innen starke Zusammenhänge erkennbar seien, da diese Interpretationsgemeinschaften bilden würden, in denen gruppenspezifische Interpretationsnormen gelten (vgl. ebd., S. 591). Die Parallelen zwischen den Konzepten sind dabei „erstaunlich offenkundig“ (ebd., S. 596), was nicht verwunderlich ist, da die Schüler*innen wahrscheinlich nur in der Schule wissentlich interpretieren. Um die Interpretationskonzepte der Schüler*innen rekonstruieren zu können, führte Matz qualitative leitfadengestützte Interviews durch und erhob die Interpretationsaufsätze der Schüler*innen und deren Korrektur durch die jeweilige Lehrkraft. Ihre Analyseergebnisse bezog sie im Sinne einer Datentriangulation aufeinander (vgl. ebd., S. 411). Dies erfolgte in Form von Fallanalysen einzelner Schüler*innen, die sie in einem zweiten Schritt miteinander verglich, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen

Lerngruppen herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 411). Bei der Analyse der Interpretationskonzepte griff Matz wieder auf die von Zabka unterschiedenen Interpretationsweisen zurück (vgl. ebd., S. 415). Diesbezüglich kam sie zu dem Ergebnis, dass in den Äußerungen der Schüler*innen behauptende und texterklärende Interpretationsweisen dominieren (vgl. ebd., S. 592). Besonders sticht Matz‘ Befund hervor, „dass die Proband*innen die Rolle des Lesenden, seines Wissens und seiner Wertungen für die Konstitution von Textsinn nahezu nicht bedenken“ (ebd., S. 591). Damit geht einher, dass nur wenigen Schüler*innen die Bedeutung argumentativer Operationen für die Herstellung einer individuell bedeutsamen Interpretation bewusst ist, was nach Einschätzung von Matz als problematisch zu bewerten ist (vgl. Matz 2021, S. 591). So spiegelt sich in den Äußerungen der Schüler*innen selten ein Bewusstsein dafür wider, dass es aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, Werte und bekannter Kontexte mehrere berechtige Interpretationen eines literarischen Textes geben kann, die z. B. in einem Interpretationsgespräch diskutiert werden könnten (vgl. ebd., S. 593). In den Äußerungen der Schüler*innen wird vielmehr ein Verständnis von Interpretation deutlich, dass das Verstehen sprachlicher Mittel durch Stilnanalysen und die Suche nach der Autorintention in den Vordergrund rückt (vgl. ebd., S. 596). Matz erkennt hier wie Magirius einen Zusammenhang zwischen der Interpretationskompetenz der Schüler*innen und vereindeutigenden Tendenzen. Schüler*innen, denen die Mehrdeutigkeit literarischer Texte nicht bewusst sei, würden demgemäß schlechtere Interpretationsleistungen zeigen (vgl. ebd., S. 610). Insgesamt kommt Matz in Bezug auf die Interpretationskonzepte der Lehrer*innen, Schüler*innen und der Lehrwerke zu der vernichtenden Einschätzung, dass „zentrale Aspekte der Literaturrezeption (Umgang mit Mehrdeutigkeit, Relevanz des lesenden Subjekts) und der Handlungsdimension der Literaturinterpretation (Unterscheidung verschiedener Handlungstypen und Klärung von Geltungsansprüchen) im Interpretationsraum Schule kaum Präsenz haben“ (ebd., S. 615).

3.3 Fazit

In unzähligen Praxisbeiträgen wurden Möglichkeiten geschildert, wie sich literarische Texte digital und handlungs- und produktionsorientiert mit Schüler*innen erschließen lassen. Dies kann z. B. über die Gestaltung von Social-Medien-Profilen für literarische Figuren geschehen, durch die Verfilmung von z. B. Roman- oder Dramenszenen, die Gestaltung von Buchtrailern, interactive fictions und Memes. Obwohl darüber hinaus die Implementierung digitaler handlungs- und produktionsorientierter Verfahren in den Schulunterricht und deren Erforschung von

der Kultusministerkonferenz bildungspolitisch gewünscht sind, wurden sie bislang so gut wie gar nicht erforscht. Bisher liegen hier nur die Arbeit Brendel-Kepsers (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 534ff.) und die von Lewald-Romahn und Franz veröffentlichten Vorstudien (Lewald-Romahn 2021; Hauck-Thum/ Franz 2023) vor. So konstatiert von Brand, dass es generell wenige Forschungsarbeiten gebe, die handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht – egal ob analog oder digital – erforschen (vgl. von Brand 2019, S. 5). Die in dieser Arbeit untersuchte Spielart handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts hat die Förderung der Interpretationskompetenz von Schüler*innen zum Ziel (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 102; Köppert/ Spinner 1996). Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Entwicklung von Schüler*innen-Interpretationen in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht nachzuvollziehen. Die Notwendigkeit, solche Lehr-Lernssettings mit Blick auf die in ihnen stattfinden Kompetenzentwicklungsprozesse zu erforschen, wird auch im internationalen wissenschaftlichen Diskurs wahrgenommen. So unterstreicht der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene „JRC Science for Policy Report“, dass Forschung in diesem Feld nötig ist:

> „It is clear, however, that more systematic research is needed to understand the best ways to assess the learning that takes place though makerspace activities (e.g. challenges to elicit deep learning). Additionally, further work needs to explore how such activities support the cognitive, tacit and interpersonal skills needed to make sense of the world around us. Moreover, the impact of makerspace activities on overall skills and competence acquisition, as well as its usefulness for the purposes of personal growth, employability and social innovation, for example, are areas where a limited amount of initial research has surfaced to date. Better understanding of these aspects better could help in taking advantage of makerspace activities for education and training.“ (Vuorikari/ Ferrari/ Punie 2019, S. 7)

Auch Sosna weist in ihrer Habilitationsschrift empirische Arbeiten zur Förderung von Interpretationskompetenz durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren als Desiderat aus (vgl. Sosna 2023, S. 18). Darüber hinaus bewertet sie die Entwicklung von Untersuchungsdesigns, die die Beschreibung der Entwicklung der Interpretationsfähigkeit von Jugendlichen ermöglichen, als dringend notwendig (vgl. ebd., S. 316). Ein solches Untersuchungsdesign soll im folgenden Kapitel 4 entwickelt werden.

4. Forschungsmethodische Festlegungen

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes, literarisches Lernen zu erfassen, ist aufgrund der „Mehrdeutigkeit und der Offenheit literarischer Texte sowie der komplexen Anforderungen, die damit an die Leserinnen und Leser gestellt werden“ (Dannecker 2012, S. 8) eine Herausforderung. In den letzten Jahren lasse sich jedoch eine verstärkte Hinwendung zu solchen Vorhaben beobachten, die literarisches Lernen nachvollziehen (vgl. Walter 2011, S. 14-19). Ein zentraler Anlass hierfür war die Ausrichtung der PISA-Studie, die sich stark auf die kognitiven Rezeptionsfähigkeiten beschränkte und literarisch-ästhetische Kompetenzen vernachlässigte (vgl. Führer 2019). Die empirische Literaturdidaktik steht diesbezüglich vor der Herausforderung, Untersuchungsdesigns zu entwickeln, die dem Gegenstand gerecht werden und diesen nicht zugunsten der empirischen Messbarkeit dem zur Verfügung stehenden Methodeninventar anpassen. Die unzähligen Faktoren, die Gesprächs- und Verstehensprozesse sowie deren Modellierung beeinflussen, sind nur schwer zu kontrollieren. Gleichwohl kann der Versuch unternommen werden, diese mithilfe von Triangulations-Verfahren in einem explorativen Vorgehen zu rekonstruieren (vgl. Mayer 2017, S. 65f.). Hierfür kann die empirische Literaturdidaktik einen sich immer weiter ausdifferenzierenden Fundus sozialwissenschaftlicher Erhebungs- und Auswertungsmethoden nutzen, „muss dabei allerdings hinsichtlich ihrer Forschungsfragen eine überlegte und sorgfältige Auswahl von Erhebungs- und Auswertungsmethoden anstreben, die gewissenhaft reflektiert werden muss.“ (Dannecker 2012, S. 99).

4.1 Die Wahl des qualitativen Forschungsparadigmas

Innerhalb der empirischen Sozialforschung lassen sich zwei Paradigmen voneinander abgrenzen – das *quantitative* und das *qualitative* Forschungsparadigma. Während letzteres sich die Generierung von Hypothesen zum Ziel setzt, werden in quantitativen Forschungsprojekten Hypothesen – gemäß einer linearen Forschungslogik – am erhobenen Datenkorpus empirisch überprüft (vgl. ebd.). Solche quantitativ ausgerichteten Forschungsvorhaben sind, um „bei der Formulierung von Hypothesen und der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten nicht >>ins Leere zu greifen<< […] auf (möglicherweise sehr umfangreiche) systematische explorative und qualitative Vorstudien angewiesen“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 17). Diese ermöglichen es, soziale Phänomene im Gegensatz zu quantitativen Methoden ganzheitlich zu erfassen, da „die wenigsten Phänomene in der Realität mit isolierten Merkmalen ursächlich erklärt werden können – wie dies etwa die Konzipierung eines psychologischen Experiments verlangt“ (Flick 2016, S.

27). Ihr Untersuchungsfeld ist dementsprechend „nicht die künstliche Situation im Labor, sondern das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag“ (ebd., S. 27). Um komplexe, interdependente soziale Strukturen ganzheitlich beschreiben zu können, zeichnen sich qualitative Untersuchungsmethoden durch eine konzeptionelle Offenheit und Zirkularität aus, da das forschungsmethodische Vorgehen und die verwendeten Erhebungsinstrumente im Verlauf der Untersuchung nochmals an die Erfordernisse des Gegenstands angepasst werden können, was jedoch nicht als methodologische Beliebigkeit aufzufassen sei:

> „Daraus folgt jedoch keine Beliebigkeit methodologischer Entscheidungen, vielmehr verdeutlicht diese Vorgehensweise die Möglichkeit und Notwendigkeit, im Fortgang des Untersuchungsprozesses immer wieder zu fragen, ob die verwendeten Methoden dem Material, der Fragestellung und den bereits gewonnenen Erkenntnissen angemessen sind. Aus dieser Blickrichtung lässt sich das Vorgehen der Studie begründen, die Phasen der theoretischen Grundlegung, Erhebung und Auswertung nicht als einmalig aufeinander folgende Stadien des Forschungsvorgangs zu betrachten, da sie mit zusätzlichem Erkenntnisgewinn mehrfach durchlaufen werden können“ (Mayer 2017, S. 61)

Ein zweites „gemeinsames Kennzeichen ist, dass mehr oder minder konsequent am Einzelfall angesetzt wird, bevor zu vergleichenden bzw. allgemeinen Aussagen übergegangen wird“ (Flick 2016, S. 29). Die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen ist bei qualitativen Studien geringer als bei quantitativen, denn: „Es interessiert weniger, wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern vielmehr, welche Probleme es tatsächlich gibt“ (Lamnek 2005, S. 188). Analysegegenstand sind hierbei Texte als Realitäten zweiter Ordnung. Dies können z. B. Audio- oder Videotranskripte sein. Der gemeinsame Anspruch aller qualitativen Methoden ist nach Ansicht von Petrik „ihr sinnverstehender Zugang zu interaktiv hergestellter Bedeutung in konkreten sozialen Situationen“ (Petrik 2021c, S. 242). Ihr Ziel sei es, die betreffenden Phänomene und Interaktionen von innen heraus zu verstehen (vgl. Flick 2016, S. 95). Erkenntnisgegenstände können hierbei „die Sicht eines Subjekts (oder mehrerer Subjekte), der Ablauf sozialer Situationen (Gespräche, Diskurse, Arbeitsabläufe) oder die auf eine Situation zutreffenden kulturellen bzw. sozialen Regeln“ (ebd., S. 95) sein. Die Subjektivität von Untersuchungsteilnehmer*innen und Forscher*innen sei hierbei Bestandteil oder sogar Gegenstand des Forschungsprozesses (vgl. ebd., S. 29). Im Zuge rasanter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und der Diversifikation von Lebenswelten gewinnen solche qualitativen Methoden an Bedeutung, da hier „die klassisch-deduktive[n] Methodologien – die Hypothesen aus theoretischen Modellen ableiten und empirisch überprüfen – zu kurz greifen“ (ebd., S. 23). So seien zahlreiche soziale Phänomene an bestimmte Gruppen oder Individuen gebunden (ebd.)

Mehrere Gründe sprechen hinsichtlich des hier präsentierten Vorhabens für eine Wahl des qualitativen Forschungsparadigmas. So plädiert u.a. Petrik im Falle eines solch defizitären Forschungsstands, wie er in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt wurde, für die Wahl eines qualitativen, explorativen Vorgehens „per Tiefenbohrung an auffälligen Stellen“ (Petrik 2013,

S. 320). Nachfolgende größer angelegte quantitative Vergleichsstudien könnten dann die im Rahmen der vorliegenden Arbeit generierten explorativen Befunde fundieren (vgl. ebd., S. 326). Ein weiteres zentrales Argument für eine qualitative Herangehensweise sieht u.a. Dannecker in der Natur von Lese- bzw. Interpretationsprozessen:

> „Wenn man davon ausgeht, dass Leseprozesse einen komplexen Vorgang der Bedeutungskonstruktion darstellen, wird deutlich, dass für die Erforschung dieser Prozesse das qualitative Forschungsparadigma angemessen ist, da es bei einer qualitativen Studie nicht auf die Bestimmung von Häufigkeiten ankommt, wie etwa die Anzahl der richtig verstandenen Sätze in einem Lesekompetenztest, sondern auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Prozesse, die beim Lesen literarischer Texte stattfinden. Überdies wird in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand angenommen, dass Large-Scale-Untersuchungen dem Gegenstand literaturdidaktischer Fragestellungen nur bedingt gerecht werden können, weil sie die Spezifität literarischer Texte sowie die subjekt-bezogenen Verstehensprozesse nicht angemessen erfassen können.“ (Dannecker 2012, S. 100)

Dementsprechend ist der Nachvollzug von Interpretationsprozessen im Unterricht nach Zabka ausschließlich qualitativ möglich (vgl. Zabka 2002, S. 125). Ebenso stellt Vogt heraus, dass „eine Konzeptualisierung von Kompetenz im Bereich des mündlichen Argumentierens nur über eine qualitative Fundierung möglich ist“ (Vogt 2007, S. 52). Die Wahl qualitativer, rekonstruktiver Methoden zur Beschreibung von Interpretationsprozessen ergibt sich demzufolge vor dem Hintergrund der Anforderungen des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Dannecker 2012, S. 101).

4.2 Das Untersuchungsdesign

Mit dem Begriff „Untersuchungsdesign“ ist „die Frage nach der Planung einer Untersuchung angesprochen – wie sollen Datenerhebung und -analyse konzipiert und wie soll die Auswahl empirischen >>Materials<< (Situationen, Fälle, Personen etc.) gestaltet werden, damit die Fragestellung der Untersuchung beantwortet und dies auch in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den vorhandenen Mitteln erreicht werden kann“ (Flick 2016, S. 172f.) Im Bereich der qualitativen Sozialforschung etablierte sich ein Set von Untersuchungsdesigns, die auch miteinander kombiniert werden können (vgl. ebd., S. 176f.). Über die Wahl eines bestimmten Forschungsdesigns oder die begründete Kombination mehrerer Designs wird der Schwerpunkt der Studie bestimmt, „und zwar in zweifacher Hinsicht: in der zeitlichen Perspektive und in der Vergleichsperspektive, die jeweils eingenommen werden“ (ebd., S. 176f.). Die hier verfolgte Fragestellung zielt auf die Beschreibung von Interpretations*prozessen* über einen Zeitraum von mehreren Wochen bzw. sogar Monaten. Insofern handelt es sich hier um eine qualitative Längsschnittstudie, die gemeinhin als sehr (zeit-)aufwendig gelten (ebd., S. 184). Im Fokus der

Untersuchung stehen literarische Lernprozesse von Schüler*innen einer zwölften Klasse, mit der ich im April, Mai und Juni 2022 den Roman *Der Fall Collini* (2011) digital und handlungs- und produktionsorientiert im Unterricht behandelte. Aufgrund „des immensen Forschungsaufwands, komplette Unterrichtsverläufe zu dokumentieren und zu interpretieren“ (Petrik 2013, S. 325) ist es im Rahmen dieses Forschungsprojekts nicht möglich, die Interpretationsprozesse bzw. Bildungsgänge aller Untersuchungsteilnehmer*innen im Detail nachzuvollziehen. Deswegen muss sich die vorliegende Untersuchung auf wenige Fälle beschränken, die in mehreren explorativen Einzelfallstudien in den Blick genommen werden. Diese haben „die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Einzelfalls“ (Flick 2016, S. 177) zum Ziel. Bei Einzelfallstudien würden jedoch häufig Probleme hinsichtlich der Generalisierbarkeit bestehen (vgl. ebd., S. 178). Dieses Problem lasse sich jedoch durch die Untersuchung mehrerer Fälle auffangen, wie es im Folgenden geschehen soll (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage nach der Auswahl möglichst aussagekräftiger Fälle, deren Interpretationsprozesse auf der Mikro-Ebene, der Ebene von Individuen, im Sinne von Bildungsgangstudien im Längsschnitt untersucht werden sollen. Hericks fasst im folgenden Zitat die theoretischen Vorannahmen der Bildungsgangforschung eindrücklich zusammen:

> „Die Bildungsgangforschung vertritt nun den älteren Didaktiken gegenüber die Auffassung, daß dem subjektiven Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler ein systematischer Rang in einer didaktischen Theorie eingeräumt werden muß, wenn man reale Lehr-Lernprozesse angemessen beschreiben, rekonstruieren, bewerten und am Ende auch planen will. Um zu verstehen, wie und was Schüler lernen, reicht es nicht aus, zu untersuchen, was sie lernen sollten (in bildungstheoretischer Hinsicht) oder was sie lernen konnten (in einem sorgfältig geplanten und durchgeführten Unterricht), man muß vielmehr zu verstehen suchen, was die Jugendlichen selbst lernen wollen, und den in Schule und Unterricht tatsächlich ablaufenden Lern- und Verstehensprozessen nachspüren. Daß und in welchem Maße die Fülle der Bildungsmöglichkeiten, die in einem Bildungsgang potentiell angelegt sind, im Lernprozess eines einzelnen Schülers zur Geltung kommen, ist nicht allein Ausdruck der angestrengten Bemühungen der Curriculumplaner und Lehrer, sondern ebenso Ausdruck der Leistung des Subjekts, das sich eben darin als Gestalter seines eigenen Bildungsganges erweist. Man muß, um es noch einmal anders zu formulieren, nach den sich tatsachlich ereignenden Lernprozessen, Fortschritten, Verzögerungen, Verstehenshindernissen und Verstehensbrüchen der Lernenden in ihren Bildungsgängen fragen und dies heißt, ihre Lernerbiographien (Lerngeschichten) zu rekonstruieren.“ (Hericks 1998, S. 176)

Das für dieses Vorhaben entwickelte forschungsmethodische Vorgehen orientiert sich stark an den Arbeiten der Forschergruppe um Charlton, insbesondere an der Dissertation Pettes, und adaptiert diese für den Schulkontext (vgl. Pette 2001). Um Interpretationsprozesse erfassen und beschreiben zu können, halte ich, den Ausführungen der Forscher*innengruppe von Charlton folgend, eine Untergliederung des Lesevorgangs in vier Bereiche für sinnvoll: 1.) das Medienangebot mit seinen spezifischen Sinnstrukturen und Bedeutungsangeboten, das einen Rahmen für den Rezeptionsvorgang bietet, 2.) der Leser, der den literarischen Text auf seine individuelle Art und Weise rezipiert, indem er bestimmte Sinnangebote des Textes wahrnimmt und andere nicht, 3.) andere Medienangebote und 4.) die soziale und kommunikative Verhandlung des

literarischen Textes mit anderen Rezipient*innen (vgl. Charlton/Sutter 2007, S. 32). Der Bereich „Andere Medienangebote“ wird im Modell von Charlton und Sutter im Leser selbst verortet, da dieser den Roman vor dem Hintergrund anderer Medienangebote rezipiert. Im vorliegenden Modell sollte der Bereich jedoch hervorgehoben werden, weil es wahrscheinlich ist, dass die Schüler*innen den Roman *Der Fall Collini* vor dem Hintergrund anderer Medienangebote, z. B. der Romanverfilmung, rezipieren. Weiterhin ist zu beachten, dass die Schüler*innen ihre Interpretationen im „Interpretationsraum Schule“ (Matz 2021, S. 118) vollziehen, welcher die Art und Weise des interpretierenden Umgangs mit literarischen Texten massiv beeinflusst (vgl. ebd.).

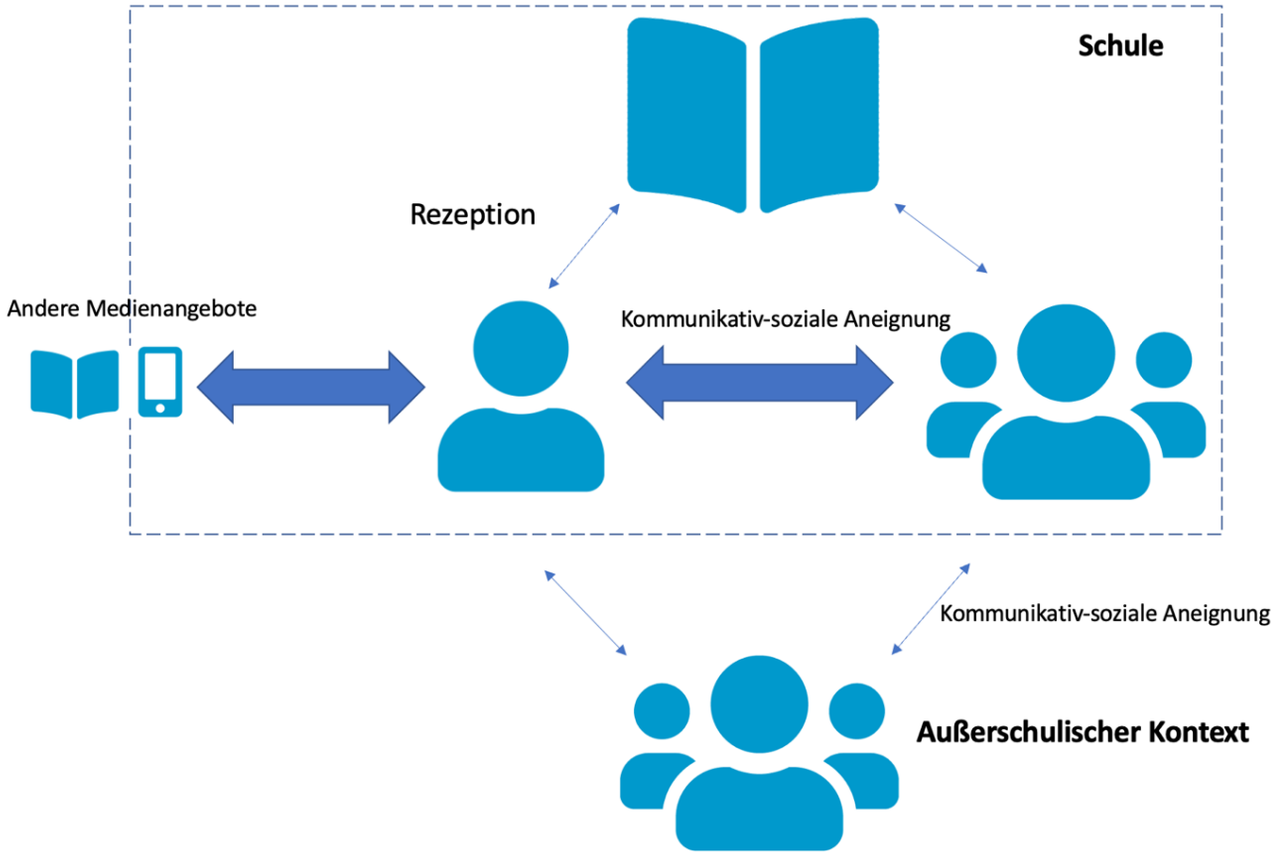


Abbildung 2 Grafische Darstellung der kommunikativ-sozialen und rezeptionsbezogenen Zusammenhänge, in die Interpretationsprozesse eingebettet sind

Die im Spannungsfeld zwischen dem durch individuelle Erfahrungen geprägten Leseprozess, dem Roman, anderen Medienangeboten und der kommunikativ-sozialen Aneignung des Romans im Rahmen des Unterrichts und außerhalb des Unterrichts verlaufenden Interpretationsprozesse sollen im Rahmen des hier vorliegenden Promotionsvorhabens exploriert werden. Bei der Erforschung solcher Zusammenhänge werden Forscher*innen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert:

> „Ein grundlegendes Problem (oder eben Phänomen!), mit dem auch jede Rezeptionsforschung konfrontiert ist, ist die Tatsache, dass die kognitiven und emotionalen Prozesse des direkten Lesens nicht erfassbar sind. Rezeption ist immer nur in unterschiedlichen Formen der Anschlusskommunikation zu erfassen, sei es im Ankreuzen eines Fragebogens, im Erzählen der eigenen Erfahrungen mit Romanen oder im lesebegleitenden sogenannten >>Lauten Denken<<." (Burbaum 2007, S. 34)

Ein Zugang zum Rezeptionsvorgang an sich kann demzufolge lediglich über mündliche oder schriftliche Äußerungen der Schüler*innen hergestellt werden. Kommunikativ-soziale Aneignungsformen innerhalb des Unterrichts können wiederum „einfacher" erhoben werden, indem der durchgeführte Unterricht videografiert und Interviews durchgeführt werden. Außerdem müssen Interpretationsprozesse umfassend gedacht werden:

> „Die Annahme, dass die Lektüre eines literarischen Textes ein umfassendes Geschehen ist, welches bereits im Vorfeld durch bestimmte Handlungen des Lesers beeinflusst wird und das über die letzte gelesene Seite des Textes hinaus reicht, weil der Leser sich auch im Anschluss an das eigentliche Lesen mit dem Text beschäftigt, erfordert es, sowohl die der Lektüre vorausgehenden als auch die nachgeschalteten Handlungen des Lesers zu berücksichtigen." (Pette 2001, S. 296)

Um die literarischen Bildungsgänge von Schüler*innen beschreibbar zu machen, soll zunächst ein Analyseinstrument auf Basis der fachdidaktischen Argumentationsanalyse nach Petrik ausgearbeitet werden (Kap. 4.7). Jene bietet sich besonders an, da es sich bei Interpretationen um eine spezifisch literarische Form von Argumentationen handelt (siehe Kap. 4.7.1). Außerdem fokussiere die fachdidaktische Argumentationsanalyse auf individuelle Lernprozesse (vgl. Petrik 2021b, S. 14), weswegen sie sich in besonderem Maße für eine qualitative Längsschnittstudie wie die hier vorliegende eignet. Das Vorgehen bei der Interpretation und die Strategie der Datenerhebung dürften dementsprechend als gut aufeinander abgestimmt gelten (vgl. Flick 2016, S. 481). Eine Adaption der fachdidaktischen Argumentationsanalyse nach Petrik wird in Kap. 4.7 präsentiert. Bevor das Instrument zur Erfassung der Lernentwicklungen von Schüler*innen innerhalb einer digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsreihe eingesetzt wurde, wurde es zunächst in drei Unterrichtseinheiten getestet. In diesen Unterrichtseinheiten wurde sowohl das forschungsmethodische als auch das unterrichtsmethodische Vorgehen erprobt und in der Folge angepasst. So beginne jeder qualitative Forschungsprozess mit der „Erhebung relativ unstrukturierten verbalen Datenmaterials" (Kelle/ Kluge 2010, S. 17) im Feld. Eine Unterrichtseinheit zur Kurzgeschichte *Spaghetti für zwei* (1986) von Frederica de Cesco wurde im Juni 2021 in einer achten Klasse erprobt. Hier konnten erste Daten für die Weiterentwicklung des Analyseinstruments gewonnen und Erfahrungswerte für die Gestaltung des digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekts gesammelt werden. Diese ermöglichen jedoch noch keine Aussage über Lernprozesse, da die Unterrichteinheit ausschließlich videografiert und kein Vorher-nachher-Vergleich durchgeführt wurde.

Im November/ Dezember 2021 und Januar 2022 begleitete ich eine zweite Unterrichtsreihe, die in zwei achten Klassen durchgeführt wurde, wissenschaftlich und beratend, indem ich die

Lehrer*innen bei der Gestaltung des Lernsettings unterstützte und im Zuge dessen Daten erhob. In dieser erarbeiteten die Schüler*innen die Novelle *Kleider machen Leute* (1874) durch die Gestaltung verschiedener Social-Media-Profile auf der Plattform „Pixelfed“. Dort entwickelten sie Profile für die einzelnen Figuren und eine Info-Seite zur Novelle. Erhoben wurden Schüler*innenäußerungen in jenen Stunden, in denen die Medienprodukte diskutiert und ausgewertet wurden, und die von den Schüler*innen zu bearbeitenden Lerntagebücher und Reflexionsfragbögen, die ihren Gestaltungsprozess begleiteten und in denen sie ihren Lernprozess und die Gestaltung des Medienprodukts reflektierten. Die dort erhobenen Daten ermöglichen bereits vielfältige Einblicke in die Lernprozesse der Schüler*innen. Diese wurden für die Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente genutzt. Die im Fokus dieser Arbeit stehende Unterrichtsreihe wurde im Februar/ März und April/ Mai/ Juni 2022 in zwei zwölften Klassen durchgeführt, in denen der Roman *Der Fall Collini*[9] von Ferdinand von Schirach behandelt wurde. Gegenstand der Qualifikationsarbeit ist dabei ebenso die Herleitung der Unterrichtskonzeption (Kap. 4.6). So muss das Unterrichtssetting z. B. dementsprechend gestaltet sein, dass Schüler*inneninterpretationen verbalisiert werden.

Um die Interpretationen der Schüler*innen mithilfe der fachdidaktischen Argumentationsanalyse beschreiben zu können, wird es auch nötig sein, den Text auf seine Schwierigkeit, Verstehenspotenziale und literarische Leerstellen bzw. Unbestimmtheitserfahrungen hin zu untersuchen, da das sowohl für die Unterrichtsplanung als auch für die Bestimmung des Niveaus von Interpretationsurteilen unerlässlich ist (vgl. Führer 2019, S. 4). So muss eine Modellierung von Interpretationskompetenz die rezeptionsseitigen Anforderungen berücksichtigen (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 68). Hierfür wird in Anlehnung an die Arbeiten Mayers in Kap. 4.6.3 ein Textdeutungsrahmen aufgespannt, „der keineswegs abschließend ist, sondern ein Kontextfeld eröffnet, in das die literarischen Erfahrungen und Verstehensleistungen eingeordnet werden können“ (Mayer 2017, S. 148). Für den Roman „Der Fall Collini“ musste dementsprechend ein Textdeutungsrahmen entwickelt werden, „der es gestattet, kontingente Textdeutungen auf die Ergebnisse einer fundierten Beschreibung der Bedeutungspotenzialität zu beziehen und vor diesem Hintergrund schlüssig zu analysieren“ (ebd.). Die Formulierung eines solchen Textdeutungsrahmens steht im Einklang mit den Grundannahmen des hier entworfenen Modells von Interpretationskompetenz, das sich von der Vorstellung einer ausschließlich subjektzentrierten Beliebigkeit von Interpretationen abgrenzt und die argumentativ hergestellte intersubjektive Nachvollziehbarkeit von Schüler*inneninterpretationen fordert:

[9] Schirach, Ferdinand von: Der Fall Collini. Roman [2011]. 4. Auflage. München: btb 2017. (im Folgenden direkt im Text zitiert mit der Sigle „C“).

> „Würde ein solcher Textdeutungsrahmen fehlen, müsste die Analyse entweder in Überdehnung der Polyvalenzkonvention *allen* Textdeutungen den Stellenwert einer adäquaten Rezeption zugestehen (mit der Gefahr, dass literarische Texte zu beliebig deutbaren ‚Phänomenen' verkommen), oder die Analyse liefe Gefahr, die vorhandenen und implizit angelegten Kriterien der Analysierenden nicht angemessen zu reflektieren und transparent zu machen. Gleichwohl darf vom vorgelegten Textdeutungsrahmen nicht die Festlegung auf *eine* adäquate Textinterpretation abgeleitet werden. Vielmehr soll der Textdeutungsrahmen das Deutungspotenzial der literarischen Textgrundlage hervorheben, ohne diese auf *nur diese* Deutungsmöglichkeiten einzuschränken. Anders ausgedrückt: der Textdeutungsrahmen soll den sich abzeichnenden Verstehenslinien keinen begrenzenden Rahmen stecken, sondern einen strukturierenden Rahmen geben, in dem sie beschrieben werden können." (Mayer 2017, S. 148)

Die im Längsschnitt erhobenen Schüler*inneninterpretationen können dann vor dem Hintergrund des aufgespannten Textdeutungsrahmens analysiert werden. Die Erhebung der Schüler*inneninterpretationen erfolgte folgendermaßen:

- Die Erhebungen in den beiden zwölften Klassen wurden durch eine Vor-Studie in drei achten Klassen vorbereitet, in welcher das unterrichts- und forschungsmethodische Vorgehen erprobt und im Anschluss überarbeitet wurde.
- Das Test-Format wurde ebenfalls, vor der eigentlichen Untersuchung, in den beiden zwölften Klassen mithilfe eines Pre-Tests zum „Faust" erprobt und geringfügig (hinsichtlich der typografischen Gestaltung) überarbeitet. Dieser sollte mögliche Schwierigkeiten der Schüler*innen mit dem Testformat und deren Leistungsstand vor der Unterrichtseinheit erfassen. Die hierbei schriftlich verfassten Schüler*innen-Interpretationen könnten dementsprechend vorsichtig als Vergleichsdaten herangezogen werden, um die Interpretationskompetenz der Schüler*innen am Ende des digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekts zum Roman *Der Fall Collini* mit der Interpretationskompetenz der Schüler*innen am Ende der vorangegangenen deutlich stärker lehrerzentrierten Unterrichtsreihe zur Faust-Tragödie, die ich als Hospitant beobachtete, zu vergleichen. Alle verwendeten Erhebungsinstrumente wurden von fünf Lehrer*innen, anderen Wissenschaftler*innen und Dreizehntklässler*innen begutachtet. Die Lehrer*innen und Dreizehntklässler*innen prüften dabei v.a. die Verständlichkeit der Erhebungsinstrumente, während das Hauptaugenmerk der Wissenschaftler*innen auf der Einhaltung gängiger wissenschaftlicher Standards im Bereich der qualitativen Sozialforschung lag. Teilweise wurde der Datensatz noch um weitere Interpretationstexte, die die Schüler*innen vor der Intervention verfasst hatten und mir freiwillig zur Verfügung stellten, ergänzt. Hierbei handelt es sich um Interpretationsaufsätze, die im Rahmen einer Lernstandserhebung verfasst wurden, oder Teile von Interpretationsaufsätzen, die zur Prüfungsvorbereitung im Unterricht erarbeitet wurden. Die Auswertung ebenjener ermöglichte einen noch besseren Einblick in die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen vor Beginn der Unterrichtsreihe. Für jene Texte bietet sich ebenfalls eine

argumentationsanalytische Auswertung an, da „die Argumentation die wesentliche Rolle bei der Erstellung eines Interpretationstexts spielt“ (Rödel 2018, S. 11).

- Vor der (digitalen handlungs- und produktionsorientierten) Unterrichtsreihe fand die Erstrezeption der literarischen Ganzschrift, des Romans *Der Fall Collini*, durch die Schüler*innen statt. Diese wurde durch einen Lesefragebogen begleitet. Vor dem Lesen gaben die Schüler*innen darin ihre Erwartungen und ihr Vorwissen zum Roman an. Denn die Genese von Interpretationshypothesen finde nicht im luftleeren Raum statt (vgl. Descher et al. 2015, S. 42). So bestehe seit langem ein Konsens in der Deutschdidaktik, dass Schüler*innen literarische Texte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswelt interpretieren, was bei einer entsprechenden Untersuchung zu berücksichtigen sei (vgl. Mayer 2017, S. 197). Nach dem Lesen wurden mithilfe des Lesefragebogens die Bewertung des Romans durch die Schüler*innen (vgl. Pette 2001, S. 118), mögliche Identifikationsfiguren (vgl. ebd., S. 36), emotionale Aspekte, die Interpretation des Textes vor dem Hintergrund anderer Medienangebote (vgl. ebd., S. 209), die Interpretation des Textes vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswirklichkeit (vgl. ebd., S. 302), kommunikativ-soziale Aneignungsprozesse, Interessen und Erwartungen an die Unterrichtsreihe erhoben. Diese Aspekte wurden aus den Arbeiten der Forscher*innengruppe um Charlton und Sutter, insbesondere aus der Dissertation Pettes, generiert, die Interpretationsprozesse erwachsener Leser*innen ganzheitlich erforschten (vgl. u.a. Pette 2001).
- Die Interpretationskompetenz der Schüler*innen vor der Intervention wurde mithilfe eines Prä-Tests zum Roman *Der Fall Collini* zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde erfasst. Hierfür wurden offene Aufgaben entworfen, die die eigenständige Formulierung von Deutungshypothesen erfordern.
- Im Verlauf der anschließenden Unterrichtsreihe wurden Schüler*innenäußerungen durch Videoaufnahmen erhoben. Von besonderem Interesse sind jene Äußerungen, die während der Präsentation, Diskussion und Reflexion der entstandenen Schüler*innen-Produkte in den Interpretationsgesprächen getätigt wurden, da in diesen die Interpretationen und Gestaltungsabsichten der Schüler*innen verbalisiert werden. Die Diskussion der in den Medienprodukten manifest gewordenen Interpretationen in diesen Phasen hat weiterhin das Potenzial, die Entwicklung von Interpretationskompetenz anzuregen, da die Schüler*innen hier mit anderen Perspektiven auf den literarischen Text konfrontiert werden, die möglicherweise ihre eigene Sicht auf den literarischen Text bereichern.

- Die Gestaltung ihrer Medienprodukte erläuterten und begründeten die Schüler*innen in einem Reflexionsfragebogen, der ebenfalls Rückschlüsse auf die Interpretationskompetenz der Schüler*innen und Interpretationsprozesse ermöglicht.
- Nach der Unterrichtsreihe wurde erneut mithilfe eines Post-Tests die Interpretationskompetenz der Schüler*innen erhoben, dessen Ergebnisse im Vergleich mit denen aus dem ersten Test zur Erstrezeption ausgewertet wurden. Darüber hinaus reflektierten die Schüler*innen in diesem Posttest auch ihren Lernerfolg.
- Weiterhin wurden leitfadengestützte qualitative Interviews als „Methode der Wahl" (Neumann-Braun/ Schneider 1993, S. 195) für die Untersuchung von Interpretationsprozessen mit den Schüler*innen nach der Unterrichtsreihe durchgeführt. Die Wahl dieser Erhebungsmethode war dabei mit der Erwartung verbunden, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen" (Flick 2016, S. 194). In diesen Interviews wurden Fragen zur Bewertung des Romans durch die Schüler*innen, zum Zusammenhang von Rezeptionsprozess und Geschlechtsidentität, zu möglichen Identifikationsfiguren, zum Zusammenhang von literarischem Text und eigenem Leben, zu möglichen Anschlusslektüren (vgl. u.a. Pette 2001, S. 97), zu kommunikativ-sozialen Aneignungsprozessen, zu Lesesozialisation und Leseverhalten und zu aktuell bedeutsamen Lebensthemen bzw. Entwicklungsaufgaben erhoben. Besonders letztere scheinen Interpretationsprozesse in besonderem Maße zu prägen (vgl. ebd. u.a., S. 133). Außerdem sollten die Schüler*innen den eigenen Lernprozess insgesamt und in Bezug auf die verschiedenen Phasen des digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekts reflektieren, Probleme dieser Unterrichtsmethode erläutern und ihre literaturbezogene Internetnutzung beschreiben. Um die Validität der Analysen zu erhöhen, erfragte ich ebenfalls den Einfluss der Kamera auf ihr Verhalten während der Unterrichtsreihe und den Einfluss der Benotung. Ergänzt wurde dieser allgemeine Interviewleitfaden durch individuelle Fragen an die Schüler*innen.
- Zwischen der ersten und der zweiten Durchführung der Unterrichtsreihe wurden die bis dahin gewonnenen Daten und Eindrücke im Sinne der zirkulären Natur qualitativer Forschungsprojekte auch für eine Überarbeitung der Unterrichtsreihe und eine Erweiterung der Erhebungsinstrumente genutzt.
- Über die erste Interviewphase hinaus wurde die Möglichkeit eines sogenannten „member checking" genutzt, in dem die Schüler*innen mit den Analyseergebnissen des Forschenden konfrontiert werden und ihren Lernprozess aus einer gewissen zeitlichen

Distanz heraus reflektieren sollen. Diese Interviews wurden ein bis anderthalb Jahre nach der Intervention durchgeführt. Aus forschungspragmatischen Gründen konnten jedoch nicht alle Schüler*innen ein zweites Mal interviewt werden, sondern nur diejenigen, deren Interpretationsprozesse im Rahmen der fünf maximal kontrastiv angelegten Fallstudien untersucht wurden, die unter anderen Gesichtspunkten ebenfalls als maximal kontrastiver Fall gelten könnten oder deren Daten noch keine hinreichende Verortung innerhalb des im Zuge der Typenbildung entwickelten Merkmalsraums ermöglichten.

Die Erhebung der Interpretationskompetenz der Schüler*innen in verschiedenen Kontexten (Tests, Unterrichtsaufzeichnungen, Reflexionsfragebögen und Interviews) dient dabei der Daten-Triangulation der Erhebung (vgl. Petrik 2021c, S. 235f.). Auf die Erhebung und die langwierige Aufbereitung der Daten (siehe Kap. 4.5) folgte deren Auswertung. Hierbei war es aufgrund der Menge der Daten nicht möglich, die Lernprozesse aller Schüler*innen im Detail zu analysieren:

> „Die dokumentarisch gerahmte Bildungsgangforschung auf Basis von Best-Practice-Modellen kann angesichts des immensen Forschungsaufwands, komplette Unterrichtsverläufe zu dokumentieren und zu interpretieren, zunächst nur in Form explorativer Einzelfallstudien realisiert werden.“ (Petrik 2013, S. 325)

Deswegen orientierte ich mich bei der Auswahl der Schüler*innen für die Detailanalyse am Hauptkriterium maximal kontrastiver Bildungsgänge (vgl. Petrik 2013, S. 377):

> „Die Auswertung qualitativer Daten ist zeitaufwändiger als die statistische Datenanalyse, und kein qualitatives Forschungsprojekt kann deshalb hinsichtlich der untersuchten Fallzahlen auch nur annähernd mit einer quantitativen Umfragestudie konkurrieren. Das Ziel der qualitativen Stichprobenziehung kann dementsprechend nicht statistische Repräsentativität sein, vielmehr kann es nur darum gehen, dass die im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandene und für die Forschungsfragestellung relevante Heterogenität berücksichtigt wird. Mit der gezielten Auswahl möglichst unterschiedlicher, z.T. extremer Fälle kann dieses Ziel oftmals weit besser erreicht werden als durch den Versuch, die Verteilung spezifischer Merkmale in einer Population durch ein entsprechendes Sample abzubilden.“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 109)

Die Auswahl der zu untersuchenden Bildungsgänge erfolgte mithilfe einer kategorienbezogenen Synopse, wie sie Kelle und Kluge vorschlagen, da mit dieser der kategorienbezogene Fallvergleich schnell durchgeführt werden kann (Kelle/ Kluge 2010, S. 79). Folgende Kriterien wurden der Fallauswahl zugrunde gelegt:

- Es wurden Schüler*innen untersucht, bei denen sich die Interpretationskompetenz möglichst unterschiedlich entwickelte (Entwicklung, Stagnation, Rückgang). Diesbezüglich dienten die in den Kompetenztests, Lesefragebögen, Reflexionsfragebögen und Interpretationsgesprächen erreichten Kompetenzniveaus als Indikator.
- Weiterhin wurden Schüler*innen mit einer besonders affirmativen, reflektierten oder kritisch-ablehnenden Sicht auf das Unterrichtsprojekt ausgewählt. Als Indikator dienten

hierbei die Aussagen der Schüler*innen in den Reflexionsfragebögen, Interpretationsgesprächen, Post-Tests und Interviews.

- Außerdem wurde darauf geachtet, dass Bildungsgänge beider Geschlechter und auch zurückhaltenderer Schüler*innen untersucht werden (vgl. Petrik 2013, S. 377).

Die Lernprozesse wurden dabei hauptsächlich unter Verwendung einer an den Untersuchungsgegenstand angepassten Form der Argumentationsanalyse nach Petrik untersucht (siehe Kap. 4.7). Dem ganzheitlichen, qualitativ-explorativen Vorgehen entsprechend wurden erhobene Schüler*innendaten, die sich nicht argumentationsanalytisch beschreiben lassen, wie z. B. die Produkte der Schüler*innen oder die Beschreibung ihres Leseverhaltens, nicht einfach ausgeblendet, da diese ebenfalls zum Verständnis des jeweiligen Lernprozesses beitragen könnten. Solche Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und die Analysen im Anschluss kollektiv validiert (vgl. Kuckartz 2018). Weiterhin soll geprüft werden, ob sich die literarischen Lernprozesse der Schüler*innen zu Typen verdichten lassen. Der Versuch einer Typenbildung soll hierbei unter Rückgriff auf die von Kelle und Kluge beschriebene fallkontrastierende Analyse in drei Schritten unternommen werden:

> „Ein häufig beschrittener Weg qualitativer Theoriebildung ist die fallkontrastierende Analyse in drei Schritten: auf eine fallbezogene Entwicklung von Kategorien und Subkategorien (Schritt 1) folgt der Vergleich der verschiedenen einzelfallbezogenen Kategoriensysteme (Schritt 2) und auf dieser Grundlage dann die Entwicklung einer Typologie bzw. einer Theorie (Schritt 3).“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 78)

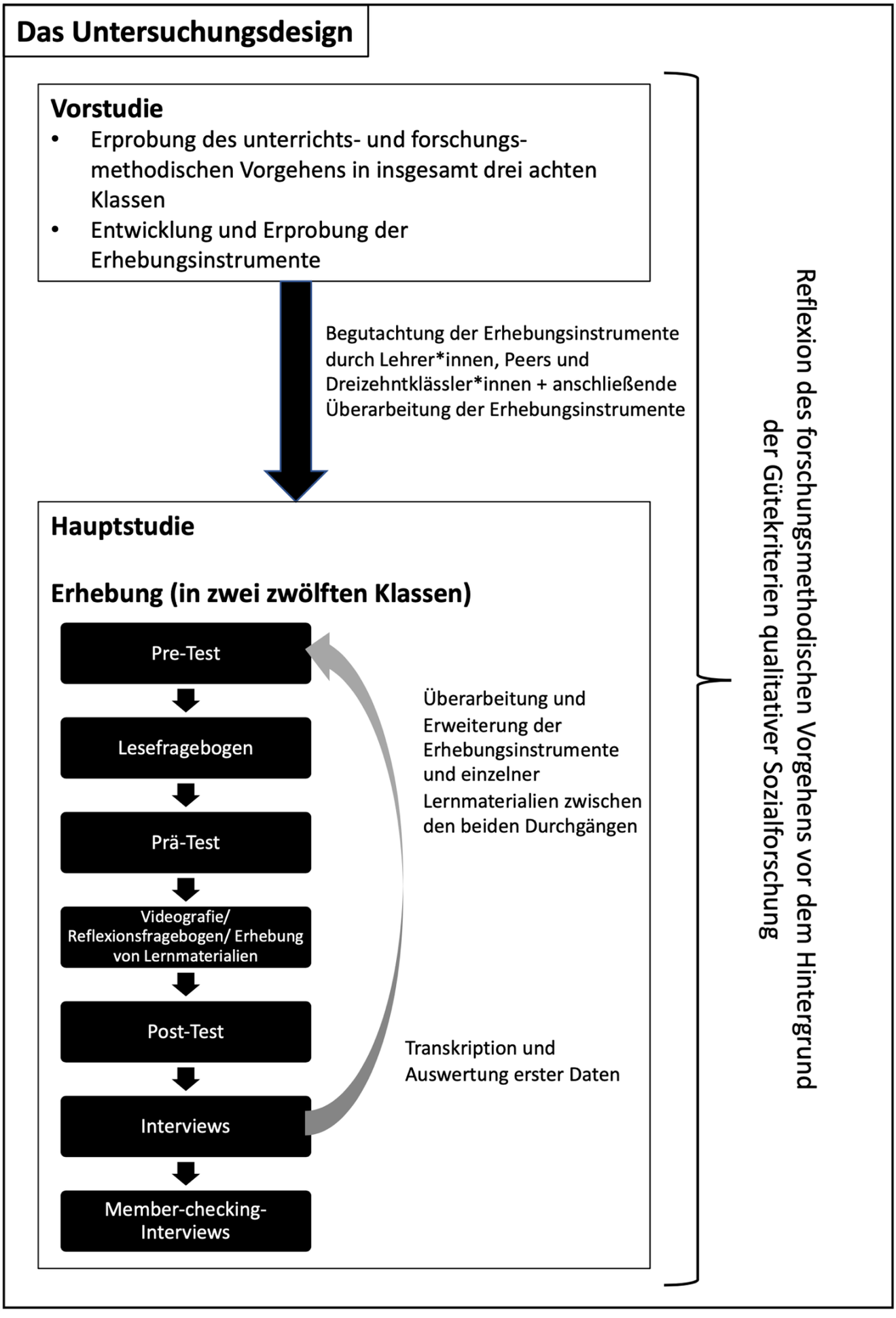
Qualitative Forschungsprojekte wie das vorliegende sind in besonderem Maße durch die Subjektivität des Forschers geprägt. Das Ziel qualitativer Forschung bestehe aber nicht darin, jegliche Einflüsse des Forschenden auf die Datenerhebung und -auswertung zu vermeiden, „sondern in einem adäquaten, reflektierten und kontrollierten Umgang mit der Rolle von Subjektivität und des Einflusses des Interviewenden innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses“ (Misoch 2019, S. 214). Die Güte der Bildungsganganalysen wurde vor dem Hintergrund der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung in Kap. 4.8 reflektiert. Sie wurde zum einen dadurch sichergestellt, dass die Analyseergebnisse durch andere Expert*innen in Doktorandenkolloquien und Austauschtreffen im Nachwuchsnetzwerk des *Symposion Deutschdidaktik* kritisch diskutiert und damit kommunikativ validiert wurden („Peer Debriefing“). Zum anderen wurde der gesamte Forschungsprozess transparent dokumentiert und die Subjektivität des Forschenden im Forschungsprozess reflektiert.

In Übereinstimmung mit den etablierten Praktiken qualitativer Sozialforschung sieht die vorliegende Arbeit von einem Kontrollgruppendesign ab. Denn qualitative Forschung setze sich zum Ziel, Subjekte in „natürlichen“ Settings zu untersuchen, „in denen die Beteiligten ihre gewohnte Sprache sprechen, eigene Schwerpunkte setzen, ihre Relevanzsysteme entfalten

können.“ (Petrik 2021c, S. 234) Damit erhöhe sich die Chance auf Handlungsformen, die Tiefenstrukturen, wie (Interpretations-)Kompetenzen, leichter zugänglich machen (vgl. ebd.). Solche „sogenannten Homologien als wiederkehrende Tiefenstrukturen“ (ebd., S. 238) zu erfassen, ist dabei das Ziel qualitativer Sozialforschung. Kontrollgruppendesigns in qualitativen Studien sind dementsprechend selten und nur in stark kontrollierten Settings möglich. Für die vorliegende Arbeit wäre z. B. die Bildung von Kontrollgruppen unmöglich, die über „naive[] digital/analog-Vergleiche“ (Kröner et al. 2021, S. 35) hinausgehen. An dieser Stelle grenzt sich die vorliegende Untersuchung von nicht zielführenden „Mehrwert-Debatten“ ab, wie sie u.a. Krommer kritisiert:

> „Die Defizite des Mehrwert-Begriffs lassen sich nun knapp zusammenfassen: Der Begriff ist unklar, fußt auf einem unreflektierten Verständnis von Medienintegration, reduziert Medien in naiver Weise auf bloße Werkzeuge, verstärkt konservativ-bewahrpädagogische Tendenzen, verhindert oder verlangsamt Innovationen und ist insbesondere durch die etablierten Prüfungsformate fest in der Buchkultur verankert. Wenn wir über Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung reden, sollten wir auf den Begriff “Mehrwert” verzichten, um auch terminologisch eine angemessene Grundlage dafür zu haben, die didaktischen Potenziale unterschiedlicher Medien sinnvoll zu gewichten.“ (Krommer 2019, S. 137)

Die Gegenüberstellung analytisch/ handlungs- und produktionsorientiert im Rahmen eines quantitativen Untersuchungsdesigns wäre ebenfalls nicht fruchtbringend, da eine handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweise auch analytische Anteile hat. Zum anderen würden noch unzählige weitere Variablen einen Einfluss ausüben – Novitätseffekte (Begeisterung für das neue Medium in der Schule), Erwartungen der Lehrkraft/ der Schüler*innen, Unterschiedlichkeit der Klassen usw. Von daher wäre eine solche Vergleichsperspektive, wie sie z. B. in der Studie von Fritzsche und Kolleginnen eingenommen wurde, von vornherein mit großen Einschränkungen verbunden, auf die Fritzsche et al. auch selbst hinweisen (vgl. Fritzsche/ Krempelmann/ Tosun/ Zaborowski 2006, S. 45f.). Das Design der Untersuchung habe ich in folgender Grafik zusammenfassend visualisiert:


Das Untersuchungsdesign
Vorstudie
• Erprobung des unterrichts- und forschungs-methodischen Vorgehens in insgesamt drei achten Klassen
• Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente
Begutachtung der Erhebungsinstrumente durch Lehrer*innen, Peers und Dreizehntklässler*innen + anschließende Überarbeitung der Erhebungsinstrumente
Hauptstudie
Erhebung (in zwei zwölften Klassen)
Pre-Test
Lesefragebogen
Prä-Test
Videografie/ Reflexionsfragebogen/ Erhebung von Lernmaterialien
Post-Test
Interviews
Member-checking-Interviews
Überarbeitung und Erweiterung der Erhebungsinstrumente und einzelner Lernmaterialien zwischen den beiden Durchgängen
Transkription und Auswertung erster Daten
Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens vor dem Hintergrund der Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

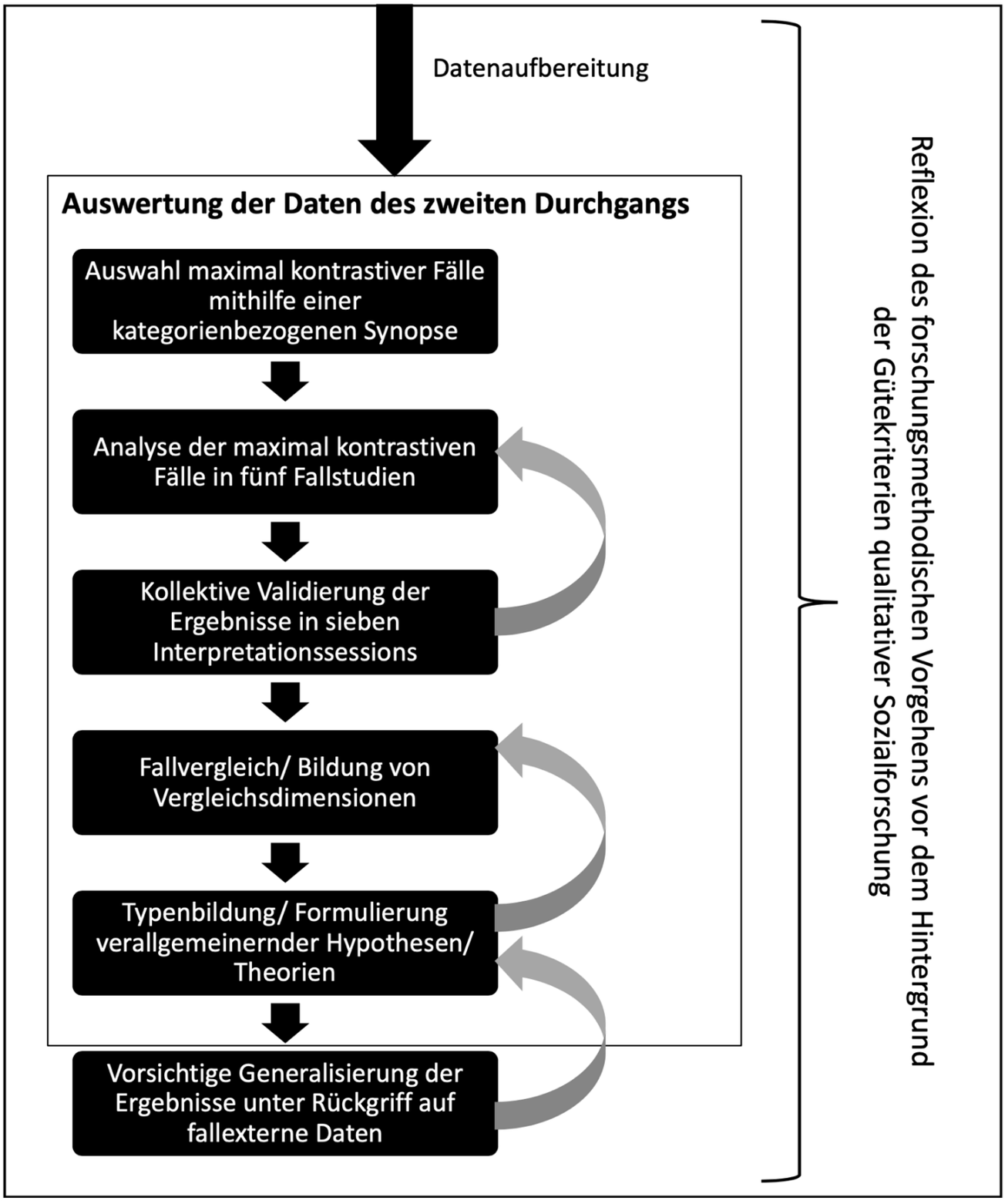


Abbildung 3 Grafische Darstellung des Untersuchungsdesigns

4.3 Auswahl der Untersuchungsgruppen und Zugang zum Feld

Die Hauptstudie wurde an einer integrierten Gesamtschule in einer Stadt in Mitteldeutschland durchgeführt. Ein wichtiger Grund für die Auswahl der Schule waren die idealen Bedingungen, die diese für das Lernen mit digitalen Medien bietet: Fast alle Lernenden besitzen ein eigenes iPad, das sie für den Schulunterricht nutzen. Jede Klasse kann außerdem auf einen Klassensatz an Laptops und Kopfhörern zurückgreifen. Das W-LAN ist im Regelfall stabil, im Untersuchungszeitraum fiel es jedoch manchmal für wenige Minuten aus. Ein weiterer Vorteil dieser Schule für die Durchführung der vorliegenden Studie ist, dass die Schüler*innen bereits das (produktive) Arbeiten mit digitalen Medien gewohnt sind, sodass intensive Lernprozesse weniger durch Novitätseffekte bzw. die Begeisterung für das neue Medium bedingt sind. Vielmehr werden literarische Lernprozesse in einem schulischen und unterrichtlichen Setting beschrieben, das den sich im Rahmen einer „Kultur der Digitalität“ wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und Anforderungen Rechnung trägt und digitale Medien nicht als „Add-on“ in einen ansonsten althergebrachten frontalen Unterricht integriert.

Die Schüler*innen lernen die meiste Zeit in ihren Klassenräumen, die sie individuell gestalten können. Auch die Gestaltung der Klassenräume begünstigt die Erprobung digitaler, konstruktivistischer Lernsettings, da durch deren überdurchschnittliche Größe der Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen ohne größeren Aufwand möglich ist.

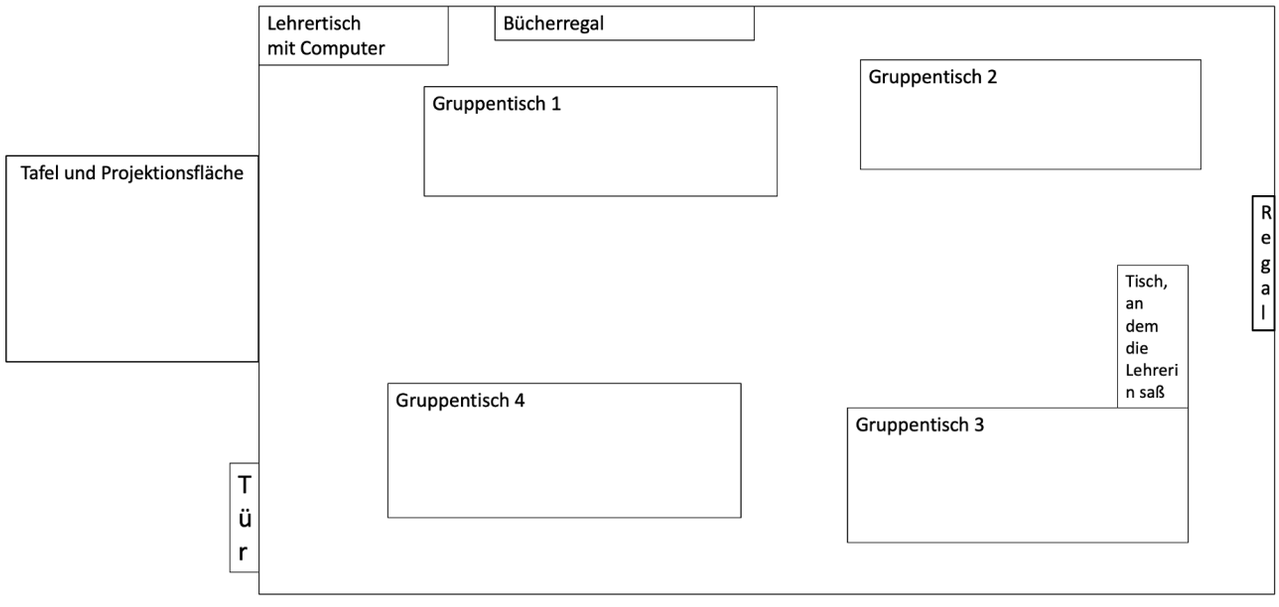


Abbildung 4 Skizze des Klassenraums, in dem ich die an dieser Studie teilnehmenden Schüler*innen unterrichtet habe

Die Akquise der Schulklassen erfolgte über persönliche Kontakte zu Lehrkräften und zur Schulleitung, die mir bereits aus meinem zweiten Schulpraktikum bekannt waren. Dementsprechend

war ich bereits mit den Bedingungen an der Schule vertraut. Aus Sicht der Schulleitung und der beteiligten Lehrerkräfte stellte mein Forschungsprojekt eine win-win-Situation dar, weil die Lehrerinnen die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts durch mich als Entlastung wahrnahmen. Dabei war der Zugang zum Feld mit der Bedingung verknüpft, dass ich den Unterricht selbst halte. Hierdurch wechselte ich zwischen der Lehrer- und Forscherrolle. Diese Konstellation ist nicht ideal, da dieses „Dilemma zwischen Teilnahme und Beobachtung“ (Flick 2016, S. 144) mit einer mangelnden Distanz zum Untersuchungsgegenstand einhergeht. Aufgrund der begrenzten personellen und zeitlichen Ressourcen war dieser Umstand jedoch nicht zu vermeiden. Mithilfe verschiedener Strategien versuchte ich, eine gewisse Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu gewährleisten, wenngleich ein qualitativ Forschender niemals „als >>Neutrum<< im Feld und im Kontakt mit den (zu befragenden oder zu beobachtenden) Subjekten agieren“ (ebd., S. 143) kann. So wurde ich z. B. bei der Aufbereitung der Daten von einer Hilfskraft unterstützt, die selbst Transkripte anfertigte und von mir erstellte Transkripte um ihre Wahrnehmungen, das Audio- und Videomaterial betreffend, ergänzte. Außerdem nahm ich im Unterrichtsprojekt die Rolle eines Coaches ein, der die Schüler*innen bei *ihrem* Projekt unterstützt und den Unterricht an ihren Interessen und Wünschen ausrichtet. Die Einnahme einer dominanteren Lehrerrolle wäre mit einem höheren Risiko dafür verbunden gewesen, dass die Schüler*innen in den Interviews nicht ihre ehrlichen Eindrücke wiedergeben. Der Effekt, dass Schüler*innen aufgrund von sozialer Erwünschtheit Antworten formulieren, von denen sie denken, dass sie der Forscher erwartet, wurde z. B. auch durch die Gestaltung der Interviews, so weit dies möglich war, minimiert. So betonte ich, dass ich mich auch für mit dieser Unterrichtsmethode einhergehende Probleme interessiere und diese gern weiterentwickeln möchte. Ferner begegnete ich den mit der Verbindung der Lehrer- und Forscherrolle verbundenen Problemen mit der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit, die nicht mein Lehrerhandeln, sondern die Lernprozesse der Schüler*innen in den Blick nimmt. Die Auswahl der Klassenstufe 12 erfolgte aufgrund der Annahme, dass die Ausprägung der Interpretationskompetenz innerhalb von Klassen dieses Jahrgangs besonders heterogen sein dürfte und in der Folge ein breites Spektrum an Lernprozessen zu erwarten ist, das mithilfe des hier geschilderten forschungsmehodischen Vorgehens beschrieben werden kann. So könnte es einzelnen Schüler*innen aus entwicklungspsychologischer Sicht bereits möglich sein, Interpretationen aus einer Meta-Perspektive zu betrachten. Andererseits wäre es aber auch nicht verwunderlich, dass Zwölftklässler*innen aufgrund der fehlenden Vertrautheit mit Literatur ausschließlich unbegründete Interpretationsthesen einbringen und damit auf dem ersten Niveau interpretieren (Kap. 4.7.4). Die beiden zwölften Klassen waren mir in anderer Zusammensetzung aus Hospitationen bekannt,

die ich zwei Jahre zuvor im Rahmen meines Schulpraktikums absolvierte. Vor Beginn des von mir durchgeführten Unterrichtsprojekts hospitierte ich mehrmals in den Klassen, um mir einen Eindruck von den Schüler*innen und vom Unterricht zu verschaffen und den Pre-Test durchzuführen, der zum einen der Prüfung des Erhebungsinstrumentes diente, mir aber auch ein Urteil über den Leistungsstand der Schüler*innen vor der Unterrichtsreihe ermöglicht.

Die in Kap. 5 präsentierten Fallstudien beschränken sich aus forschungspragmatischen Gründen auf Schüler*innen aus der zweiten überarbeiteten Unterrichtsreihe. Dem im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Unterricht der Klasse 12/2 ging eine Unterrichtsreihe zum *Faust* und eine Lyrikreihe mit Gedichten aus unterschiedlichen Epochen voraus. Geprägt war der vorangegangene Unterricht durch die kriteriengeleitete Analyse und Interpretation von Texten und durch fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräche. Darüber hinaus fanden auch handlungs- und produktionsorientierte Zugänge Berücksichtigung, welche Teil eines von den Schüler*innen zu erarbeitenden Portfolios zur Lyrikreihe waren. Digitale Medien nutzte der Kurs v.a. in Form der von der Schule zur Verfügung gestellten Lernplattform. Außerdem organisierten fast alle Schüler*innen ihre Notizen auf ihrem iPad.

Nach Abschluss der vorangegangenen Unterrichtsreihe übernahm ich den Unterricht. Hier ist davon auszugehen, dass sich die Schüler*innen erstmal an mich und den neuen Unterrichtsstil gewöhnen mussten. Die Bearbeitung der Erhebungsinstrumente durch die Schüler*innen, insbesondere des die Lektüre begleitenden Lesefragebogens, war mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Schüler*innen verbunden, den die Mehrheit der Schüler*innen (17 von 23 SuS) auf sich genommen hat. Die Lehrerin des Kurses war während eines Großteils der Unterrichtsreihe anwesend. Teilweise stellte sie auch z. B. die technische Umsetzung betreffende Rückfragen oder setzte Impulse in den Interpretationsgesprächen. Sie war also ebenfalls als Lehrkraft im Unterricht präsent.

4.4 Konstruktion und Einsatz der Erhebungsinstrumente

Um die Interpretationsprozesse einzelner Schüler*innen im Längsschnitt nachvollziehen zu können, wurden mehrere Erhebungsinstrumente entwickelt: ein Lesefragebogen, der die Lektüre der Schüler*innen vor der Unterrichtsreihe begleitete, mehrere Kompetenztests, ein Reflexionsfragebogen und zwei Interviewleitfäden. Jene Erhebungsinstrumente, ihre Entwicklung

und ihr Einsatz im Erhebungskontext sollen in den folgenden Unterkapiteln dargestellt werden. Die entwickelten Erhebungsinstrumente finden Sie im Anhang (9.1).

4.4.1 Entwicklung und Einsatz der Kompetenztests

Die einzelnen Kompetenztests wurden mit dem Ziel entworfen, Auskunft über die Interpretationskompetenz der Schüler*innen zu verschiedenen Zeitpunkten der Unterrichtsreihe zu erhalten. Darüber hinaus sollten die Schüler*innen in der letzten Aufgabe des Post-Tests einschätzen, ob die Gestaltung des Medienprodukts ihnen geholfen habe, den Roman besser zu verstehen. Da der Prä-Test zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde und der Post-Test am Ende der letzten Unterrichtsstunde die gleichen Interpretations-Aufgaben umfassten, ist ein Vergleich der schriftlichen Schüler*inneninterpretationen möglich, der Aussagen über die Wirkungsweisen des Lernsettings ermöglichen müsste. Die Nutzung unterschiedlicher Aufgaben wäre problematisch gewesen, da diese sich zwangsläufig hinsichtlich ihres Anforderungsprofils unterschieden hätten. An dieser Stelle sei weiterhin darauf verwiesen, dass es sich bei den eingesetzten Tests nicht um standardisierte Tests handelt, wie sie in großen quantitativen Kompetenzstudien eingesetzt werden. Solche Large-scale-Studien seien aufgrund meist geschlossener und halboffener Aufgabenformate ohnehin nur in der Lage „sehr eingeschränkte Teilleistungen des literarischen Verstehens zu bestimmen“ (Kepser/ Abraham 2016, S. 144). Konzeptgeleitete Aufgabenformate, die mehrere Interpretationen im Multiple-Choice-Format vorgeben, die geprüft werden sollen, „können Kompetenzen zur selbstständigen Texterschließung kaum fördern und überprüfen und sie schränken den Freiraum und die Motivation für eine subjektive Deutung deutlich ein“ (Leubner/ Saupe 2008, S. 95). Folgerichtig wird in den in dieser Studie verwendeten Kompetenztests ausschließlich auf offene Aufgabenformate zurückgegriffen, die im Gegensatz zu geschlossenen und halboffenen Aufgabenformaten die Formulierung eigener, ggf. subjektiv bedeutsamer, Interpretationshypothesen erfordern.

Das Interpretieren literarischer Texte wird in dieser Arbeit als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln verstanden, das sich idealerweise im Gespräch vollzieht (vgl. Spinner 1987). Ein solches Interpretationsgespräch regt die Schüler*innen dazu an, ihre Interpretationen gegenüber ihren Mitschüler*innen zu verteidigen und die unterschiedlichen vorgebrachten Interpretationshypothesen abzuwägen. Diese Koordinierung mehrerer Interpretationsmöglichkeiten wird in der vorliegenden Arbeit als wesentliche Komponente von Interpretationskompetenz verstanden. Im Gegensatz zur gesprächsförmigen Interpretation literarischer Texte muss bei der Anfertigung von Interpretationstexten, wie sie in den Kompetenztests

gefordert wird, das argumentative Gegenüber imaginiert werden. Hier falle es den Schüler*innen im Schriftlichen schwer, alternative Positionen und Argumente in einem virtuellen Dialog abzuwägen (vgl. Forkarth/ Manzel 2021, S. 79). Dies hängt u.a. damit zusammen, dass argumentative Texte im Schulalltag, wie z. B. der viel diskutierte Interpretationsaufsatz, einen konkreten Kommunikationsanlass vermissen lassen. Eine Lösungsmöglichkeit bestehe nach Ehninger, Knigge und Rolle darin, „die motivationale Struktur sozialer Situationen, in denen Begründungen gefragt sind, so gut wie möglich zu simulieren“ (Ehninger/ Knigge/ Rolle 2021, S. 101). Für die Ausarbeitung schriftlicher Interpretationen im Literaturunterricht sieht Zabka eine Lösungsmöglichkeit darin, „>>einsam<< zu entwickelnde Interpretationen – etwa in Klassenarbeiten – in fiktive diskursive Situationen ein[zu]binden“ (Zabka 2021, S. 29). Dies geschah in den in dieser Erhebung verwendeten Tests z. B. durch die Vorgabe einer Experteninterpretation, zu der die Schüler*innen Stellung nehmen sollten. Dieses Aufgabenformat hat sich in Erhebungen Danneckers „als zielführend erwiesen, da die ProbandInnen dadurch zu einer kritischen Einschätzung ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Text und ihrer Interpretation aufgefordert werden“ (Dannecker 2012, S. 132f.). Die geforderte Erörterung der vorgegebenen Interpretation hat ebenso das Potenzial, die Schüler*innen zur strukturellen Analyse ebenjener anzuregen. In einer anderen Aufgabe sollten die Schüler*innen verschiedene bildlich repräsentierte Interpretationen einer literarischen Figur abwägen. Eine solche Aufgabenstellung erinnert z. B. an die Anschlusskommunikation nach dem Besuch einer Romanverfilmung im Kino. Die dritte Aufgabe erfragte das Thema des Romans. Die drei in den Tests gestellten Aufgaben beziehen sich dabei auf unterschiedliche Ebenen der literarischen Narration: (1) auf die Ebene der Handlung und der Figuren, (2) die Ebene der sprachlichen Gestaltung und (3) die Ebene der Sinndeutung des Werks als Gesamtkonstrukt (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 44). So fordert z. B. die zweite Aufgabe die Formulierung von Interpretationshypothesen und Argumenten ein, die die sprachliche Gestaltung des Romans *Der Fall Collini* betreffen. Theoretisch könnte jedoch auch bei der Interpretation der Figuren auf Argumente zurückgegriffen werden, die auf die Form-Seite des literarischen Textes zielen, z. B. zeichnet sich die titelgebende Figur Fabrizio Collini durch eine besonders schlichte Ausdrucksweise aus.

Die Eignung des Testformats wurde durch einen Pre-Test zur Faust-Tragödie in den beiden zwölften Klassen geprüft, woraufhin noch typografische Veränderungen vorgenommen wurden. Da die Veränderungen marginal sind, können die Interpretationen der Schüler*innen in den Pre-Tests vorsichtig als Vergleichsdaten herangezogen werden, wobei beachtet werden muss, dass sich der dort interpretierte Text durch ein anderes Anforderungsprofil auszeichnet. Die verwendeten Tests wurden vor der Erhebung außerdem von fünf Lehrer*innen, anderen

Forscher*innen und Dreizehntklässler*innen geprüft. Die Tests bearbeiteten die Schüler*innen im Unterricht. Für deren Bearbeitung hatten sie jeweils 35 Minuten Zeit. Vor der Bearbeitung des Tests wurden die Schüler*innen darauf hingewiesen, dass dieser nicht bewertet wird. Außerdem wurden sie dazu aufgefordert, die Aufgabenstellungen zu beachten und in ganzen Sätzen zu beantworten. Die Bearbeitung der Aufgabenstellungen schien die Schüler*innen zum Diskutieren anzuregen, sodass ich in den verschiedenen Erhebungen einige Schüler*innen dazu ermahnen musste, die Aufgaben ruhig und für sich zu beantworten. Dass die Aufgaben zum Argumentieren anregen, ist aber, wie es oben erläutert wurde, durchaus im Sinne des Testformats.

4.4.2 Lesefragebogen

Die Interpretation des Romans durch die Schüler*innen findet nicht ausschließlich während des Unterrichts statt, sondern „geschieht bereits lesend“ (Frentz 2006, S. 277f.) und ist durch die Erwartungen und das Vorwissen der Schüler*innen geprägt. Die Erwartungen und das Vorwissen der Schüler*innen und deren ersten Interpretationen unmittelbar nach der Lektüre des Romans sollten durch einen Lesefragebogen erfasst werden, welcher wie die anderen Erhebungsinstrumente von fünf Lehrer*innen, anderen Forscher*innen und Dreizehntklässler*innen geprüft und vor seinem Einsatz überarbeitet wurde. Der Lesefragebogen wurde von den Schüler*innen selbstständig in ihrer Freizeit beantwortet. Um weitgehend sicherzustellen, dass die Schüler*innen den Lesefragebogen gemäß der Vorgaben ausfüllen, wurde dieser folgendermaßen drei Wochen vor Beginn der Unterrichtsreihe in der Klasse angekündigt:

„Wie ich es schon gesagt habe, möchte ich Ihren Unterricht gern beforschen. Dafür habe ich einen Lesefragebogen gestaltet, der Ihre ersten Eindrücke vom Roman festhalten soll. Ich würde Sie bitten, den Lesefragebogen auszufüllen. Dieser gliedert sich in zwei Teile – einmal >>vor dem Lesen<< und >>nach dem Lesen<<. Die Fragen unter der Überschrift „Vor dem Lesen“ beantworten Sie vor dem Lesen des Romans, die Fragen unter der Überschrift „Nach dem Lesen“ beantworten Sie unmittelbar nach dem Lesen des Romans. Bitte beantworten Sie die Fragen wahrheitsgemäß und in ganzen Sätzen. Falls Sie etwas nicht gemacht oder sich zu einem bestimmten Sachverhalt noch keine Meinung gebildet haben sollten, ist das nicht schlimm, sondern ebenfalls von Interesse für mein Forschungsprojekt. Die Daten werden anonymisiert veröffentlicht. Sie erhalten ein Pseudonym. Ich würde mich sehr über Ihre Unterstützung freuen!“

Alle wichtigen Informationen fanden die Schüler*innen auch noch mal im Einleitungstext des Lesefragebogens. Folgende drei Absätze des Einleitungstextes sollten der Tendenz, sozial erwünschte Antworten zu geben, entgegenwirken:

„Bitte beantworten Sie die Fragen deshalb wahrheitsgemäß, in ganzen Sätzen und zum vorgesehenen Zeitpunkt (vor dem Lesen des Romans/ nach dem Lesen des Romans). Ihre Daten werden anonymisiert veröffentlicht. Sie erhalten ein Pseudonym.

Ich werde Sie auch nicht dazu nötigen, möglicherweise intime Leseeindrücke mit der Klasse zu teilen. In der ersten Stunde der Unterrichtseinheit, in der es um die Planung des Projekts und Ihre Leseeindrücke gehen soll, bestimmen Sie, welche Erfahrungen Sie der Klasse mitteilen und welche nicht.

Bitte seien Sie dementsprechend ehrlich bei der Beantwortung der Fragen. Falls Sie etwas nicht gemacht oder sich zu einem bestimmten Sachverhalt noch keine Meinung gebildet haben sollten, ist das nicht schlimm, sondern ebenfalls von Interesse für mein Forschungsprojekt. Ich würde mich sehr über Ihre Unterstützung freuen!“

Die Gestaltung des Lesefragebogens orientiert sich stark an den Analyseergebnissen der Forschergruppe um Charlton, die Lese- und damit auch Interpretationsprozesse erwachsener Leser*innen erforscht haben (vgl. Charlton/ Sutter 2007). Insbesondere die Analysen Pettes hielten vielversprechende Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit bereit, da sie die Lese- und Interpretationsprozesse erwachsener Romanleser*innen untersuchte (vgl. Pette 2001). Da die untersuchten Schüler*innen während der Intervention bereits volljährig waren oder es wurden, war es naheliegend, dass die von Pette beschriebenen Phänomene in anderer Form auch bei ihnen auftreten. Weil ihre Analysen darauf schließen lassen, dass die an den Text herangetragenen Erwartungen und das Vorwissen die Romanlektüre und damit dessen Interpretation beeinflussen (vgl. ebd., S. 296), sollten die Schüler*innen vor der Lektüre des Romans folgende Fragen im ersten Abschnitt des Lesefragebogens beantworten:

- Welche Erwartungen haben Sie an den Roman „Der Fall Collini“?
- Was wissen Sie bereits über den Roman „Der Fall Collini“?
- Kennen Sie bereits andere Texte oder Verfilmungen von Texten Ferdinand von Schirachs? Wenn ja, welche? Wie haben Ihnen diese Texte/ Verfilmungen gefallen?
- Was wissen Sie bereits über Ferdinand von Schirach?

Nach dem Lesen des Romans sollten die Schüler*innen weitere Fragen beantworten, die auf verschiedene Facetten von Interpretationsprozessen zielten, die Pette im Zuge ihrer Analysen rekonstruiert hat:

- die Interpretation des Textes vor dem Hintergrund anderer Medienangebote (vgl. Pette 2001, S. 209)
- die Interpretation des Textes vor dem Hintergrund eigener Lebensthemen und Entwicklungsaufgaben (vgl. ebd., S. 302)
- mögliche Identifikationsfiguren (vgl. ebd., S. 36)
- kommunikativ-soziale Interpretationsprozesse (vgl. ebd., S. 185)

- emotionale Aspekte (vgl. ebd.)
- die Interpretation des Romans vor dem Hintergrund der eigenen Geschlechtsidentität (vgl. u.a. ebd., S. 214)
- die Bewertung des Romans durch die Schüler*innen (vgl. ebd., S. 118)

Abschließend sollten die Schüler*innen Wünsche für die Unterrichtsreihe zum Roman „Der Fall Collini“ formulieren. Außerdem sollten sie angeben, mit welchen Themen sie sich im Rahmen der Behandlung gern genauer beschäftigen würden, welche Fragen sie an den Text haben und was sie noch nicht verstanden haben. Die letzte Frage des Lesefragebogens wurde zwischen den beiden Durchgängen der Hauptstudie auf Anraten der mich betreuenden Lehrerin noch einmal angepasst.

4.4.3 Videographie des Unterrichts

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde der gesamte Unterricht mithilfe einer Videokamera aufgezeichnet. Diese verfügte über ein besonders gutes Mikrofon, sodass auch Schüler*innen, die am anderen Ende des Raumes sitzen, in den Videoaufnahmen gut zu verstehen sind. Von besonderem Interesse sind hier Schüler*innenäußerungen während der Interpretationsgespräche. Denn diese würden sich nach Matz besonders dafür eignen, Rückschlüsse auf die Differenziertheit der Interpretationen einzelner Schüler*innen zu ziehen, da sie hier auf Rückfragen anderer Interpret*innen reagieren und ihre Interpretationshypothesen begründen müssen (vgl. Matz 2021, S. 392). Somit ist auch davon auszugehen, dass die Interpretationsgespräche selbst ein zentraler Lernanlass sind. Da demzufolge davon auszugehen war, dass jene Phasen besonders wichtig für die Rekonstruktion von Interpretationsprozessen innerhalb des untersuchten Lernsettings sind, wurden diese über die Kameraaufnahme hinaus noch von einem zweiten Mikrofon aufgenommen, das am anderen Ende des Raumes lag. Dies geschah für den Fall, dass die Kamera wider Erwarten ausfallen sollte und um Diskussionen, in denen die Schüler*innen durcheinander reden, besser transkribieren zu können. Durch dieses Vorgehen konnten fast alle Schüler*innenäußerungen in den Interpretationsgesprächen erfasst werden. Wenn dies nicht der Fall war, hing dies in aller Regel damit zusammen, dass die Fenster aufgrund der Pandemie-Situation regelmäßig geöffnet werden mussten und ein Geräusch, z. B. ein vorbeifahrender Lkw, die Aufnahme störte. Phasen, in denen die Schüler*innen in Gruppen oder mit ihrem Partner diskutiert haben, wurden ebenfalls aufgenommen. Die Äußerungen der einzelnen

Schüler*innen sind in solchen Phasen allerdings selten zu verstehen, da alle Schüler*innen durcheinander sprechen.

4.4.4 Reflexionsfragebogen

Die Gestaltung der individuellen Produkte durch die Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe wurde durch einen Reflexionsfragebogen begleitet. Jener ist sowohl Erhebungsinstrument als auch ein Teil des Lernsettings. So sprechen sich z. B. Hofer-Krucker und Kauffmann dafür aus, die Gestaltung von Produkten schriftlich durch die Schüler*innen reflektieren zu lassen:

> „Dieser allgemeindidaktische Ansatz ist an sich schon produktorientiert insofern, als hier sehr häufig geschrieben und der Lernprozess stetig durch Lernjournaltexte vorangetrieben und begleitet wird. In diesen Texten, die durchaus auch nur in zehn Minuten Schreibzeit entstehen können, denken die Schüler*innen über den Lernstoff; aber auch über ihren eigenen Zugang dazu und über ihre Lernwege nach; Wissenserwerb ist hier also genuin mit Metakognition verknüpft. Die Lehrkraft behandelt diese Lernjournaleinträge insofern als Produkte in unserem Sinne, als Elemente daraus immer wieder in den Unterricht einfließen und den Fortgang der Auseinandersetzung mit den Inhalten auf diese Weise wesentlich beeinflussen." (Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 598)

Im Reflexionsfragebogen sollten die Schüler*innen den Gestaltungsprozess reflektieren und die Gestaltung ihres Produkts unter Bezugnahme auf den literarischen Text begründen. Außerdem sollten sich die Schüler*innen bei der Präsentation ihrer Produkte im Stuhlkreis an der Struktur des Reflexionsfragebogens orientieren. Folgende Aufgaben wurden den Schüler*innen im Reflexionsfragebogen gestellt:

1. Beschreiben Sie, wie das Medienprodukt entstanden ist und wie Sie in der Gruppe bei der Gestaltung des Medienprodukts zusammengearbeitet haben. Wie haben Sie sich die Arbeit aufgeteilt? Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert? Welche Herausforderungen/ Probleme sind aufgetreten?

2. a) Erläutern Sie den Aufbau und die Gestaltung Ihres Medienprodukts. Stellen Sie dabei Bezüge zum Roman „Der Fall Collini" her. Warum haben Sie es so gestaltet? Warum sprechen Sie bestimmte Themen an? Warum haben Sie bestimmte Bilder und Bildunterschriften verwendet? usw. Warum haben Sie sich gegen andere Darstellungsformen/ Gestaltungsmöglichkeiten entschieden? Gehen Sie ebenfalls kurz darauf ein, wie sich Ihr Projekt in das Gesamtprojekt einfügt.

b) Erläutern Sie an einem Aspekt Ihres Medienprodukts im Detail, warum Sie ihn so gestaltet haben. Warum haben Sie z. B. ein bestimmtes Bild/ eine bestimmte Überschrift/ eine bestimmte Darstellungsform gewählt? Warum haben Sie sich gegen andere Darstellungsformen/ Gestaltungsmöglichkeiten entschieden? Stellen Sie dabei Bezüge zum Roman „Der Fall Collini" her.

Deren Bearbeitung erfolgte, wenn Schüler*innen in Einzelarbeit an einem Projekt arbeiteten, allein oder in der Projektgruppe. Dementsprechend lässt sich der ausgefüllte Reflexionsfragebogen als „Unterrichtsdokument" verstehen. Hier ist zu beachten, dass Dokumente „immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was auch beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt" (Flick

2016, S. 324) werden. In diesem Zusammenhang wäre z. B. naheliegend, dass die Schüler*innen ein besonders gutes Bild vom Produktionsprozess vermitteln wollten. Außerdem ist es möglich, dass Schüler*innen der gleichen Gruppe das Projekt unterschiedlich wahrgenommen haben. Dementsprechend sollten die Daten aus dem Reflexionsfragebogen mit den Interviewdaten und individuellen Reflexionen der Schüler*innen aus den Post-Tests trianguliert werden, um ggf. Widersprüche feststellen zu können.

4.4.5 Interviewleitfaden

Leitfadengestützte qualitative Interviews gelten als „Methode der Wahl“ (Neumann-Braun/ Schneider 1993, S. 195) für die Untersuchung von Interpretationsprozessen. So ist mit dem Einsatz leitfadengestützter qualitativer Interviews die Erwartung verbunden, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2016, S. 194). Diese Interviewform ist durch möglichst offene Fragen charakterisiert, auf die der Interviewte antworten soll (vgl. ebd., S. 221). Im Gegensatz zum standardisierten Interview bestimmt der Interviewer im leitfadengestützten, auch „teilstandardisiert“ genannten, Interview selbst, welche Frage er wann stellt, wann es notwendig ist Nachfragen zu stellen, „und wann er bei Abschweifungen des Interviewten zum Leitfaden zurückkehren sollte“ (ebd., S. 222f.). Dies ermöglicht es dem Interviewer auf Schwerpunktsetzungen des Probanden einzugehen. So war es das Ziel des Interviews, die Sicht der Schüler*innen auf die Unterrichtsreihe, ihren literarischen Lernprozess und den Roman zu erheben. Denn es ist davon auszugehen, „dass literarische Erfahrungen auch im Verborgenen stattfinden und Lernprozesse nicht immer unmittelbar im Unterrichtsgeschehen erkennbar werden“ (Hoffmann 2008, S. 174). Ich entschied mich gegen die Methode des Lauten Denkens, da der Untersuchungsschwerpunkt auf der langfristigen Entwicklung von Schüler*inneninterpretationen liegt und nicht auf deren kognitiver Generierung. Weiterhin eigne sich dieses Erhebungsverfahren eher für kurze Texte und weniger für Romane (vgl. Dannecker 2012, S. 108). Außerdem fiel die Entscheidung gegen narrative Interviewformen, weil „ihr Einsatzbereich auf die Analyse von alltäglichem Wissen über bestimmte Gegenstände und Themen und die eigene Geschichte mit ihnen begrenzt“ (Flick 2016, S. 245) bleibt. Es wäre also naheliegend, dass die Ad-hoc-Reflexion literarischer Lernprozesse für die Schüler*innen zu schwierig gewesen wäre, sodass Reflexionsanlässe in Form von Leitfragen vorgegeben wurden. Diese zielten auf

- die Bewertung des Unterrichts durch die Schüler*innen,

- die Reflexion des Lernprozesses in den einzelnen Unterrichtsphasen,
- mögliche Einflussfaktoren, wie z. B. den Einfluss der Kamera,
- unterschiedliche Facetten des Interpretationsprozesses: die Interpretation des Textes vor dem Hintergrund eigener Lebensthemen und Entwicklungsaufgaben (vgl. Pette 2001, S. 302), mögliche Identifikationsfiguren (vgl. ebd., S. 36), kommunikativ-soziale Interpretationsprozesse (vgl. ebd., S. 185), die Interpretation des Romans vor dem Hintergrund der eigenen Geschlechtsidentität (vgl. u.a. ebd., S. 214),
- die Lesesozialisation und das freizeitliche Leseverhalten des Lernenden, da diese „die subjektive Sicht auf das Lesen und Verstehen literarischer Texte ebenso wie schulische Modellierungs- und Interpretationsmuster“ (Mayer 2017, S. 144) prägen,
- das, ggf. auch produktive, Online-Leseverhalten der Schüler*innen,
- individuelle Rückfragen zum Lernprozess des jeweiligen Lernenden.

Diese Leitfragen wurden in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt, das die folgende Abbildung veranschaulichen soll:

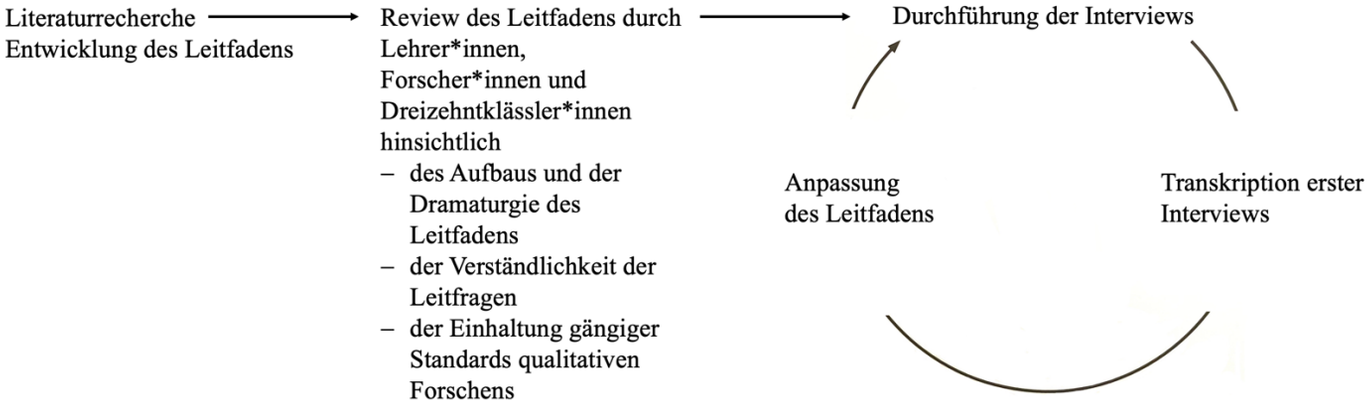


Abbildung 5 Entwicklung des Interviewleitfadens

Aufgrund mangelnder personeller Ressourcen wurden die Interviews von mir durchgeführt. Bei der Durchführung der Interviews nahm ich dementsprechend eine Doppelrolle als Lehrer- und Aktionsforscher ein (vgl. Petrik 2013, S. 371f.). Diesbezüglich hatte der folgende Einstieg in das Interview zum Ziel, mögliche Verzerrungen aufgrund der sozialen Erwünschtheit bestimmter Antworten so weit wie möglich zu verringern:

„Vielen Dank, dass Sie sich bereiterklärt haben, am Interview teilzunehmen. Im Rahmen meiner Doktorarbeit beschäftige ich mich damit, was und wie Schüler*innen in einem Literaturunterricht lernen, in dem digitale Medien produziert werden. Darüber möchte ich heute mit Ihnen ins Gespräch kommen. Mich interessiert vor allem, welche Erfahrungen Sie im Unterricht der letzten Wochen gemacht haben und Ihr Umgang mit dem Roman inner- und außerhalb des Unterrichts. Das Interview dient zu Forschungszwecken und wird deshalb mitgeschnitten und im Anschluss verschriftlicht. Sie oder Ihre Eltern haben dazu eine Einverständniserklärung unterschrieben, die Sie jederzeit widerrufen können. Die

Daten werden anonymisiert veröffentlicht. Sie bekommen ein Pseudonym. Bitte seien Sie ehrlich bei der Beantwortung der Fragen. Falls Sie etwas nicht gemacht oder sich zu einem bestimmten Sachverhalt noch keine Meinung gebildet haben sollten, ist das überhaupt nicht schlimm, sondern auch von Interesse für mein Projekt. Bitte sprechen Sie auch Dinge an, von denen Sie meinen, dass Sie mir nicht gefallen könnten. Diese sind ebenfalls von Relevanz für mein Projekt. Bei der Beantwortung der Fragen können Sie sich ruhig Zeit lassen und in Ruhe über Ihre Antwort nachdenken. Wenn Sie keine Fragen dazu haben, würde ich mit der Aufnahme beginnen."

Eröffnet wurde der Fragen-Teil des Leitfadeninterviews durch eine offene Frage, „bei der der Interviewte zum Erzählen aufgefordert wird, ohne von dem Interviewenden unterbrochen zu werden“ (Misoch 2019, S. 131). Um den Interviewten zu signalisieren, dass ihre Antworten anerkannt werden und sozial erwünscht sind, wurden „Techniken wie nonverbale Rückmeldungen (Nicken) oder paraverbale Zeichen (>>hmm<<) angewendet, die die Interviewten darin bestärken, in ihrer Erzählung fortzufahren“ (ebd., S. 132). Auffälligkeiten vor, während oder nach dem Interview notierte ich in einem Dokumentationsbogen (vgl. Flick 2016, S. 378). Die Dokumentationsbögen wurden ebenfalls im Anschluss transkribiert und damit für die Analyse zugänglich gemacht. Folgender tabellarischer Leitfaden gibt Ihnen einen Überblick über den Ablauf des Interviews im zweiten überarbeiteten Durchgang der Intervention, auf den sich die Analysen im fünften Kapitel zunächst beschränken sollen:

	Fragen/ Erzählaufforderung	Bezug zu den Untersuchungsfragen
1	Erzählen Sie mal, was Sie im Unterricht der letzten Wochen gelernt haben.	Offener Erzählimpuls/ Weites Verständnis von Lernentwicklung
2	Hat sich Ihr Eindruck vom Roman durch den Unterricht verändert? Wenn ja, inwiefern?	Entwicklung der Interpretation; Wertung des Romans
3	Sollten an Ihrer Schule weitere solcher Projekte durchgeführt werden? Warum?	Bewertung der Unterrichtsreihe
4	Im Unterricht haben Sie die Gestaltung verschiedenster Medienprodukte vorbereitet bzw. geplant, diese dann gestaltet und im Anschluss präsentiert	Probleme des methodischen Ansatzes aus Schüler*innensicht

	und diskutiert. Sehen Sie Probleme in dieser Unterrichtsmethode?	
5	Was haben Sie bei der **Planung** der verschiedenen Medienprodukte (das Figurenporträt, die Umfrage und ihren Twitter-Account) gelernt?	Lernentwicklung während der einzelnen Unterrichtsphasen
6	Was haben Sie durch die **Gestaltung** der verschiedenen Medienprodukte (das Figurenporträt, die Umfrage und ihren Twitter-Account) gelernt?	Lernentwicklung während der einzelnen Unterrichtsphasen
7	Was haben Sie durch die **Präsentation und Diskussion** Ihres Medienprodukts gelernt?	Lernentwicklung während der einzelnen Unterrichtsphasen
8	Was haben Sie durch die **Präsentation und Diskussion** der Medienprodukte Ihrer Mitschüler*innen gelernt?	Lernentwicklung während der einzelnen Unterrichtsphasen
9	Wie empfanden Sie die Präsentation und Diskussion der Medienprodukte im Stuhlkreis?	Wahrnehmung der Interpretationsgespräche
10	Hätten Sie genauso viel gelernt, wenn die Projektarbeit nicht benotet werden würde?	Einfluss der Benotung
Überleitung	Jetzt würde ich mit Ihnen über Ihre Leseerfahrungen sprechen wollen.	
11	Würden Sie den Roman weiterempfehlen? Warum?	Bewertung des Romans (literarische Wertung)
12	Wem würden Sie den Roman empfehlen?	Bewertung des Romans (literarische Wertung)

13	Würden Sie den Roman eher einem Mann oder einer Frau empfehlen? Warum?	Interpretation und Gender
14	Hat Ihnen eine Figur besonders gefallen oder mochten Sie eine überhaupt nicht? Warum? Hat sich das im Verlauf der Unterrichtseinheit geändert?	Identifikation mit bestimmten Figuren/ Bewertung von Figuren aus einer moralischen Perspektive
15	Sehen Sie Parallelen zwischen dem Roman und Ihrem eigenen Leben? Wenn ja, wo?	Interpretation des Romans vor dem Hintergrund der eigenen Lebenswelt/ Entwicklungsaufgaben
16	Würden Sie in Ihrer Freizeit ein weiteres Buch von Ferdinand von Schirach lesen? Haben Sie vor eines zu lesen?	Mögliche Anschlusslektüren
17	Würden Sie sich eine Serie ansehen, die auf einem Buch von Ferdinand von Schirach basiert? Haben Sie vor, sich eine solche Serie, z. B. „Schuld“, anzusehen?	Mögliche Anschlusslektüren
18	Haben Sie außerhalb des Unterrichts mit anderen über „Der Fall Collini“ gesprochen? Wenn ja, mit wem und worüber?	Interpretation des Romans außerhalb des Unterrichts
19	Haben Sie sich außerhalb des Unterrichts/ in Ihrer Freizeit freiwillig mit Themen beschäftigt, die im Unterricht Thema waren?	Interpretation des Romans außerhalb des Unterrichts
Überleitung	Den Unterricht der vergangenen Wochen habe ich aufgezeichnet und Ihren Lesefragebogen und Ihre Tests	

	ausgewertet. Diesbezüglich sind bei mir folgende Fragen aufgetaucht […]	
20	Ich habe Ihren Unterricht ja aufgezeichnet. Hat Sie die Kamera gestört?	
21	Individuelle Rückfragen	
Überleitung	Jetzt würde ich mit Ihnen über Ihr Leseverhalten sprechen wollen.	
22	Wieviel lesen Sie in Ihrer Freizeit?	Leseverhalten
23	Haben Sie früher mal mehr gelesen? **oder** Haben Sie immer schon so viel gelesen?	Lesesozialisation
24	Was lesen Sie in Ihrer Freizeit?	Leseverhalten, Lesepräferenzen
25	Wieviel wird in Ihrer Familie gelesen?	Lesesozialisation
26	Wieviel lesen Ihre Bekannten/ Freunde?	Lesesozialisation
Überleitung	Jetzt würde ich mit Ihnen über Ihr Online-Leseverhalten ins Gespräch kommen wollen.	
27	Informieren Sie sich in Ihrer Freizeit im Internet über Literatur?	Literaturbezogene Internetnutzung
28	Tauschen Sie sich in Ihrer Freizeit im Internet über Literatur aus?	Freizeitliche Lesepraktiken
29	Haben Sie privat schon mal einen (Social-Media-)Post, FanFictions o.Ä. zu einem literarischen Text gestaltet?	Freizeitliche produktive Lesepraktiken

Überleitung	Die letzten Fragen, die ich Ihnen jetzt stelle, sind etwas privaterer Natur. Ihre Antworten werden selbstverständlich anonymisiert veröffentlicht.	
30	Welche Themen beschäftigen Sie zurzeit in Ihrem Leben?	Lebensthemen/ Entwicklungsaufgaben
31	Was stört Sie zurzeit in Ihrem Leben?	Lebensthemen/ Entwicklungsaufgaben
32	**Gibt es etwas, was Sie noch ergänzen möchten?** Gibt es noch etwas, das ich vergessen habe zu fragen, das aber für Sie in diesem Zusammenhang noch wichtig ist (vgl. Burbaum 2007, S. 83)? Haben Sie noch weitere Anmerkungen?	Individuelle Schwerpunkte des Lernenden
Abschluss	Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, an meinem Interview teilzunehmen!	

4.4.6 Member-checking

Im Gegensatz zum im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Interview, in dem die Schüler*innen ihren Lernprozess *unmittelbar nach der Unterrichtsreihe* reflektierten, dienten die Member-checking-Interviews, welche ca. ein Jahr nach der Unterrichtsreihe durchgeführt wurden, der Reflexion des Lernprozesses aus der zeitlichen Distanz heraus:

> „Es handelt es sich eher um eine *Nachträgliche Reflexion*, die einen durch den Unterricht erweiterten und distanzierten Blick auf frühere Lernstadien erlaubt, jedoch kaum frische Erinnerungen an die eigene Gedankenwelt zum Erhebungszeitpunkt.“ (Petrik 2013, S. 371f.)

Außerdem zeigte sich, dass Schüler*innen wie Peter und Layla ihren Interpretationsprozess nach der Unterrichtsreihe durch Anschlusslektüren fortgesetzt hatten. Dementsprechend sollte das Member-checking-Interview etwaige Fortsetzungen der literarischen Lernprozesse der Schüler*innen erfassen. Am Ende des Interviews präsentierte ich den Lerner*innen die

zentralen Ergebnisse meiner Analysen, zu denen sie sich positionieren sollten. So kann „eine Rückspiegelung von Daten oder Interpretationen an Untersuchungsteilnehmer*innen (>>member check<<) [...] Bestandteil kommunikativer Validierung sein“ (Petrik 2021c, S. 236). Hierbei wurden diejenigen Schüler*innen zum Member-checking-Interview eingeladen, deren Lernprozesse ich im Detail untersuchte. Darüber hinaus interviewte ich Peter, da dieser im Falle einer Ausweitung meiner Bildungsgangstudien derjenige Schüler gewesen wäre, dessen Lernprozess ich als Nächstes im Detail untersucht hätte, da er aufgrund seines Hintergrunds als Zweitsprachenlerner ebenfalls als maximal kontrastiver Fall angesehen werden kann. Weiterhin interviewte ich Christoph, um ihn sicherer innerhalb der entwickelten Typologie verorten zu können. Die Interviews fanden online statt, da die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr zur Schule gingen, wodurch es für die Schüler*innen mit einem größeren Zeitaufwand verbunden gewesen wäre, vor Ort in der Schule interviewt zu werden. Der Zeitpunkt der Erhebung war dabei mit dem Anspruch verbunden, durch den institutionellen Kontext hervorgerufene sozial erwünschte Antwortmuster weiter zu minimieren. Das Online-Format weist nach Einschätzung von Misoch (vgl. Misoch 2019, S. 177ff.) kaum Nachteile gegenüber dem regulären Face-to-face-Interview auf, wobei die Online-Gesprächssituation den erhofften Effekt, möglichst aufrichtige Antworten zu erhalten, noch verstärken dürfte (vgl. ebd., S. 183).

Formal handelt es sich bei den durchgeführten Member-checking-Interviews ebenfalls um qualitative leitfadengestützte, auch „teilstandardisiert“ genannte, Interviews, die sich durch eine vergleichsweise offene Gestaltung der Interviewsituation auszeichnen, um den individuellen Relevanzsetzungen der Proband*innen gerecht werden zu können. Das Fragen-Set wurde durch individuelle Rückfragen an die Schüler*innen ergänzt, die sich im Zuge der Analyse der Schüler*innendaten ergaben. Die betreffenden Daten (z. B. Interpretationstexte, Unterrichtstranskripte oder Schüler*innenprodukte) konnten die Schüler*innen während des Interviews einsehen und kommentieren, da diese über die Bildschirmfreigabe geteilt wurden. Vollstandardisierte Interviewformate wären dem Ziel der Untersuchung, Interpretationsprozesse möglichst ganzheitlich zu rekonstruieren und dem Anspruch qualitativer Forschung, Fälle zu verstehen, nicht gerecht geworden, da vor dem Interview nicht alle Fragen antizipiert werden konnten, die für das Verständnis des Falls von Relevanz sind. Folgender tabellarischer Leitfaden gibt Ihnen einen Überblick über den Ablauf des Interviews:

	Einleitung, Fragen und Überleitungen	Bezug zu den Untersuchungsfragen
Einführung	- Begrüßung - „Vielen Dank, dass Sie sich bereiterklärt	

	haben, an einem zweiten Interview teilzunehmen." - „Im Rahmen meiner Doktorarbeit beschäftige ich mich damit, was und wie Schüler*innen in einem Literaturunterricht lernen, in dem digitale Medien produziert werden. Darüber möchte ich heute mit Ihnen ins Gespräch kommen. Mich interessiert heute vor allem, wie sie heute auf den Unterricht und den Roman, den wir damals behandelt haben, blicken." - „Das Interview dient zu Forschungszwecken und wird deshalb mitgeschnitten und im Anschluss verschriftlicht. Sie oder Ihre Eltern haben dazu eine Einverständniserklärung unterschrieben, die Sie jederzeit widerrufen können. Die Daten werden anonymisiert veröffentlicht. Sie bekommen ein Pseudonym." - „Bitte seien Sie ehrlich bei der Beantwortung der Fragen. Falls Sie etwas nicht gemacht oder sich zu einem bestimmten Sachverhalt noch keine Meinung gebildet haben sollten, ist das überhaupt nicht schlimm, sondern auch von Interesse für mein Projekt. Bitte sprechen Sie auch Dinge an, von denen Sie meinen, dass Sie mir nicht gefallen könnten. Diese sind ebenfalls von Relevanz für mein Projekt." - „Bei der Beantwortung der Fragen können Sie sich ruhig Zeit lassen und in Ruhe über Ihre Antwort nachdenken." - „Wenn Sie keine Fragen dazu haben, würde ich mit der Aufnahme beginnen."	
1	Wie bewerten Sie den Unterricht, den Sie damals bei mir hatten, aus heutiger Sicht?	Bewertung des Unterrichts aus größerer zeitlicher Distanz
2	Sehen Sie auch Probleme in der Unterrichtsmethode, die wir erprobt haben?	Bewertung des methodischen Ansatzes aus größerer zeitlicher Distanz
3	Können Sie sich an etwas erinnern, was Ihnen an meiner Unterrichtsreihe nicht gefallen hat?	Bewertung des Unterrichts aus größerer zeitlicher Distanz
4	Wo würden Sie meinen Unterricht auf einer Skala von 1 bis 10 verorten?	Bewertung des Unterrichts aus größerer zeitlicher Distanz
5	Sind Ihnen bestimmte Ereignisse im Gedächtnis geblieben?	Erhebung langfristig relevanter Lernmomente

	[...]	
Überleitung	Jetzt würde ich mit Ihnen gern über für den Deutschunterricht relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten sprechen und wie sich diese im Verlauf der Unterrichtsreihe entwickelt haben.	
6	Was haben Sie damals in der Unterrichtsreihe gelernt?	Lernprozesse in weiterem Sinne
7	Wie schätzen Sie Ihre Argumentationsfähigkeit ein?	Selbsteinschätzung der Argumentationskompetenz
8	Was verstehen Sie unter dem Begriff „Argumentation“?	Verständnis des Argumentationsbegriffes; Sicherstellung, dass der Lernende den Begriff kennt
9	Könnten Sie bitte ihr Diskussionsverhalten beschreiben?	Beschreibung des eigenen Diskussionsverhaltens
10	Wie wichtig ist es Ihnen, sich in Diskussionen durchzusetzen?	Beschreibung des eigenen Diskussionsverhaltens
11	Inwiefern haben Sie denn in der damaligen Unterrichtsreihe argumentiert?	Reflexion der Interpretationsgespräche
12	Was denken Sie, wie sich Ihre Argumentationsfähigkeit im Verlauf der Unterrichtsreihe entwickelt hat?	Selbsteinschätzung der Lernentwicklung
13	Was verstehen Sie unter dem Begriff „Interpretation“?	Interpretationskonzept[10]
14	Was macht für Sie eine gute Interpretation aus?	Interpretationskonzept
15	Gibt es ihrer Meinung nach die eine richtige Interpretation eines literarischen Textes?	Interpretationskonzept
16	Wie schätzen Sie Ihre Fähigkeit ein, literarische Texte zu interpretieren?	Selbsteinschätzung der Interpretationskompetenz
17	Inwiefern haben Sie denn in der damaligen Unterrichtsreihe interpretiert?	Reflexion des Interpretationsprozesses (Analyse, Produktion, Interpretationsgespräch)
18	Was denken Sie, wie sich ihre Fähigkeit, literarische Texte zu interpretieren, im Verlauf der Unterrichtsreihe entwickelt hat?	Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung
19	Inwiefern haben Sie denn in der von mir in ihrer Klasse durchgeführten	Reflexion des Lernprozesses

[10] Im Zuge der Analysen stellte sich heraus, dass ein Zusammenhang zwischen dem Interpretationskonzept der Schüler*innen und ihrem Lernprozess bestehen könnte, weswegen dieses im Member-checking-Interview erhoben wurde.

	Unterrichtsreihe den Roman „Der Fall Collini“ analysiert?	
	[...]	
Überleitung	Gehen wir zum nächsten Teil des Interviews über. Hier interessiert mich ihre heutige Sicht auf den Roman.	
20	Wie bewerten Sie den Roman „Der Fall Collini“ heute?	Bewertung des Romans aus einer größeren zeitlichen Distanz
	[...]	
Überleitung	Nun würde mich noch interessieren, ob Sie ihren Lernprozess nach meinem Unterricht noch fortgesetzt haben.	
21	Haben Sie nach der Unterrichtsreihe einen anderen Text von Ferdinand von Schirach gelesen?	Erfassung von Anschlusslektüren
22	Haben Sie in der Zwischenzeit einen Text gelesen, der Sie an den Roman „Der Fall Collini“ erinnert hat?	Fortsetzung des Interpretationsprozesses
23	Welche Bücher haben Sie in der Zwischenzeit gelesen?	Einfluss des Unterrichts auf Anschlusslektüren, Fortsetzung des Interpretationsprozesses
	(Haben Sie sich in der Zwischenzeit den Film zum Roman „Der Fall Collini“ angesehen?)	
24	Haben Sie sich in der Zwischenzeit einen anderen Film oder eine andere Serie angeschaut, die auf einem Text Ferdinand von Schirachs basiert?	Erfassung von Anschlusslektüren
25	Haben Sie in der Zwischenzeit in Ihrer Freizeit Produkte zu literarischen Texten gestaltet (Social-Media-Posts, Fan-Fictions, Moodboards o. Ä.)? Wenn ja: Sehen Sie hier einen Zusammenhang zur Unterrichtsreihe?	Teilhabe an der für den Unterricht adaptierten kulturellen Praxis im Nachgang der Unterrichtsreihe
26	Haben Sie sich noch mal die Webseite oder Ihre Produkte angesehen?	Nachhaltigkeit der gestalteten Webseite
27	Haben Sie in der Zwischenzeit etwas anderes gemacht, von dem Sie denken, dass es für meine Arbeit relevant wäre?	
Überleitung	Abschließend würde ich mit Ihnen gern über die zentralen Ergebnisse meiner Analyse sprechen.	
	[...]	
28	**Gibt es etwas, was Sie noch ergänzen möchten?** Gibt es noch etwas, das ich vergessen habe zu fragen, das aber für	

	Sie in diesem Zusammenhang noch wichtig ist (vgl. Burbaum 2007, S. 83)? Haben Sie noch weitere Anmerkungen?	
Abschluss des Interviews	Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, an meinem Interview teilzunehmen!	

4.5 Datenaufbereitung

Vor der Analyse und Interpretation der entstandenen Daten in den folgenden Kapiteln mussten diese zunächst in Form von Transkripten dokumentiert und aufbereitet werden. Das zu analysierende und interpretierende Transkript ist dabei selbst bereits eine Interpretation der sozialen Zusammenhänge, die es einzufangen versucht:

> „Der Text tritt dabei an die Stelle des Untersuchten. Wenn der Forscher seine Daten >>im Kasten hat<< und daraus einen Text erstellt hat, substituiert dieser im Weiteren die erforschte Realität: Interessierte ursprünglich die Biographie, steht nun die Erzählung zur Verfügung, die im Interview produziert wurde. Davon bleibt wiederum nur das erhalten, was die Aufzeichnung >>eingefangen<< hat und was weiterhin von der gewählten Form der Transkription abgebildet wurde. Der dabei produzierte Text dient nun als Basis anschließender Interpretationen und abgeleiteter Erkenntnis“ (Flick 2016, S. 107)

Insbesondere die Dynamik der transkribierten Interpretationsgespräche lässt sich nur unvollständig abbilden, da diese der Gleichzeitigkeit von Äußerungen in realen Gesprächen nicht gerecht werden kann (vgl. Mayer 2017, S. 310). Da die vorliegende Arbeit Schüler*inneninterpretationen untersucht, die sich verbal äußern, konzentrierte sich die Transkription der Daten auf die konkreten Äußerungen der Schüler*innen und nahm keine phonetischen Detailbeschreibungen o. Ä. vor. So empfiehlt es sich, „nur so viel und so genau zu transkribieren, wie die Fragestellung erfordert“ (Flick 2016, S. 380). Bei der Transkription orientierte ich mich am von Petrik beschriebenen Vorgehen, weil ich wie er argumentative Mikrostrukturen im Längsschnitt beschreiben möchte (vgl. Petrik 2013, S. 175). Wegen des großen Umfangs der zu untersuchenden Datenmenge transkribierte ich pragmatisch und „verwende die gängige Interpunktion ohne zeitliche, phonetische und andere nonverbale Detailbeschreibungen“ (ebd., S. 175). Die Beiträge nummeriere ich fortlaufend, „um sie als einzelne Argumentationsschritte leichter identifizieren zu können“ (ebd., S. 175). Bei der Transkription wurden die erhobenen Daten anonymisiert, bei den Namen der Schüler*innen handelt es sich also um Pseudonyme (vgl. ebd.). Folgende Tabelle gibt Ihnen einen Überblick über die der Transkription zugrunde liegenden Standards:

[…]	Auslassungen im Transkript
…	Unterbrechungen, gleichzeitiges Reden, Selbstunterbrechung

[?]	ein, zwei Wörter unverständlich
[???]	mehrere Wörter unverständlich
[xxx]	szenische Erläuterungen
kursiv	stark betont
[Durcheinander]	kennzeichnet unverständliche Passagen größerer Unruhe, in denen viele gleichzeitig reden. Trotzdem wurde versucht, diese Stellen zu transkribieren. Diese sind für meine Forschung besonders wichtig. Emotionale Reaktionen der Schüler*innen lassen darauf schließen, dass hier Lernprozesse angestoßen werden.

Darüber hinaus musste z. B. auch das von Rachel und Vivien gestaltete Erklärvideo für die Analyse zugänglich gemacht werden. Hierfür adaptierte ich das von Schöne entwickelte Vorgehen zur multimodalen Transkription von Erklärvideos (vgl. Schöne 2022, S. 82-84). Die von den Schüler*innen gestalteten Web- und Social-Media-Seiten wurden mithilfe von Screenshots dokumentiert.

Der Großteil der Transkriptionsarbeit wurde von mir geleistet. Zahlreiche Transkripte wurden jedoch auch von meiner Studentischen Hilfskraft, Nora Key, angefertigt. Wichtige Transkriptausschnitte, die z. B. die Analyse der maximal kontrastiven Fälle betreffen, wurden von Nora Key korrigiert und ergänzt, um etwaige Tabuisierungsmomente meinerseits zu vermeiden. Dabei ergänzte sie ihre Perspektive auf das Datenmaterial, z. B. hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Gesprächsatmosphäre und der Gesprächsdynamik. Auch die schriftlich vorliegenden Daten, z. B. aus den Lesefragebögen und Tests, wurden abgetippt, um deren Lesbarkeit zu erhöhen. Es wurden alle Fragebögen, Tests, Dokumentationsbögen und Interviews der beiden Unterrichtsdurchläufe der Hauptstudie transkribiert. Die Interpretationsgespräche aus dem ersten Durchgang wurden allerdings nicht vollständig transkribiert, da sich die Bildungsgang-Analysen in Kap. 5 auf den zweiten überarbeiteten Durchgang beschränken.

Die aufbereiteten, anonymisierten Daten sind, um eine transparente Dokumentation des Forschungsprozesses zu gewährleisten, auf der beiliegenden CD abgespeichert. Die Daten aus dem ersten Durchgang des Unterrichtsprojekts befinden sich im Ordner „12/1“, die des zweiten Durchgangs, der hier fokussiert wird, im Ordner „12/2“. In den verschiedenen Synopsen und Fallstudien verweise ich auf die konkreten Transkripte und Transkriptausschnitte. Deren Dateiname entspricht ihrer Zitation im Fließtext. Wenn also z. B. auf einen Gesprächsbeitrag im

Interview mit Nico verwiesen wird, z. B. „(INT_Nico, 4)“, ist die Datei unter dem Namen „INT_Nico“ abgespeichert und kann per Suchfunktion oder über folgenden Dateipfad abgerufen werden: 12/2 > Schülerdaten > Nico > 8_Interview . Die vollständigen Unterrichtstranskripte befinden sich im gleichnamigen Ordner (12/2 > Unterrichtstranskripte). Auch hier entspricht der Dateiname der Zitation im Fließtext (z. B. „LE_Julia, 4“ -> Dateiname: „LE“ oder: 12/2 > Unterrichtstranskripte > 1_LE).

4.6 Analyse des Lerngegenstands und Gestaltung der Unterrichtsreihe

4.6.1 Zusammenfassung des behandelten Romans

Der Fall Collini (2011) ist Ferdinand von Schirachs erster Roman und folgte auf seine beiden Kurzgeschichtensammlungen *Verbrechen* (2009) und *Schuld* (2010), die ihn weltweit bekannt machten. Im Zentrum des Romans steht die Frage nach der Schuld von Fabrizio Collini, der zu Beginn des Romans scheinbar ohne jedes Motiv den berühmten Industriellen Hans Meyer in seinem Hotelzimmer im „Adlon“ erschießt. Der Täter wartete in der Hotellobby auf das Eintreffen der Polizei und wurde ohne Widerstand festgenommen. Er gibt zu, Meyer umgebracht zu haben, verweigert jedoch jegliche Aussage über das Motiv. Damit steht der Roman in der Tradition des Justizkrimis, der nicht die Suche nach dem Täter zum Inhalt hat, sondern juristische Fragestellungen fokussiert – in diesem Fall die Frage nach der Schuld und der Gerechtigkeit. Caspar Leinen, ein junger Rechtsanwalt, übernimmt die Verteidigung Fabrizio Collinis, ohne zu wissen, dass es sich beim Ermordeten um den Großvater seines Jugendfreundes Philipp, der mit seinen Eltern bei einem Autounfall ums Leben kam und seiner Schwester Johanna, Caspar Leinens Jugendliebe, handelt. So verbrachte Caspar Leinen seine Sommerferien meistens auf dem Anwesen des Verstorbenen, der zu einer Art „Ziehvater“ für ihn wurde. Trotz der engen persönlichen Beziehung zum Mordopfer entscheidet sich Caspar Leinen nach einem Gespräch mit dem berühmten Anwalt der Gegenseite, Richard Mattinger, das Mandat zu behalten. Caspar Leinen informiert Fabrizio Collini über seine Beziehung zum Mordopfer, welcher es jedoch gleichgültig hinnimmt. Trotz intensiver Bemühungen der Staatsanwaltschaft, das Motiv Fabrizio Collinis aufzuklären, bleibt dieses ein Rätsel: Collini hat sich vor der Ermordung Meyers nie etwas zuschulden kommen lassen und war der Polizei unbekannt. Vierunddreißig Jahre lang arbeitete er bei Daimler, zuletzt als Meister. Im Roman nimmt Caspar Leinen die Rolle des Ermittlers ein, der nach dem Motiv des Angeklagten sucht, um ebenjenen zu entlasten. Dabei stößt er in der „Zentralen Stelle der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung

nationalsozialistischer Verbrechen“ in Ludwigsburg auf die dunkle Vergangenheit des ermordeten Hans Meyer, der als SS-Sturmbannführer in Genua eine Erschießung italienischer Partisanen verantwortete, in der Fabrizio Collinis Vater hingerichtet wurde. Außerdem wurde seine Schwester in seiner Gegenwart von Soldaten der Wehrmacht vergewaltigt und erschossen. Durch die Aufdeckung des Motivs im Gerichtssaal wird Collinis Mord an Hans Meyer nachvollziehbar. So versuchte Fabrizio Collini durch eine Klage gegen Hans Meyer auf dem Rechtsweg Gerechtigkeit zu erlangen. Jedoch wurde das Verfahren aufgrund eines realen Justiz-Skandals, der Dreher-Affäre, eingestellt, weil durch das sogenannte „Dreher-Gesetz“ die Taten verjährten. An dieser Stelle wird auch die Verbindung zu Ralph Giordanos Konzept der „zweiten Schuld“ deutlich, das die fehlende Aufarbeitung der ersten Schuld, der nationalsozialistischen Gräueltaten, ins Auge fasst (vgl. Giordano 2000, S. 23). Die literarische Figur Hans Meyer konnte also wie viele der wahren Täter*innen unbehelligt weiterleben, ohne eine juristische Aufarbeitung fürchten zu müssen. Am Ende des Romans nimmt sich Fabrizio Collini noch vor dem Prozessende das Leben. Jenes offene Ende regt die Leser*innen dazu an, über die Schuld der einzelnen Personen nachzudenken: Ist Collini schuldig, obwohl er nachvollziehbare Gründe hatte, Meyer zu ermorden? Ist Hans Meyer schuldig, obgleich er rechtlich gesehen unschuldig ist? Weiterhin stellt sich für Johanna Meyer, Hans Meyers Enkelin, auch die Frage nach der Schuld der Enkelgeneration – eine Frage, die sich Ferdinand von Schirach als Enkel des Gauleiters von Wien, Baldur von Schirach, und des Hitler-Fotografen Heinrich Hoffmann selbst stellen musste.

4.6.2 Begründung der Textauswahl

Für die in diesem Kapitel beschriebene Unterrichtsreihe wurde unter Rücksichtnahme auf die thematischen Vorgaben der mich unterstützenden Lehrerinnen mit *Der Fall Collini* (2011) eine Ganzschrift ausgewählt, die die vollständige Entfaltung der Potenziale des untersuchten methodischen Ansatzes ermöglicht. Der für Ferdinand von Schirach charakteristische lakonische Stil, der auf jegliche Ausschmückungen verzichtet, fordert die Einbildungskraft seiner Leser*innen geradezu heraus. Somit ist der Roman prädestiniert für eine handlungs- und produktionsorientierte Aufarbeitung im Literaturunterricht, die den Aufbau von Interpretationskompetenz zum Ziel hat. Denn der lakonische Stil erfordert von den Schüler*innen das plausible, produktive Schließen literarischer Leerstellen unter Bezugnahme auf den literarischen Ausgangstext. Das Potenzial für die Förderung von Interpretationskompetenz liegt dabei vor allem in den Phasen, in denen die Schüler*innen ihre produktiven Interpretationen des Romans diskutieren, da dies

die Schüler*innen dazu anregt, ihre Interpretationen zu begründen und sich von den Interpretationen ihrer Mitschüler*innen abzugrenzen. Dannecker betont, dass der Roman für eine solche argumentative Auseinandersetzung viele Anknüpfungspunkte biete (vgl. Dannecker 2018, S. 218). Weiterhin erlauben die Aktualität und Präsenz des Romans, seiner Verfilmung und seines Autors eine authentische Bezugnahme auf außerschulische literarische und gesellschaftliche Diskurse. So dürfte die Auseinandersetzung mit dem Roman auch zur erinnerungspolitischen Diskursfähigkeit der Schüler*innen beitragen (vgl. Birkmeyer 2008, S. 67). Generell „könnte einiges dafür sprechen, diesem Werk unter dem Vorzeichen der Auseinandersetzung mit der Staatskriminalität des NS-Regimes den Vorrang vor *Bernhard Schlinks* international renommierten […] Roman >>Der Vorleser<< einzuräumen“ (Müller-Dietz 2016, S. 54f.). Aus diesen Gründen entschied ich mich gegen die von meinen Mentor*innen empfohlene Ganzschrift, den Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink, da die Diskussion über denselben bereits vor zwanzig Jahren ihren Höhepunkt erreichte. Viele weitere Romane schieden aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades (Biller 2021), ihres Umfangs (u.a. Menasse 2021) oder aufgrund mangelnder Aktualität (Timm 2006) aus.

Wegen seines „kognitiven und thematischen Anspruchs“ (Dannecker 2018, S. 216) eigne sich der Roman vor allem für Schüler*innen der Sekundarstufe II (vgl. ebd.). Dementsprechend wird in Kap. 4.6.4 ein Unterrichtsprojekt vorgestellt, das ich mit zwei zwölften Klassen im Frühling und Sommer des Jahres 2022 erprobt habe. Im Rahmen des Unterrichtsprojekts gestalteten die Schüler*innen eine Webseite, auf der sie verschiedenste Medienprodukte, wie z. B. Figuren- und Social-Media-Profile, präsentieren, die ihre individuelle Interpretation des Romans widerspiegeln. So zielte die Unterrichtsreihe auf die Förderung der Interpretationskompetenz der Schüler*innen. Sie erweiterten den Roman zu einer „multimodalen Lesewelt“ in Form einer Webseite und mit ihr verlinkter Social-Media-Seiten, die den Betrachter dazu einladen, die unterschiedlichen Interpretationen der Schüler*innen wahrzunehmen und sich zu diesen zu positionieren.

Obgleich der Schwerpunkt der hier dargestellten Unterrichtsreihe auf der Förderung von Interpretationskompetenz liegt, werden durch die digitale, produktive Aufarbeitung des Romans weiterhin viele der in der KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ ausgewiesenen Medienkompetenzen gefördert (vgl. KMK 2016, S. 16-19): die Schüler*innen müssen z. B. digitale Kommunikationsmöglichkeiten zielgerichtet einsetzen (Kompetenzbereich 2), eine Produktion planen, gestalten, präsentieren und veröffentlichen (Kompetenzbereich 3), ihre Privatsphäre in digitalen Umgebungen schützen (Kompetenzbereich 4), digitale Werkzeuge bedarfsgerecht einsetzen (Kompetenzbereich 5) und Gestaltungsmittel von digitalen

Medienangeboten kennen und bewerten (Kompetenzbereich 6). En passant werden durch die Produktion textbasierter Medienprodukte ebenso schreibdidaktische Kompetenzen gefördert: Die Lernenden müssen Ideen sammeln, ihre Texte planen, sie verfassen, multimediale Inhalte integrieren, die Texte gegenseitig Korrektur lesen und im Anschluss überarbeiten und veröffentlichen. Die handlungs- und produktionsorientierte Gestaltung einer „multimodalen Lesewelt" in Form einer Webseite spricht dementsprechend eine Vielzahl von Kompetenzen an „und verbindet sie integrativ in einem Unterrichtsprojekt auf eine für jugendlichen Medienkonsum authentische Weise" (Berg/ Lukjantschuk 2022, S. 87). Die in Kap. 2.3.2 entwickelte Phasierung und deren gegenstandsbezogene Umsetzung in Form der in Kap. 4.6.4 beschriebenen Unterrichtsreihe zielen jedoch primär auf die Förderung von Interpretationskompetenz, da der literarische Text durch Analysephasen und Interpretationsgespräche ins Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung gerückt wird. Im folgenden Unterkapitel 4.6.3 soll ein Textdeutungsrahmen aufgespannt werden, der zum einen dem Leser der vorliegenden Qualifikationsarbeit einen Überblick über zentrale Romankontexte verschaffen soll und zum anderen eine möglichst große Bandbreite an Deutungsansätzen aufzeigt. Selbstverständlich kann der entwickelte Textdeutungsrahmen aber nicht den Anspruch erheben abschließend zu sein (vgl. Mayer 2017, S. 148). Die Annäherung an die Deutungspotenziale des behandelten Romans soll dabei über dessen intertextuelle Dimension erfolgen, da sich die zentralen Charakteristika des Romans, wie z. B. dessen Stil, Figurengestaltung, historischer Kontext und Entstehungsgeschichte, durch die Beschäftigung mit seinen Intertexten erschließen lassen.

4.6.3 Textdeutungsrahmen[11]

> „Im Flugzeug denke ich an die Journalistin und an den wütenden Mann und an das Buch des Liebesgottes, in dem alle roten Fäden verzeichnet sind. Goethe berichtet in den Wahlverwandtschaften, in England sei in sämtliche Tauwerke der königlichen Flotte ein roter Faden eingesponnen, der ‚durch das Ganze durchgeht, den man nicht herauswinden kann, ohne alles aufzulösen'." (Schirach 2022, S. 11f.)

Schirachs jüngster Prosaband *Nachmittage* (2022) verweist wie kein anderer seiner bisher veröffentlichten Texte auf die intertextuelle Dimension seines Œuvres. So bezieht sich das obige

[11] Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete und ergänzte Fassung des folgenden sich im Veröffentlichungsprozess befindenden Aufsatzes: Lukjantschuk, Leon: Auf der Suche nach dem roten Faden. Intertextualität im Werk Ferdinand von Schirachs am Beispiel des Romans *Der Fall Collini* (2011). In: Thomas Nehrlich/ Erik Schilling (Hg.): *Juristendichtung. Ferdinand von Schirachs Werk zwischen Literatur und Recht*. Stuttgart i. E. (14 S.).

Zitat aus der ersten Erzählung des Bandes auf die Verfasstheit und Textur von Ottilies Tagebuch aus Goethes *Wahlverwandtschaften* (1809):

> „Übrigens waren diese Tage zwar nicht reich an Begebenheiten, doch voller Anlässe zu ernsthafter Unterhaltung. Wir nehmen daher Gelegenheit von demjenigen, was Ottilie sich daraus in ihren Heften angemerkt, einiges mitzuteilen, wozu wir keinen schicklichern Übergang finden als durch ein Gleichnis, das sich uns beim Betrachten ihrer liebenswürdigen Blätter aufdringt.
> Wir hören von einer besondern Einrichtung bei der englischen Marine. Sämtliche Tauwerke der königlichen Flotte, vom stärksten bis zum schwächsten, sind dergestalt gesponnen, daß ein roter Faden durch das Ganze durchgeht, den man nicht herauswinden kann ohne alles aufzulösen, und woran auch die kleinsten Stücke kenntlich sind, daß sie der Krone gehören.
> Eben so zieht sich durch Ottiliens Tagebuch ein Faden der Neigung und Anhänglichkeit, der alles verbindet und das Ganze bezeichnet. Dadurch werden diese Bemerkungen, Betrachtungen, ausgezogenen Sinnsprüche und was sonst vorkommen mag, der Schreibenden ganz besonders eigen und für sie von Bedeutung. Selbst jede einzelne von uns ausgewählte und mitgeteilte Stelle gibt davon das entschiedenste Zeugnis.“ (FA I, 8, S. 402f.)

Mit seinem Zitat legt Schirach nicht nur die Machart seines neuesten Erzählbandes, sondern auch die seiner anderen Texte offen, die alle gleichsam durch einen „roten Faden“ miteinander verbunden sind (vgl. Nehrlich i. E.). Der „Faden der Neigung und Anhänglichkeit“ aus Ottilies Tagebuch wird mit dem roten Faden der Tauwerke gleichgesetzt. Wie im Falle der königlichen Marine zeigt er an, dass das Tagebuch zu Ottilie gehört. Denn entgegen der heute geläufigen Vorstellung eines *journal intime* gewährt ihr Tagebuch keinen direkten Einblick in ihr Inneres, sondern besteht großenteils aus einer Sammlung von Sinnsprüchen, Sentenzen und Maximen, die sie aus anderen Quellen – also Intertexten – zusammengetragen, sich aber nicht selbst ausgedacht hat. Das Faden-Gleichnis verdeutlicht jedoch, dass Ottilie diese Maximen nicht nur abschreibt, sondern eine persönliche Aneignung stattfindet: So legen die von ihr zusammengetragenen Aphorismen verschiedene Bezüge zu Ottilies Leben und ihren Erfahrungen offen. Die Goethe-Forschung hat belegt, dass die Maximen in abgewandelter Form bereits in früheren Texten des Autors auftauchen oder in nachfolgenden, z.B. *Makariens Archiv* in den *Wanderjahren*, wieder aufgenommen werden (vgl. Brandstädter 2000, S. 87). Ähnlich verhält es sich, wie im Folgenden zu zeigen ist, mit Schirachs Roman *Der Fall Collini* (2011), in dem literarisch verarbeitete Eindrücke aus Schirachs Leben und Intertexte als „roter Faden“ versponnen sind. Dieser rote Faden stellt ähnlich wie bei Goethe (vgl. Küpper 2005, S. 96f.) eine Verbindung zwischen Schirachs Texten und zu den Werken anderer Autoren her, die in diesem Kapitel beschrieben werden soll.

Obwohl Schirachs Texte millionenfach verkauft werden, sind sie bislang wenig erforscht worden (vgl. Ströhl 2022, S. 5). Etwaige literarische Vorbilder wurden vor allem für die Analyse der „spezifischen Darstellungsformen rechtlicher Problemfelder“ (Arnold 2014, S. 3f.) in den Blick genommen. Bisher liegt erst eine Arbeit vor, die sich dezidiert der intertextuellen Dimension der Texte Schirachs widmet: Ströhl beleuchtet in ihrer Dissertation zum

Menschenwürdetopos im Werk Ferdinand von Schirachs die transtextuelle Dimension der Texte *Terror* (2015)*, Tabu* (2013) und *Gott* (2020), da diese „einen wichtigen erzähltechnischen Beitrag leistet, welcher wiederum zum Verständnis des Menschenwürdetopos […] beiträgt" (Ströhl 2022, S. 38). In ihrer Arbeit rekonstruiert sie einen transtextuellen Kommunikationsmodus, der als Instrument fungiert, „um sich mit einem Thema zu beschäftigen, sich dabei an reale Diskurse anzuschließen und hierdurch mit anderen Texten in Dialog zu treten" (ebd., S. 295). Ströhl arbeitet Wechselwirkungen zwischen den drei untersuchten Werken Schirachs, dem rechtsphilosophischen und dem gesellschaftlichen Diskurs heraus (vgl. ebd.). Die intertextuelle Dimension des Romans *Der Fall Collini* war jedoch nicht Gegenstand ihrer Arbeit. Auch in anderen Untersuchungen wurde diese bislang noch nicht in den Blick genommen. Im Folgenden sollen daher, verschiedene Ebenen von Intertextualität in Schirachs Roman *Der Fall Collini* (2011) näher beleuchtet werden.

1. Intertextuelle Bezüge

Bereits das Motto[12] des Romans verweist auf ein zentrales literarisches Vorbild Schirachs, Ernest Hemingway, dessen lakonischer Stil seinem stark ähnelt. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Bezeichnung seiner Kurzgeschichten als ‚Stories' als Verweis auf Hemingways Stories verstehen. *Der Fall Collini* selbst erinnert an Hemingway-Novellen wie *Der alte Mann und das Meer* (1952), indem er alle Charakteristika dieser Gattung erfüllt: unerhörtes Ereignis, Wendepunkt usw. (vgl. Brittnacher 2014, S. 10). Die Protagonisten beider Texte stellen sich einem Kampf – um die Gerechtigkeit oder den großen Fang – und erinnern stark an ihre Schöpfer. Diese Orientierung an den Texten Hemingways lässt sich als Stil- und Gattungszitat beschreiben (vgl. Isekenmeyer/ Böhn/ Schrey 2021, S. 16). Nach Recki verweist der karge, lakonische Stil zudem auf das juristisch informierte Ideal des Protokollsatzes, der „im Dienst der Konzentration auf die Transparenz des Handlungsverlaufs wie des darin entwickelten Sachproblems" (Recki 2020, S. 48) und der „Zurückhaltung von Expressivität" (ebd.) steht.

Im Verlauf des Romans finden sich darüber hinaus zahlreiche Anspielungen auf juristische Normen, etwa das Aussageverweigerungsrecht (C, S. 16) oder ‚§ 140 Notwendige Verteidigung' (C, S. 14). Das für den Roman zentrale „Einführungsgesetz zum Ordnungswidrigkeitengesetz" (C, S. 179), der Kommentar „Dreher/Tröndle" (C, S. 183) und die Strafprozessordnung

[12] Das Motto des Romans stammt aus Hemingways Kurzgeschichte *Schnee auf dem Kilimandscharo* (1936), die wie Schirachs Roman stark autobiografische Züge trägt, vgl. Hemingway, Ernest: Der alte Mann und das Meer. Aus dem Englischen von Werner Schmitz. 16. Auflage. Neuübersetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2014.

(vgl. C, S. 101) werden explizit genannt. So geht das Einführungsgesetz zum Ordnungswidrigkeitengesetz (EGOWiG), welches im Roman dazu führt, dass die Taten des SS-Obersturmbannführers Hans Meyer verjähren, auf Eduard Dreher zurück, der zur Zeit des Nationalsozialismus als Erster Staatsanwalt am Sondergericht Innsbruck tätig und dort für drakonische Strafen bekannt war. Nach dem Zweiten Weltkrieg konnte Dreher seine Karriere fortsetzen, stieg zum Generalreferenten im Bundesjustizministerium auf und war Herausgeber des bekannten Gesetzeskommentars ‚Dreher/Tröndle'. Im Anhang des Romans wird der vom EGOWiG betroffene § 50 StGB jeweils im Wortlaut vor und nach der Einführung des EGOWiG zitiert, womit Schirach einmal mehr auf die faktuale Grundlage seines Schreibens aufmerksam macht (vgl. C, S. 194–195). Ströhl konstatiert diesbezüglich, dass *Der Fall Collini* analog zu den von ihr untersuchten Dramentexten *Terror* und *Gott* „als Kommentar des §50 StGB in der Fassung vor dem 30. September 1968 und in der Fassung danach zu lesen" (Ströhl 2022, S. 38) sei. Allerdings ist die intertextuelle Beziehung des literarischen Textes zum Gesetzestext in *Der Fall Collini* deutlich schwächer ausgeprägt als bei den von ihr untersuchten Dramentexten, da dessen argumentative Verhandlung im Gerichtsprozess vergleichsweise wenig Raum einnimmt.

Nach Einschätzung von Ströhl ist *Der Fall Collini* „fraglos der literarischen Gattung der Pitavalliteratur, die sich an der Schnittstelle zwischen Fakt und Fiktion bewegt, zuzuordnen" (vgl. ebd., S. 6f.). Denn dieser Gattung zugehörige Texte thematisieren wie Schirachs Roman „die binäre Struktur des Menschen" (ebd., S. 7) zwischen den Polen ‚gut' und ‚böse'. Sie stellen die Frage nach der Schuld, indem sie die psychologischen Ursachen von Straftaten beleuchten (vgl. ebd.). Diese Orientierung an der Pitavalliteratur lässt sich als „Gattungszitat" (Isekenmeyer/ Böhn/ Schrey 2020, S. 5) beschreiben. Das Spiel mit der faktualen Grundlage seiner literarischen Texte, insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Autofiktionalität seiner Texte, erinnert an einen Schriftsteller, den Schirach an mehreren Stellen als einen der „wirkungsmächtigsten Toten"[13] seines Lebens ausweist: Thomas Mann. Auch wenn er in *Der Fall Collini* an keiner Stelle erwähnt oder zitiert wird, lassen sich die Figuren, wie in den Romanen Thomas Manns, tentativ auf den Autor selbst oder auf Personen aus dem Leben des Autors beziehen. So könnte der Lesende hinter den Anwaltsfiguren Caspar Leinen und Richard Mattinger und der Figur Johanna Meyer *Alter Egos* von Schirach vermuten. Letztere muss sich mit der Schuld ihres Großvaters Hans Meyer auseinandersetzen, dessen Figurengestaltung durch Baldur von Schirach – in der NS-Zeit Gauleiter in Wien und Reichsjugendführer sowie Ferdinand von Schirachs Großvater – stark geprägt zu sein scheint. Wie Thomas Mann betreibt Schirach hier

[13] Vgl. zum Beispiel Sven Michaelsen und Ferdinand von Schirach: „‚Es gibt wohl eine Begabung zum Glück – ich habe sie nicht'. Interview". In: Süddeutsche Zeitung Magazin 35/2022 (2.9.2022), S. 16.

„unablässige Selbstkundgabe unter dem Schutz der Maskerade literarischer Rollenrede“ (Kurzke/ Honold 2015, S. 10). Das ermöglicht es Schirach wie Mann, „sich im Werk als Person gleichzeitig geben und zurückbehalten zu können, mit Thomas Manns Begriffen: ‚öffentlich‘ zu wirken und dennoch ‚einsam‘ zu bleiben“ (ebd., S. 11).

Die Gestaltung der Figur Hans Meyer verweist nach Einschätzung von Wiebke Dannecker nicht allein auf Schirachs Großvater, sondern auch auf Adolf Eichmann und Hannah Arendts Konzept der Banalität des Bösen (vgl. Dannecker/ Grobenski 2018, S. 209). Dies ist insofern naheliegend, als dass sich sowohl Schirachs Figur als auch die historische Person Adolf Eichmann durch ein enges, liebevolles Verhältnis zu ihrer Familie auszeichnen, das im starken Kontrast zu ihren Gräueltaten steht (Arendt 2020, S. 98). So wird Hans Meyer ostentativ als fürsorglicher Großvater beschrieben, als

> „der Einzige in Roßthal, der sich mit den Kindern beschäftigte. Er erklärte ihnen, wie man Baumhütten ohne Nägel baute und wo man die besten Regenwürmer fand. Einmal schenkte er Philipp und Caspar Messer mit Griffen aus Birkenholz. Er zeigte ihnen, wie man damit Pfeifen schnitzte, und die Jungen stellten sich vor, wie sie nachts die Familie gegen Einbrecher verteidigten.“ (C, S. 28)

Ohne explizit auf den Referenztext zu verweisen, verhandelt der Roman damit auch die von Ralph Giordano beschriebene ‚zweite Schuld‘ der Deutschen, die unvollständige und eher widerwillige Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen in der Bundesrepublik der Nachkriegszeit und die im Roman durch Johanna Meyer aufgeworfene Frage nach der Schuld und Verantwortung der Enkel-Generation:

> „Während einer Diskussion mit Schülerinnen und Schülern der Oberstufe eines Gymnasiums sagt ein Mädchen: ‚Ich höre, lese und sehe immer so schreckliche Dinge aus der Zeit von damals. Wer hat die eigentlich begangen? Mein Opa und meine Oma – das sind *so liebe Menschen*!‘ – Daraufhin frage ich: ‚Haben sie mit Ihnen auch über die Nazizeit gesprochen?‘ – Das Mädchen, zögernd, nachdenklich: ‚Nein …‘ Da nützt denn auch alle Liebheit nichts, vielmehr schließt sich der Kreis: Die alte Schizophrenie, das Kainszeichen der ersten Schuld, ist auch in der zweiten voll erhalten geblieben – die Spaltung der Persönlichkeit in eine privat humanitäre, politisch jedoch antihumanitäre Hälfte! Mögen die Eltern und Großeltern ihren Kindern und Kindeskindern alle Liebe gegeben haben, ein Zuhause, Wärme, Geborgenheit, soziale Sicherheit – ihrer politischen Fürsorgepflicht sind sie nicht nachgekommen, jedenfalls ihre Mehrheit nicht.“ (Giordano 2020, S. 472)

Durch das Zitat eines Verses aus dem Sonett „DEM ENDE ZU“ (Haushofer 2012, S. 60) wird im Roman auf die *Moabiter Sonette* (1946) von Albrecht Haushofer (1903–1945) Bezug genommen, die das sinnlose Töten in den letzten Kriegstagen thematisieren, dem Haushofer selbst zum Opfer gefallen ist. Auffällig ist an dieser Stelle, dass das Sonett an einen bestimmten Ort geknüpft ist und kontextualisiert wird:

> „Leinen ging an einem Seitengebäude des Gerichts vorbei, er wollte in den kleinen Park. Auf der hohen Ziegelmauer in der Wilsnackerstraße sah er eine Gedenktafel, sie war ihm zuvor nie aufgefallen: ‚Der Wahn allein war Herr in diesem Land‘, ein Auszug aus den Moabiter Sonetten von Albrecht Haushofer. Haushofer hatte das Gedicht im Gefängnis geschrieben, 1945 wurde er von den Nazis erschossen.“ (C, S. 173-174)

Die Sonettform, die hier aufgerufen wird, lässt sich als Suche nach Maß und Gesetzlichkeit verstehen, die die wissenschaftliche und politische Tätigkeit des Geographieprofessors und Widerstandskämpfers Haushofer geprägt haben und die auch das Ziel des im Roman stattfindenden Strafprozesses darstellen, dessen Pause der Protagonist für einen Spaziergang nutzt, auf dem er den Vers auf einer Gedenktafel wahrnimmt. Zum anderen besteht ein thematischer Zusammenhang, weil einige der *Moabiter Sonette* wie *Der Fall Collini* die Frage nach der Schuld verhandeln.[14] Ein Peritext am Ende des Buches verweist darauf, dass die zur Zeit der Romanveröffentlichung amtierende Bundesjustizministerin, Sabine Leutheusser-Schnarrenberger, „eine Kommission mit der Aufarbeitung der NS-Vergangenheit im Bundesministerium der Justiz beauftragt" (C, S. 199) hat. Im Rahmen der Arbeit dieser Kommission entstand der 2016 in Buchform publizierte Abschlussbericht *Die Akte Rosenburg. Das Bundesministerium der Justiz und die NS-Zeit* (vgl. Görtemaker/ Safferling 2016).

2. Intermediale Bezüge

Ferdinand von Schirachs Texte verweisen auffallend häufig auf Filme und Serien. In *Der Fall Collini* sind dies der Film *Jud Süß* (1940) und die Serie *Holocaust* (1978). Diese Bezüge auf nicht-literarische Kunstwerke lassen sich fassen als „intermediale Verweise auf mediale Gestaltungen […], die keine Texte im engeren Sinne sind, also etwa Gemälde, Musikstücke, Filme oder Computerspiele" (Isekenmeyer/ Böhn/ Schrey 2020, S. 19). Sie lassen sich, wenn man von einem weiten Textbegriff ausgeht, ebenfalls als Intertexte verstehen. Wie im Falle des zitierten Sonetts ist auch der Verweis auf *Jud Süß* an einen bestimmten Ort – Ludwigsburg – geknüpft:

> „Er blieb fünf Tage in Ludwigsburg. Jeden Morgen um acht Uhr ging er die kurze Strecke. Er kaufte sich einen Reiseführer und verstand, dass die Geschichte der Stadt die Geschichte der Kriege war. 1812 kam von hier das württembergische Heer für Napoleon, fast sechzehntausend Männer, beinahe alle starben in Russland. Im Ersten Weltkrieg fielen 128 Offiziere und 4160 Mannschaften des ‚Regiments Alt-Wuerttemberg' – ‚auf dem Feld der Ehre' stand in Stein geschlagen auf einem Kriegsdenkmal. 1940 wurde ‚Jud Süß' in dieser Stadt gedreht, weil Joseph Süß Oppenheimer hier gewohnt hatte." (C, 120–121)

Die Beschreibung von Ludwigsburgs Geschichte als einer „Geschichte der Kriege" erinnert an das Kapitel „Soll ich oder soll ich nicht" aus der *Blechtrommel* (1959) von Günter Grass, in dem Oskar Matzerath die Geschichte Danzigs als eine Abfolge militärischer Zerstörungen erzählt:

> „Ein zerstörerisches und wiederaufbauendes Spielchen treibend, wechselten sich jetzt mehrere Jahrhunderte lang die Herzöge von Pommerellen, die Hochmeister des Ritterordens, die Könige und Gegenkönige von Polen, Grafen von Brandenburg und die Bischöfe von Wloclawek ab. Baumeister und Abbruchunternehmer hießen: Otto und Waldemar, Bogussa, Heinrich von Plotzke – und Dietrich von Altenberg, der

[14] Bislang liegt äußerst wenig Forschung zum Werk Albrecht Haushofers vor. Katharina Lindenmaier analysiert die *Moabiter Sonette* (1946) in ihrer Dissertationsschrift: *Traum, Tod und Trost. Studien zur Gefängnislyrik am Beispiel Albrecht Haushofers und Ernst Tollers*. Heidelberg 2019.

> die Ritterburg dorthin baute, wo man im zwanzigsten Jahrhundert, am Heveliusplatz, die Polnische Post verteidigte.“ (Grass 1993, S. 520)

Auch der intermediale Verweis auf die Serie *Holocaust* in der Figurenrede Dr. Sibylle Schwans, einer Historikerin, die im Prozess von den Anwälten Caspar Leinen und Richard Mattinger als Sachverständige herangezogen wird, geht mit einer Erklärung historischer Zusammenhänge einher:

> „‚Durch den Auschwitz-Prozess in Frankfurt von 1963 bis 1965 wurden zum ersten Mal größere Teile der Bevölkerung mit dem Grauen konfrontiert. Aber erst Ende der Siebzigerjahre drehte sich die Stimmung wirklich. Damals wurde eine amerikanische Serie im deutschen Fernsehen ausgestrahlt. Sie hieß: ‚Holocaust‘. Jeden Montag sahen die Sendung zwischen zehn und fünfzehn Millionen Menschen und diskutierten darüber. Wir leben und urteilen heute anders als in den Fünfziger- und Sechzigerjahren.‘“ (C, S. 184)

Als intermediale Verweise dominieren in *Der Fall Collini* Bezugnahmen, die mit der Offenlegung geschichtlicher Entwicklungen verbunden sind. Eine Untersuchung weiterer Texte Schirachs im Hinblick auf intermediale Verweise könnte fruchtbringend sein, um zu überprüfen, inwiefern sich dieses Muster auch an anderen Stellen wiederfindet. So ist z.B. in Schirachs neuestem Erzählband *Nachmittage* (2022) und im Roman *Tabu* (2013) die häufige Bezugnahme auf Gemälde auffällig, die dort jedoch nicht der Vermittlung für die Romanhandlung relevanter historischer Hintergrundinformationen zu dienen scheint. Seinerseits intermedial adaptiert wurde der Roman in einer Theaterinszenierung[15] sowie in der gleichnamigen Verfilmung aus dem Jahr 2019. Die Filmadaption wandelt die Handlung des Romans ab. So recherchiert Caspar Leinen nicht mehr in Ludwigsburg, sondern in Italien, und wird dabei von einer Frau begleitet. Auch die Figuren unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Charakteristik, wenn z.B. Hans Meyer im Film als Sadist dargestellt wird, der den neunjährigen Fabrizio Collini dazu zwingt, der Erschießung seines Vaters beizuwohnen. Im Roman trägt er eher Züge eines Technokraten, dem die normkonforme („saubere“) Durchführung der Partisanenerschießung wichtig zu sein scheint (vgl. C, S. 155).

3. Auto-intertextuelle Bezüge

Darüber hinaus ist Schirachs Werk durch zahlreiche auto-intertextuelle Bezüge geprägt. Als solche werden Bezugnahmen „zwischen Texten ein und desselben Schriftstellers“ (Isekenmeyer/ Böhn/ Schrey 2020, S. 39) verstanden. Ströhl bezeichnet Schirach in diesem Zusammenhang als einen „effiziente[n] Selbstverwerter“ (Ströhl 2020, S. 297), der „selbst ein neues, anderes, ganz eigenes transtextuelles Netzwerk um seine Werke (Verweise in seinem Werk auf seine Biografie, seine Essays; er schreibt in einem seiner Bücher über ein anderes seiner Bücher

[15] Das Westfälische Landestheater in Castrop-Rauxel führte eine Inszenierung des Romans in der Spielzeit 2021/22 in mehreren Städten auf.

[…] etc.)“ (ebd.) knüpft. Besonders deutlich sind die Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Figuren, die außerdem, wie bereits erläutert, teilweise *Alter Egos* des Schriftstellers darstellen. So lassen sich weitgehende Übereinstimmungen zwischen der Kindheit Sebastian Eschburgs aus dem Roman *Tabu* und der des Protagonisten Caspar Leinen aus dem *Fall Collini* erkennen: In beiden Fällen kümmern sich die Eltern kaum um ihre Kinder (C., S. 28; Schirach 2017d, S. 14), und sowohl Eschburg als auch Leinen gehen ins Internat. Auch die jeweiligen Orte weisen große Ähnlichkeiten auf: Beide Romanfiguren wachsen auf einem großen Anwesen mit einer Parkanlage und exotischen Gegenständen im Wohnbereich auf. Schirach legt im Gespräch mit Alexander Kluge die Ähnlichkeit der beiden Figuren zu seiner eigenen Kindheit offen:

> „In ‚Tabu‘ habe ich die Kindheit von Sebastian von Eschburg beschrieben, die meiner sehr ähnlich ist. […] Heute gibt es diese Welt meiner Kindheit nicht mehr, die Haushalte wurden aufgelöst, die Häuser und der Park verkauft.“ (Schirach/ Kluge 2017, S. 142)

Die auffälligen Übereinstimmungen zwischen seinen Texten und seiner Biographie rühren daher, dass Schirach, wie er im Gespräch mit Kluge weiter ausführt, nur über das schreiben könne, was er kenne, alles andere komme ihm albern vor (vgl. ebd., S. 183f.). Ob es sich dabei eher um eine Vermarktungsstrategie Schirachs handelt, um die Gier des Publikums nach vermeintlich authentischen Einsichten zu befriedigen, oder ob wirklich eine derart ausgeprägte Verbindung zu Erlebnissen des Autors besteht, kann nicht abschließend geklärt werden.

Das Muster lässt sich jedoch fortführen: Die Gerichtsverfahren finden häufig im Strafgericht Berlin-Moabit statt, das Schirach aufgrund seiner früheren Tätigkeit als Anwalt in Berlin gut kennen dürfte (vgl. C, S. 102; Schirach 2010, S. 161). Die Größe des Gerichts wird dabei stets in Zusammenhang mit der Macht des Justizsystems gebracht (C, S. 104–105; Schirach 2010, S. 161; Schirach 2017c, S. 52), wobei Schirach auch bei kleineren Amtsgerichten einen Zusammenhang zwischen deren Architektur und der „Größe des Rechtsstaats“ (Schirach 2010, S. 15) herstellt. Das Haus, in dem der Protagonist aus *Der Fall Collini* Teile seiner Kindheit verbringt, gehört Hans Meyer, dem Großvater seines besten Freundes. Dieser wiederum ist, wie erwähnt, ein *Alter Ego* seines eigenen Großvaters Baldur von Schirach. In seinem Essay *Du bist, wer du bist. Warum ich keine Antworten auf die Fragen nach meinem Großvater geben kann* setzt sich Schirach mit seiner eigenen Schuld und der Schuld seines Großvaters auseinander. Auch hier ergeben sich Parallelen zur Romanhandlung, die der eigenen Erfahrung entsprungen zu sein scheint, z.B. die gemeinsamen Brettspiele mit dem Großvater (C, S. 26; Schirach 2017c, S. 39). In seinem Essay weist Schirach die Romanfigur Johanna Meyer, Hans Meyers Enkelin, als eigenes *Alter Ego* aus, da sie sich wie er selbst zur Schuld ihres Großvaters positionieren muss. Der Autor bietet den Leser*innen somit eine autor-fokussierte Interpretation des eigenen

Romans an, zumal er nicht die Generation der Großväter zum Gegenstand des Texts erklärt, sondern seine eigene Aufarbeitung als Teil der Enkel-Generation:

> „Gerade seine Schuld wiegt schwer: Er stammte aus einer Familie, die seit Jahrhunderten Verantwortung trug. Seine Kindheit war glücklich, er war gebildet, die Welt stand ihm offen, und er hätte sich leicht für ein anderes Leben entscheiden können. Er wurde nicht unschuldig schuldig. […] Die Schuld meines Großvaters ist die Schuld meines Großvaters […]. In meinem Buch schreibe ich nicht über ihn und nicht über seine Generation. […] Ganz am Ende des Buches fragt die Enkelin des Nazis den jungen Strafverteidiger: ‚Bin ich das alles auch?' Er sagt: ‚Du bist, wer du bist.' Das ist meine einzige Antwort auf die Fragen nach meinem Großvater. Ich habe lange für sie gebraucht." (Schirach 2017c, S. 45f.)

Diese an verschiedenen Stellen nachweisbare Strategie, den Leser*innen eine Deutung seines Textes durch intertextuelle Verweise vorzuschlagen, steht in einem unauflösbaren Widerspruch zu Schirachs „basisdramaturgische[m] Markenzeichen" (Strauss 2020), mit einem offenen Ende oder einer Abstimmung zu schließen und die Leser*innen selbst über den gesellschaftlich-juristischen Umgang mit dem jeweils präsentierten Dilemma entscheiden zu lassen. Im Gegensatz zur Offenheit der einzelnen Dramen setzt sie allerdings eine breitere Kenntnis von Schirachs Œuvre voraus, da sie sich erst aus den auto-intertextuellen Querbezügen erschließt. Hinter dieser Ambivalenz lässt sich die Intention vermuten, Leser*innen zur selbstständigen Urteilsbildung anzuregen und gleichzeitig dem voyeuristisch anmutenden Bedürfnis begeisterter Schirach-Leser*innen gerecht zu werden, einen Einblick in die Genese des Romans und die juristisch informierte Perspektive des Autors zu erlangen.

Darüber hinaus fällt auf, dass die Protagonisten der Romane und Stories auch in ihrer Tätigkeit als Anwälte Erfahrungen machen, die einander ähneln, etwa die peinliche Erkenntnis, als junger Verteidiger mit den Regeln bei Gericht nicht vertraut zu sein, z.B. mit den Kleidervorschriften:

> „‚Sie sehen richtig: Es gibt hier keine Zuhörer, es gab noch nie welche und es wird nie welche geben. Haftverkündungen und Haftprüfungen sind nämlich nicht öffentlich. Das wissen Sie doch noch, oder?'
> ‚… Ja …'
> ‚Und warum, zum Teufel, tragen Sie dann in meinem Verhandlungszimmer eine Robe?'
> Für eine Sekunde schien der Richter Leinens Unsicherheit zu genießen. ‚Schon gut, fürs nächste Mal. Viel Glück bei der Verteidigung.' Er nahm die nächste Akte vom Stapel." (C, S. 17)

> „Der Richter rief uns nacheinander in sein Zimmer. Ich trug eine Robe, weil ich nicht wusste, dass man sie bei solchen Terminen nicht trägt." (Schirach 2010, S. 15)

Teilweise machen die Anwaltsfiguren sogar ähnliche Erfahrungen wie die Täter*innen, z.B. ein mit der Zeit zunehmendes Gefühl der Entfremdung von ihrer Umwelt (vgl. C, S. 35; Schirach 2010, S. 101). Schirachs Anwaltsfiguren leben wie der Autor meistens in Berlin. So wohnt Caspar Leinen wie Schirach am Kurfürstendamm. Darüber hinaus ähneln sich die Erfahrungen, die Autor und Figur bei ihrer ersten Obduktion gemacht haben (Schirach/ Kluge 2017, S. 93; C, S. 55f.). So war sowohl Schirach als auch seiner Figur Caspar Leinen nach der ersten Obduktion sehr übel (vgl. ebd.). Hans Meyers Mörder, Fabrizio Collini, stellt sich dem Opfer als Journalist einer Zeitung vor („Corriere della Sera"), die Schirach nach eigener Aussage als

Jugendlicher in seinen Italienurlauben las bzw. zu lesen versuchte (vgl. Schirach/ Kluge 2017, S. 125).

Nach Einschätzung von Bauer sollte man sich jedoch davor hüten, Schirachs Texte auf ihre faktuale Grundlage zu reduzieren, da diese ästhetisch überformt wurde, „so dass die Texte als ‚gemachte' erkennbar sind" (Bauer 2014, S. 282). Ströhl ergänzt, dass Schirachs Texte „die Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion durchlässig machen, sodass eine genaue Bestimmung der beiden Größen verunmöglicht wird" (Ströhl 2022, S. 10). Eigene Erfahrungen des Autors, historische Ereignisse und reale Gerichtsverfahren, wie der Prozess gegen den SS-Obersturmbannführer Friedrich Engel (Erdmann 2002), bilden dementsprechend den Stoff für Schirachs intertextuelles Gewebe. Die Parallelen zwischen dem Autor und insbesondere seinen juristischen Protagonisten führen noch weiter. Den Anwaltsfiguren legt Schirach häufig ausgesprochen didaktisiert wirkende Argumentationen in den Mund, die er in Interviews[16] als seine eigenen ausweist:

> „Seine Augen sind hypnotisch, dachte Leinen. ‚Das stimmt, ich weiß auch nichts. Hans Meyer war ein durch und durch anständiger Mann. Ich habe keine Ahnung, warum ihn jemand erschießen wollte.' ‚Ein anständiger Mann, ja?' Mattinger wandte sich wieder ab. ‚Gibt's selten. Ich bin jetzt vierundsechzig, und ich habe nur zwei anständige Männer in meinem Leben kennengelernt. Der eine ist schon seit zehn Jahren tot und der andere ist Mönch in einem französischen Kloster. Glauben Sie mir, Leinen, die Menschen sind nicht schwarz oder weiß … Sie sind grau.'
> ‚Klingt wie ein Kalenderspruch', sagte Leinen.
> Mattinger lachte. ‚Wenn man älter wird, werden die Kalendersprüche immer wahrer.'" (C, S. 67-68)

Auch die (Selbst-)Tötungsdelikte in Schirachs beiden Romanen ähneln einander stark. So erinnert die Leiche von Sebastian Eschburgs Vater im Roman *Tabu* an die Leiche Hans Meyers in *Der Fall Collini*, insofern die Taten jeweils mit erheblicher Grausamkeit verübt werden und die Gewalt gegen den Kopf zur völligen Entstellung der Gesichter führt:[17]

> „Zwanzig Minuten später war der Mann tot. Vier Projektile waren in seinen Hinterkopf eingedrungen, eines hatte sich im Gehirn gedreht, war wieder ausgetreten und hatte das halbe Gesicht weggerissen." (C, S. 8–9)

> „Sein linkes Bein lag auf dem umgestürzten Stuhl, der Absatz des Schuhs war heruntergetreten, die Nägel waren sichtbar. Der Vater hatte keinen Kopf mehr. Die Wucht der zwölf Bleikugeln hatte sein Gesicht weggerissen und das Schädeldach abgehoben." (Schirach 2017d, S. 36)

Aber nicht nur seine Hauptfiguren verweisen auf andere Texte innerhalb seines Werks. Bereits Bauer weist auf Schirachs Obsession hin, jeder Figur eine eigene Lebensgeschichte zu gewähren, „in der sich Verbrechen und Schuld verbergen können" (Bauer 2014, S. 288). So weist der Protagonist der Story *Der Bäcker* (2017) große Ähnlichkeiten mit dem Bäcker auf, bei dem

[16] U.a. Ferdinand von Schirach: „Das Böse und das Kriminelle. Für das Recht ist ‚das Böse' keine Kategorie". In: dctp.tv (15.08.2010), online unter: https://www.dctp.tv/filme/das-boese-und-das-kriminelle-newsstories-15082010 (19.05.2023).
[17] Auch hier lässt sich ein Bezug zu Schirachs Biographie erkennen, dessen Vater sich ebenfalls das Leben nahm.

Caspar Leinen jeden Morgen Kaffee trinkt und mit dem er sich oft unterhält. Die Figur wird in beiden Erzähltexten nahezu identisch eingeführt, sodass sich von einem Selbstzitat sprechen lässt:

> „Der Bäcker war ein sehr dicker Mann, rotes Gesicht und kleine Hände, die Fingerknöchel waren nur Löcher in seinen Handrücken. Er konnte sich überraschend schnell bewegen, aber er war zu dick für den schmalen Gang hinter den Auslagen, und die Theke schnitt in seinen Bauch, die Brotkrumen hinterließen dort einen Streifen." (C, S. 48)

> „Der Bäcker war dick, rotes Gesicht, kleine Hände, die Fingerknöchel nur Löcher im Handrücken. Im Geschäft trug er eine weiße Schürze, auf die Schulterbänder war das Logo des Unternehmens aufgenäht. Der Bäcker bewegte sich schnell, aber der Gang hinter der Auslage war zu schmal: Die Theke schnitt in seinen Bauch, und die Brotkrumen hinterließen dort einen Streifen." (Schirach 2017a, S. 8)

In der Story hat der Bäcker nach Einschätzung des Gerichtspsychiaters „eine gefährliche Störung" (ebd., S. 10), die dazu führt, dass er aus Eifersucht die vermeintlichen Liebhaber seiner Frau bzw. Angebeteten ermordet, wofür er zum Zeitpunkt der Handlung bereits neun Jahre im Gefängnis gesessen hat. In dieser Story, die – wenn man sie auf den Roman bezieht – zeitlich nach den Geschehnissen von *Der Fall Collini* situiert sein muss, verliebt sich der Bäcker eines Tages in eine japanische Austauschstudentin, der er daraufhin einen äußerst opulenten Kuchen backt. Eine Beziehung mit dieser Frau wäre möglicherweise ein Ausweg aus seiner als unglücklich empfundenen Lebenssituation. Als er ihr den Kuchen bringen möchte, sieht er jedoch, dass ein Mann, ein vermeintlicher Liebhaber, in ihrer Wohnung ist, den er aus seiner krankhaften Eifersucht heraus tötet (vgl. ebd., S. 19). Die Story lässt sich als eine intertextuelle Fortsetzungsgeschichte beschreiben, insofern bereits im Roman *Der Fall Collini* der Bäcker mit Caspar Leinen über seine als unglücklich empfundene Situation spricht (C, S. 77), die nach einer Auflösung verlangt. Ob es dem Bäcker gelingt, sich nach seinem Mord in Japan abzusetzen, dort eine Konditorei zu eröffnen und ein glückliches Leben zu führen, wird in der Story nicht erzählt.

4. Schirachs Hinweise auf intertextuelle Beziehungen: Robert Musil und Heinrich von Kleist

Die auto-intertextuellen Verweise und die unmittelbaren Verweise auf Texte anderer Autor*innen sollen an dieser Stelle um eine dritte Art intertextueller Bezüge ergänzt werden: diejenigen des Romans *Der Fall Collini*, die Schirach in mehreren von ihm selbst verfassten Texten offenlegt. In seinem Essay *Vergessene Gummistiefel* (2014) beschreibt Schirach einen Mandanten, der große Ähnlichkeiten mit der Figur Fabrizio Collini aufweist:

> „Später würden sich alle daran erinnern, der Etagenkellner, die beiden älteren Damen im Aufzug, das Ehepaar auf dem Flur im vierten Stock. Sie sagten, dass der Mann riesig war, und alle sprachen von dem Geruch: Schweiß." (C, S. 7)

> „Der Mann in der Besprechungszelle ist riesig, er scheint den ganzen Raum auszufüllen. Sein Kopf ist kahl rasiert. Der Schweiß läuft in dünnen Bahnen über seinen Nacken in das grobe Hemd." (Schirach 2017c, S. 99)

Im weiteren Verlauf des Essays stellt Ferdinand von Schirach eine Beziehung zwischen seinem Mandanten und der Figur Christian Moosbrugger aus Robert Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* (1930) her:

> „Der riesige Mann erinnert mich an Moosbrugger, den Mörder aus Robert Musils ‚Mann ohne Eigenschaften'. Moosbrugger hatte eine Prostituierte getötet. Er hatte geglaubt, sie sei sein eigener Schatten. In seiner Zelle dachte Moosbrugger, sein Schädel sei oben offen, der Mond würde manchmal hineinleuchten. Er wurde hingerichtet. Heute töten wir die Moosbruggers nicht mehr. Wir ‚verwahren' sie für immer. Kaum besser als ein paar alte Gummistiefel, die man in den Schrank stellt und vergisst. […] Ulrich, der Protagonist in Musils Buch, denkt, wenn die Menschheit als Ganzes träumen könnte, würde dabei Moosbrugger entstehen." (ebd., S. 106)

Die Ähnlichkeit der Figuren Collini und Moosbrugger ist unschwer zu erkennen. Die Postur beider Figuren wird als „breitbeinig" (Musil 2019, S. 101; C, S. 75) beschrieben. Sie zeichnen sich beide durch eine redliche Erscheinung aus, sind wortkarg, „von den Kameraden gut gelitten" (Musil 2019, S. 106), einsam und bereiten ihrem Verteidiger „die unvorhersehbarsten Schwierigkeiten" (ebd., S. 111). Wie Collini, dessen Vater und Schwester während der Besetzung Italiens durch die Nationalsozialisten ermordet wurden, ist Moosbrugger sowohl Täter als auch Opfer einer unglücklich verlaufenen Jugend, die seine Frauenmorde für Außenstehende zumindest ansatzweise verständlich macht. Außerdem wird beiden Mordprozessen eine große gesellschaftliche und mediale Aufmerksamkeit zuteil, die je nach Verfahrensverlauf zu- oder abnimmt (C, S. 116; Musil 2019, S. 297). Im Gesprächsband *Die Herzlichkeit der Vernunft* weist Schirach auf die Verbindung zu Kleists Novelle *Der Findling* (1811) hin. Wieder sind die intertextuellen Verflechtungen vor allem auf der Ebene der Figuren und der Romanhandlung auszumachen. Die Ähnlichkeit der Figuren springt vor allem im Hinblick auf deren Namen ins Auge: einerseits Nicolo und Colino in *Der Findling*, andererseits Fabrizio Collini, dessen von den Nazis ermordeter Vater Nicola heißt. Die Ermordung Nicolos durch seinen Adoptivvater bei Kleist ähnelt in ihrer Brutalität der Ermordung Hans Meyers durch Fabrizio Collini bei Schirach:

> „Durch diesen doppelten Schmerz gereizt, ging er, das Dekret in der Tasche, in das Haus, und stark, wie die Wut ihn machte, warf er den von Natur schwächeren Nicolo nieder und drückte ihm das Gehirn an der Wand ein. Die Leute die im Hause waren, bemerkten ihn nicht eher, als bis die Tat geschehen war; sie fanden ihn noch, da er den Nicolo zwischen den Knien hielt, und ihm das Dekret in den Mund stopfte." (Kleist 2002, S. 64)

Der Mord in *Der Fall Collini* wird an verschiedenen Stellen sehr präzise dargestellt, wie es nach Einschätzung Schirachs auch in den Texten Kleists geschieht (vgl. Schirach 2017b, S. 78). Wie Collini stellt sich Nicolos Adoptivvater Piachi widerstandslos der Justiz. Auch das Motiv beider Figuren ist dasselbe – Rache (vgl. Kleist 2002, S. 64). Oesterle arbeitet heraus, dass es sich bereits bei Kleists Novelle um ein „intertextuelles Wagnis" (Oesterle 1998, S. 163)

handele: „[D]ie Grundfigur der Novellengattung Boccaccios, die Flucht vor der Pest, wird aufgegriffen und mit der Grundfigur des empfindsamen Romans, der Begegnung eines mildtätigen Spenders mit einem Bettler auf extravagante Weise kombiniert“ (ebd.). Schirach ist sich dieser intertextuellen Dimension der Novelle bewusst (vgl. Schirach/ Kluge 2017, S. 76). In *Die Herzlichkeit der Vernunft* bietet er den Leser*innen sogar eine Interpretation der intertextuellen Verknüpfung der Novelle und seines Romans an:

> „Ja. Der ‚Findling‘ ist keine moralische Geschichte, wie oft behauptet wird. Kleist beschreibt etwas anderes. Colino und Nicolo unterscheiden sich nicht, sie sind dieselbe Person. Ich glaube, der ‚Findling‘ ist der letzte Text, den Kleist schrieb. Er war damals depressiv, müde, vom Leben erschöpft. In Colino und Nicolo, so stelle ich mir vor, zeichnet Kleist sich selbst: ein Mensch, der alles ist. Das war kurz bevor er sich und Henriette Vogel am Wannsee erschoss, Bilanzselbstmorde. Kleist schreibt an seine Schwester, auf Erden sei ihm nicht zu helfen gewesen. In ‚Der Fall Collini‘ ist der Täter Opfer und Mörder zugleich.“ (Schirach/ Kluge 2017, S. 77)

Im Gesprächsband blickt Schirach aus einer Meta-Perspektive auf seinen eigenen Roman. Er grenzt sich von moralischen Deutungen der Novelle ab, die bis Mitte der 1970er Jahre in der Forschung dominierten, und vertritt die These, dass Kleist die Genese von Nicolos Verrat an seinem Adoptivvater darstelle und diese nicht einseitig verurteile. Nicolos Verhalten ist also wie dasjenige Collinis nachvollziehbar – er ist gut und böse, ein Opfer seiner Umstände, die zur Tat führten. So wird nach Oesterle in Kleists Novelle demonstriert, „daß sich aus scheinbar kleinen, unerheblichen Begebenheiten unter bestimmten Umständen fatale, die soziale und göttliche Ordnung ausrenkende Folgen ergeben können“ (Oesterle 1998, S. 159).

Synthese: Schirachs *Der Fall Collini* als Zentrum eines intertextuellen Gewebes

Abschließend soll noch einmal die textile Metaphorik aufgegriffen werden, die eingangs mit dem intertextuellen Bezug zwischen dem Bild des ‚roten Fadens‘ in Schirachs *Nachmittage* und dem Faden-Gleichnis in Goethes *Wahlverwandtschaften* aufgerufen wurde. So lässt sich die intertextuelle Verfasstheit von *Der Fall Collini* mithilfe der Metaphern des *Fadens* und des *Gewebes* fassen. Denn der Roman ist durch zahlreiche ‚rote Fäden‘ mit anderen Texten verknüpft, die ihrerseits Gewebe sind und in Netzwerken mit wiederum anderen Texten in Beziehung stehen. Schirachs Roman verweist auf vorangegangene und nachfolgende Texte innerhalb seines Œuvres; darüber hinaus kommentieren und interpretieren Schirachs Essays, Interviews und sein Gesprächsband *Die Herzlichkeit der Vernunft* den Roman aus einer Meta-Perspektive. Der Roman verweist auf Intertexte, einschließlich Texte anderer medialer Form. Und Schirach stellt den Bezug über die Meta-Texte her, die explizit oder implizit die intertextuelle Verwobenheit des Romans betonen. In *Der Fall Collini* fungieren besonders häufig Figuren als ‚rote Fäden‘, die den Roman mit anderen Texten verbinden. Im Vergleich zu den von Ströhl analysierten Dramen Schirachs fällt außerdem der geringere Anteil von Verweisen auf faktuale

Texte, wie Gesetzestexte, auf (vgl. Ströhl 2022, S. 265). Künftige, größer angelegte Arbeiten könnten sich der intertextuellen Dimension der Texte Ferdinand von Schirachs vergleichend nähern. Diese dürfte insofern ertragreich sein, als die intertextuelle Verwobenheit mit eigenen und fremden Texten einen zentralen Stellenwert ins Schirachs Poetik einzunehmen scheint.

4.6.4 „Der Fall Collini“ (2011) – digital und handlungs- und produktionsorientiert

In der hier dargestellten Unterrichtsreihe zum Roman *Der Fall Collini* (2011) sollen die vielfältigen Möglichkeiten, digital und handlungs- und produktionsorientiert zu arbeiten, ausgeschöpft werden, indem die Schüler*innen gemeinsam eine Webseite zum Roman erstellen. Die Gestaltung einer Webseite hat dabei den Vorteil, dass die vielfältigen individuellen Einzelprojekte der Schüler*innen durch das übergreifende Projekt, die Gestaltung einer Webseite zum Roman, gerahmt und aufeinander bezogen werden. Das ist insofern von Vorteil, als dass die Schüler*innen durch das gemeinsam zu gestaltende Projekt einen Anlass haben, über ihre produktiven Interpretationen des Romans zu diskutieren. Projektmethode und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht werden hierbei nicht als zwei voneinander getrennte Ansätze verstanden. Vielmehr lasse sich diese Spielart des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes als Form des Lernens in Projekten begreifen (vgl. Hofer-Krucker/ Kauffmann 2021, S. 594). Darüber hinaus bietet die Webseite einen Ort für die nachhaltige Präsentation der entstandenen Medienprodukte und schlägt eine Brücke zum außerschulischen literarischen Leben, indem Reaktionen auf die Webseite in den Unterricht zurückgespiegelt werden können. In diesem Kapitel soll die Struktur und der konkrete Ablauf des Unterrichtsprojekts möglichst detailliert beschrieben werden, um so ein „Nachinszenieren“ (Petrik 2013, S. 320) durch Lehrer*innen im Schuldienst zu ermöglichen. Das im Folgenden entwickelte Modell dürfte sich prinzipiell auch für die Erschließung anderer literarischer Ganzschriften nutzbar machen lassen.

Überblick

Um angemessene Ergebnisse in einem vertretbaren Zeitraum zu erzielen, setzt das hier skizzierte Unterrichtsmodell voraus, dass eine erste Lektüre des Romans bereits vor Beginn des Unterrichtsprojekts stattfindet. Es wurde nacheinander in zwei zwölften Klassen durchgeführt und dauerte vier bis fünf Schulwochen (mit insgesamt 20 oder 24 Unterrichtsstunden), wobei der zweite fünfwöchige Durchgang tiefgründigere literarische Lernprozesse ermöglichte, da

hier für die Diskussion der Medienprodukte mehr Zeit übrigblieb. Die beiden Durchgänge bauten aufeinander auf. So erweiterte der zweite Durchgang die Webseite innerhalb der bestehenden Strukturen und entwickelte z. B. die Figuren-Profile weiter. Trotz der unterschiedlichen Ausgangslage waren die beiden Durchgänge hinsichtlich ihrer methodischen Struktur nahezu identisch. Diese orientierte sich an der von Tilman von Brand erarbeiteten Makrostruktur für die Erschließung einer literarischen Ganzschrift (vgl. Brand 2020, S. 76-78). Da aus forschungspragmatischen Gründen lediglich literarische Lernprozesse aus dem zweiten überarbeiteten Durchgang im Detail untersucht werden sollen, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf diesen Durchgang. Folgende Tabelle gibt Ihnen einen Überblick über den realen Unterrichtsverlauf:

Struktur der Unterrichtsreihe		
	Stunde	**Inhalte der Unterrichtseinheit**
Phase 1: Einstieg in das Unterrichtsprojekt	Stunde 1/2	- Prä-Test - Einführung in das Unterrichtsprojekt - Äußerung erster Leseeindrücke und Interessen - Sichtung des aktuellen Stands der Webseite durch die Schüler*innen - Erarbeitung von Ideen für die Gestaltung der Webseite mithilfe der Placemat-Methode
Phase 2: Erste handlungs- und produktionsorientierte Phase (Gestaltung von Figurenprofilen für die Webseite)	Stunde 3/4	- Präsentation und Diskussion der Gestaltungsideen im Stuhlkreis - Wiederholung der Romanhandlung - Analyse der unterschiedlichen Zeitebenen - Erarbeitung der unterschiedlichen Dimensionen des Schuldbegriffs mithilfe von Ausschnitten aus Karl Jaspers' „Die Schuldfrage" und Ralph Giordanos „Die zweite Schuld"
	Stunde 5/6	- Erarbeitung und Diskussion der unterschiedlichen Dimensionen des Schuldbegriffs mithilfe von Ausschnitten aus Karl Jaspers' „Die Schuldfrage" und Ralph Giordanos „Die zweite Schuld" - Analyse der Romanfiguren in Gruppen - Beginn der Arbeit an den Figurenprofilen
	Stunde 7/8	- Gestaltung von Figurenprofilen für die Webseite - Erarbeitung des Konzepts der „Banalität des Bösen" (Hannah Arendt) und Anwendung auf die Figur „Hans Meyer"

Struktur der Unterrichtsreihe		
	Stunde	**Inhalte der Unterrichtseinheit**
	Stunde 9/10	- Interpretationsgespräch über die Figuren des Romans anhand der entstandenen Figurenprofile
Phase 3: Zweite handlungs- und produktionsorientierte Phase (Gestaltung individueller Produkte)	Stunde 11/12	- Stationenarbeit zu Möglichkeiten, Literatur digital zu verarbeiten - Zusammentragen und Diskussion der Gestaltungsideen - Analyse des Romans vor dem Hintergrund der eigenen Gestaltungsidee mithilfe von vorab durch die Lehrkraft vorbereiteten Materialien
	Stunde 13-18	- Analyse des Romans vor dem Hintergrund der individuellen Gestaltungsidee - Planung des Produkts - Austausch über den aktuellen Stand der Projektarbeit (Stunde 13/ 14) - Gestaltung des Produkts
	Stunde 19/20	- Die Schüler*innen schauen sich intensiv die Medienprodukte ihrer Mitschüler*innen an. - Interpretationsgespräch über verschiedene Facetten des Romans anhand der entstandenen Produkte
	Stunde 21/22	- Interpretationsgespräch über verschiedene Facetten des Romans anhand der entstandenen Produkte
	Stunde 23/24	- Diskussion eines letzten Produkts - Reflexion der Interpretationsgespräche und der Unterrichtsreihe - Überarbeitung und Veröffentlichung der entstandenen Produkte - Post-Test

Phase 1: Einstieg in das Unterrichtsprojekt

Zu Beginn der Unterrichtsreihe sollte den Schüler*innen die Gelegenheit gegeben werden, ihren ersten Eindruck vom literarischen Text, ihre Interessen und Gestaltungswünsche zu artikulieren. Andernfalls würden sich die Schüler*innen wohl kaum mit ihrem Projekt identifizieren und das Engagement würde sich in Grenzen halten. Dementsprechend sollten die Schüler*innen nach der Bearbeitung des Prä-Tests zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde mithilfe der Pair-share-Methode Leseeindrücke, Verständnisschwierigkeiten und Interessen anhand folgender

Leitfragen formulieren: Wie ist ihr erster Eindruck vom Roman? Hat Ihnen der Roman gefallen? Was haben Sie noch nicht verstanden? Was würden Sie gern in der Unterrichtsreihe lernen? Über diese Fragen tauschten sich die Schüler*innen zunächst mit ihrem Banknachbarn aus, um sie dann im Plenum zusammenzutragen, wo ich die Leseeindrücke, Fragen und Interessen der Schüler*innen an der Tafel sammelte. Dies kann nach Dannecker

> „als ‚didaktischer Schlüssel' für das Reflektieren und Bewerten literarischer Texte angesehen werden. Die durch den Text ausgelösten Irritationen und Verständnisschwierigkeiten, aber auch das jeweilige Interesse und die subjektiven Wertzuschreibungen, bieten Anknüpfungsmöglichkeiten für die Formulierung von Fragen, deren Beantwortung gleichsam zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text führen kann." (Dannecker 2012, S. 194)

Das Ziel, eine Webseite zu gestalten, war aber in diesem Fall bereits vorgegeben. Um die Schüler*innen zu motivieren, erläuterte ich, warum es sich anbietet, eine Roman-Webseite zu *Der Fall Collini* zu gestalten. Im Anschluss an diesen kurzen Lehrervortrag verschafften sich die Schüler*innen einen Überblick über den damaligen Stand der Webseite, um daran anschließend eigene Gestaltungsideen zu formulieren. Damit die Ideen aller Schüler*innen Berücksichtigung finden, wurden diese mithilfe eines digitalen Placemats zusammengetragen, in dem zunächst jeder Lernende seine eigenen Ideen notierte, um diese zunächst in der Tischgruppe und dann im Stuhlkreis vor der ganzen Klasse zur Debatte zu stellen.

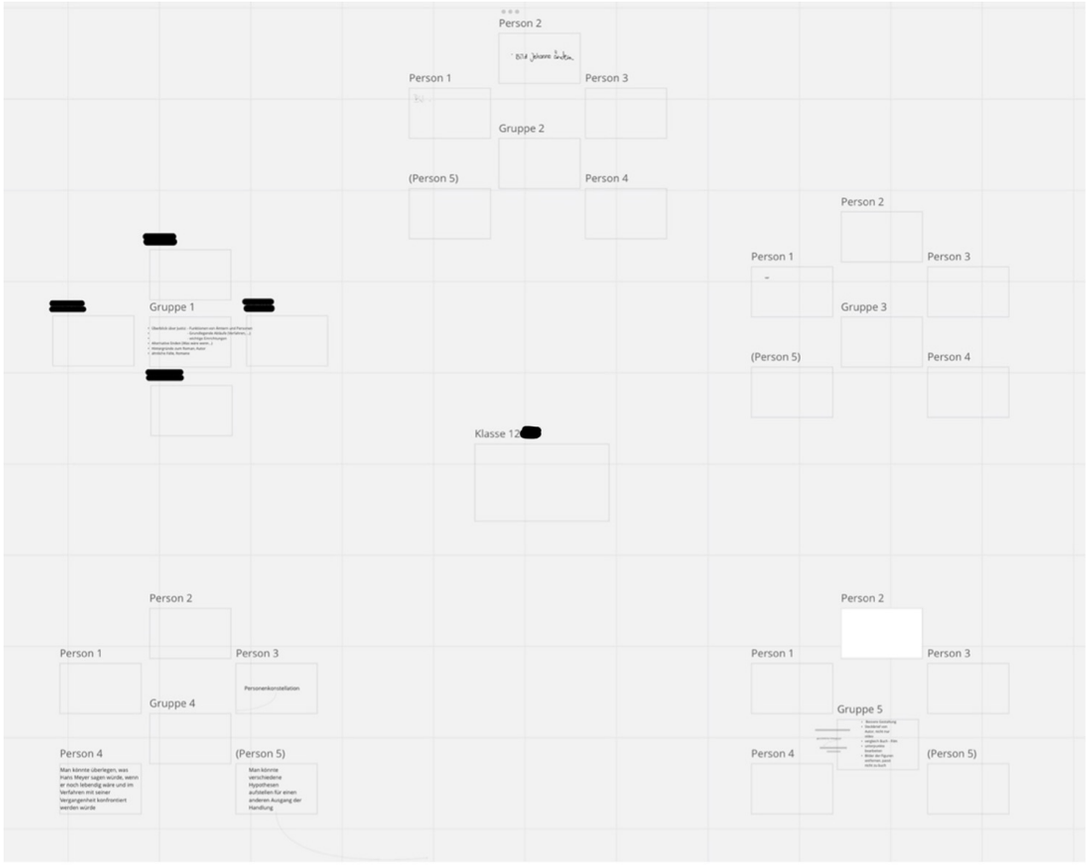


Abbildung 6 In einem digitalen Placemat, das auf der Plattform „Miro" erstellt wurde, sammelten die Schüler*innen ihre Gestaltungsideen, bevor diese diskutiert wurden.

Basierend auf den Interessen und Wünschen der Schüler*innen und in Absprache mit ihnen wurde eine Phasierung erstellt, die die Arbeit im Projekt strukturierte. Dies ermöglichte, dass die Schüler*innen ihren individuellen Interessen und Gestaltungswünschen nachgehen konnten. Die Gestaltung der Webseite erfolgte in zwei aufeinanderfolgenden handlungs- und produktionsorientierten Phasen, deren Ablauf im Folgenden beschrieben wird.

Phase 2: Gestaltung bzw. Überarbeitung der Figurenprofile

Bei der Strukturierung der einzelnen handlungs- und produktionsorientierten Phasen habe ich mich, wie es in Kap. 2.3.2 allgemein erläutert wurde, am Ansatz Köpperts und Spinners orientiert und diesen um eine der Medienproduktion vorangestellte Analysephase erweitert.

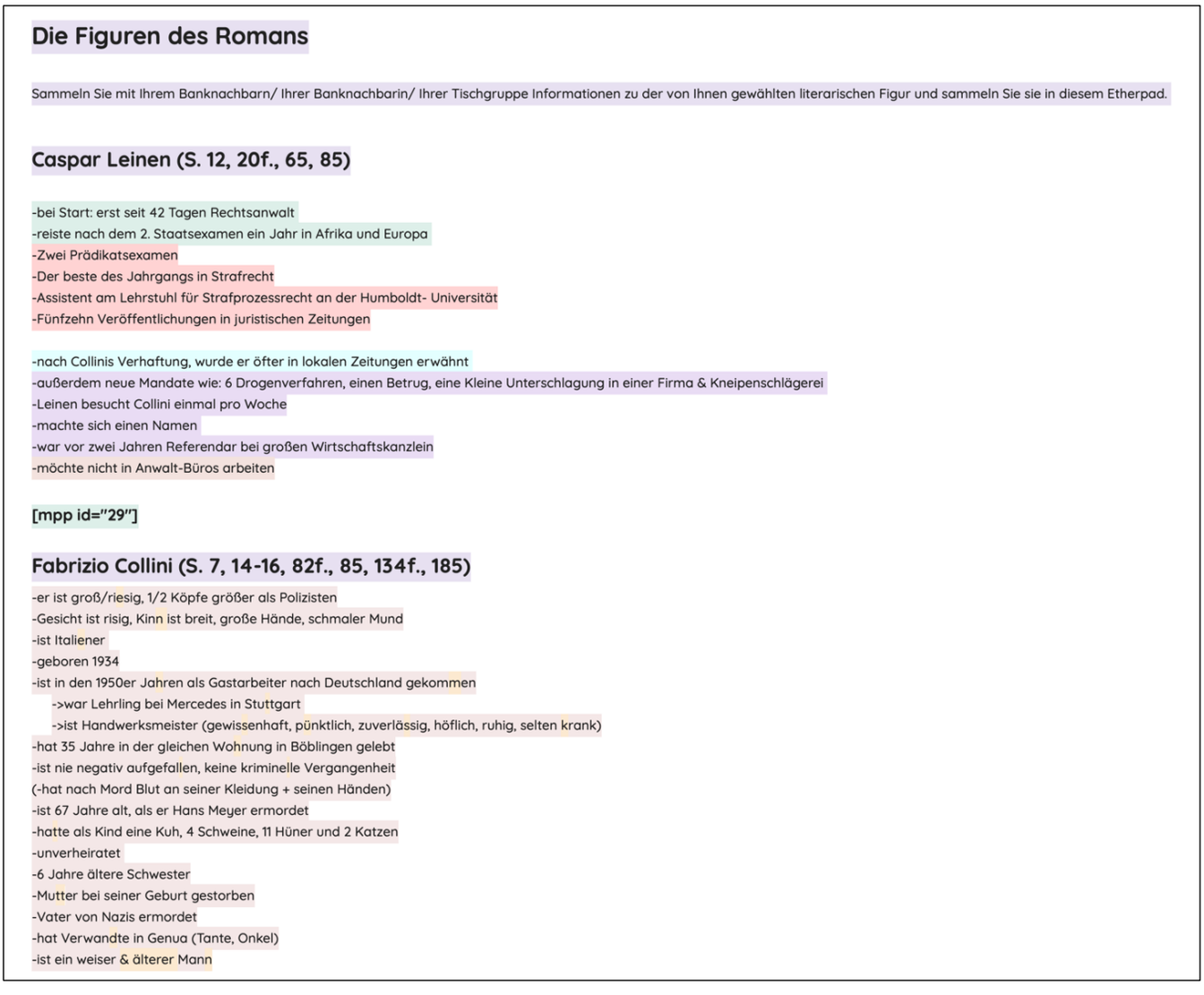
Schritt 1: Ideenfindung

Die Schüler*innen äußerten zu Beginn des ersten Durchgangs der Unterrichtsreihe den Wunsch, Figurenprofile für die Webseite zu gestalten. Diese wurden in der ersten zwölften Klasse erstellt und im zweiten Durchlauf mit der anderen zwölften Klasse überarbeitet und um eine Umfrage-Funktion ergänzt, mit der Gäste darüber abstimmen können, welcher Schauspieler oder welche Schauspielerin die jeweilige Figur ihrer Meinung nach am besten verkörpert. Ausgangspunkte für die Überarbeitung der Figurenprofile waren Maxis Einschätzung, dass die bisherigen Profilbilder nicht zu den Figuren passen würden (WEB_Maxi, 21) und eine von Noah angestoßene Diskussion darüber, ob Bilder der Figuren auf der Webseite zu sehen sein sollten, da jeder Lesende sich diese anders vorstelle (WEB_Noah, 67). Hierbei einigten sich die Schüler*innen auf den Kompromiss, über die Umfrage-Funktion den Leser*innen verschiedene visuelle Interpretationen der Romanfigur anzubieten, über die sie abstimmen können.

Schritt 2: Verständnissicherung und Analyse der Romanfiguren

Am Beginn der Auseinandersetzung mit einem längeren literarischen Text stehe traditionell die Sicherung des Inhalts: „Damit ist gemeint, dass ein Überblick über das ‚Was' unverzichtbar ist für alle weiteren Schritte der Erschließung und Interpretation, vor allem bei längeren Texten" (Kepser/ Abraham 2016, S. 240). Den Einstieg in diese Analysephase bildete eine Wiederholung der Romanhandlung, da davon auszugehen war, dass die Romanlektüre bei einigen Schüler*innen schon längere Zeit zurücklag. In dieser Phase sollten die Schüler*innen die einzelnen Ereignisse innerhalb des Romans in die richtige Reihenfolge bringen. Dies erfolgte mithilfe von Kurzzusammenfassungen der Romanhandlung auf Papierschnipseln, die die Lernenden in die

richtige Reihenfolge bringen sollten. Im Anschluss daran analysierten die Schüler*innen die verschiedenen Zeitebenen des Romans unter der Fragestellung: Wie werden die verschiedenen Zeitebenen in die Romanhandlung integriert? Eigentlich hätte diese Analyse der Romanhandlung in eine produktive Interpretation derselben durch die Gestaltung interaktiver Diashows münden sollen. Die Gestaltung ebenjener war ein Anliegen der zwölften Klasse aus dem ersten Durchgang. Dies wurde jedoch von den Schüler*innen des zweiten Durchgangs abgelehnt, weswegen diese Phase ausfiel. Deswegen schloss sich hieran die Überarbeitung der Figurenprofile auf der Webseite an. Diese erfolgte nicht unvermittelt, sondern wurde durch eine Phase vorbereitet, in der die Schüler*innen die einzelnen Romanfiguren analysiert haben. Dies geschah in Gruppen, die sich jeweils mit einer literarischen Figur auseinandersetzten. Die Ergebnisse wurden in einem ZUM-Pad (ein Etherpad, das die gemeinsame, simultane Bearbeitung von Texten ermöglicht) gesammelt.



Die Figuren des Romans

Sammeln Sie mit Ihrem Banknachbarn/ Ihrer Banknachbarin/ Ihrer Tischgruppe Informationen zu der von Ihnen gewählten literarischen Figur und sammeln Sie sie in diesem Etherpad.

Caspar Leinen (S. 12, 20f., 65, 85)

-bei Start: erst seit 42 Tagen Rechtsanwalt
-reiste nach dem 2. Staatsexamen ein Jahr in Afrika und Europa
-Zwei Prädikatsexamen
-Der beste des Jahrgangs in Strafrecht
-Assistent am Lehrstuhl für Strafprozessrecht an der Humboldt- Universität
-Fünfzehn Veröffentlichungen in juristischen Zeitungen

-nach Collinis Verhaftung, wurde er öfter in lokalen Zeitungen erwähnt
-außerdem neue Mandate wie: 6 Drogenverfahren, einen Betrug, eine Kleine Unterschlagung in einer Firma & Kneipenschlägerei
-Leinen besucht Collini einmal pro Woche
-machte sich einen Namen
-war vor zwei Jahren Referendar bei großen Wirtschaftskanzlein
-möchte nicht in Anwalt-Büros arbeiten

[mpp id="29"]

Fabrizio Collini (S. 7, 14-16, 82f., 85, 134f., 185)

-er ist groß/riesig, 1/2 Köpfe größer als Polizisten
-Gesicht ist risig, Kinn ist breit, große Hände, schmaler Mund
-ist Italiener
-geboren 1934
-ist in den 1950er Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen
  ->war Lehrling bei Mercedes in Stuttgart
  ->ist Handwerksmeister (gewissenhaft, pünktlich, zuverlässig, höflich, ruhig, selten krank)
-hat 35 Jahre in der gleichen Wohnung in Böblingen gelebt
-ist nie negativ aufgefallen, keine kriminelle Vergangenheit
(-hat nach Mord Blut an seiner Kleidung + seinen Händen)
-ist 67 Jahre alt, als er Hans Meyer ermordet
-hatte als Kind eine Kuh, 4 Schweine, 11 Hüner und 2 Katzen
-unverheiratet
-6 Jahre ältere Schwester
-Mutter bei seiner Geburt gestorben
-Vater von Nazis ermordet
-hat Verwandte in Genua (Tante, Onkel)
-ist ein weiser & älterer Mann

Abbildung 7 Die Zwölftklässler sammelten ihre Analyseergebnisse in einem „ZUM-Pad".

Außerdem wurde die Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile durch die Auseinandersetzung mit den von Karl Jaspers unterschiedenen Schuldbegriffen (Jaspers 1965), Giordanos Begriff der „zweiten Schuld“ (Giordano 2000) und Arendts Konzept der „Banalität des Bösen“ vorbereitet (Arendt 2020), indem die jeweiligen Figuren und deren Verhalten vor dem Hintergrund der jeweiligen Konzepte analysiert und im Plenum diskutiert wurden. Diese Diskussionen dienten zum einen der vertieften Auseinandersetzung mit den literarischen Figuren im Sinne einer Analyse, zum anderen ist die Diskussion der Schuld der verschiedenen literarischen Figuren auch eine interpretierende Tätigkeit, weswegen jene Phase ebenfalls transkribiert wurde. Nach Werner seien solche Schuldfragen sogar ein besonders lohnender Ausgangspunkt für Interpretationsgespräche, da in ihnen „nach dem Modell forensischer Diskurse [...] aus einer Vielzahl von Fakten Motivationen und Gründe bestimmt werden, um nach definierten Rechtsnormen Schuld oder Unschuld einzuschätzen“ (Werner 2004, S. 210).

Schritt 3: Gestaltung der Figurenprofile

Im Anschluss gestalteten die Schüler*innen in Gruppen die einzelnen Figuren-Profile. Eine Anleitung, die den Schüler*innen gedruckt und als PDF auf der E-Learning-Plattform zur Verfügung stand, unterstützte sie dabei bei der technischen Umsetzung. Mit ihren Figurenprofilen gestalteten die Schüler*innen Interpretationen literarischer Figuren, wie z. B. auch ein Film- oder Theaterregisseur eine Figur interpretiert, wenn er einen bestimmten Schauspieler für eine Rolle auswählt. So mussten die Schüler*innen bei der Auswahl der Umfrage-Bilder darüber nachdenken, welche Person ihre Figur wohl am besten verkörpern würde. Außerdem stellen die Figurenbeschreibungen in Steckbriefform bereits Interpretationen der jeweiligen Figur dar.

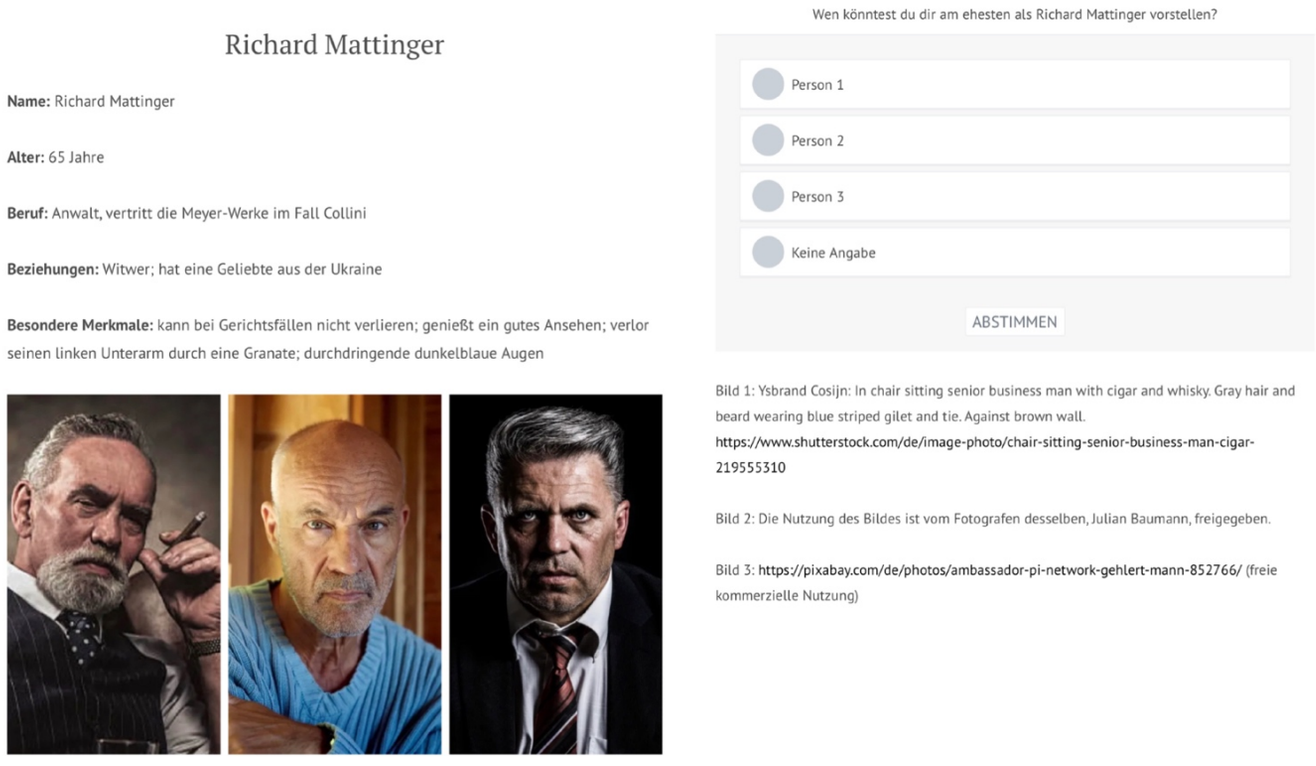


Abbildung 8 Nela und Marie Luisa gestalteten ein Profil zur Figur „Richard Mattinger". Die von den verschiedenen Schüler*innengruppen gestalteten Figurenprofile folgen einem einheitlichen Design. Oben befindet sich ein Steckbrief mit den wichtigsten Eigenschaften der Figur, während unten Gäste der Webseite abstimmen können, welcher Schauspieler die Romanfigur ihrer Meinung nach am besten verkörpern würde. Die von der Gruppe verwendeten Umfragebilder dürfen für den Zweck der vorliegenden Arbeit verwendet werden (FIG_Nela).

Schritt 4: Diskussion der Interpretationsansätze

Jene Figurenprofile wurden abschließend im Stuhlkreis diskutiert, woraus sich Gespräche über die Interpretation der einzelnen Figuren ergaben. Die Diskussion der Figurenprofile wurde durch folgende Schrittfolge strukturiert, die ich zu Beginn des Interpretationsgesprächs erläuterte und die die Schüler*innen auf der Präsentationsfläche einsehen konnten:

1. Charakterisieren Sie die Figur, mit der Sie sich beschäftigt haben.
2. Begründen Sie die Gestaltung der Seite/ der Umfrage vor dem Hintergrund der Figurencharakteristik.
3. Geben Sie Ihrem Mitschüler/ Ihrer Mitschülerin Feedback. Erläutern Sie Ihre Verbesserungsvorschläge.
4. Diskutieren Sie die Angemessenheit des Verbesserungsvorschlags.

Phase 3: Gestaltung individueller Medienprodukte durch die Schüler*innen

Schritt 1: Ideenfindung

In der zweiten handlungs- und produktionsorientierten Phase bekamen die Schüler*innen die Möglichkeit, ein individuelles Produkt zu einem Aspekt ihrer Wahl zu gestalten und dieses auf der Webseite zu veröffentlichen. Um den Schüler*innen einen Überblick darüber zu verschaffen, wie Literatur digital und produktiv verarbeitet werden kann, wurde eine ca. 40-minütige Stationenarbeit als Einstieg gewählt, in der die Schüler*innen verschiedene Möglichkeiten, wie z. B. die Gestaltung von Twitter-Profilen zu literarischen Figuren, kennenlernten. An einer der Stationen wurden den Schüler*innen außerdem offene Themen- und Umsetzungsvorschläge unterbreitet. Die Schüler*innen lösten sich jedoch häufig von den Vorschlägen oder adaptierten die Themen- und Umsetzungsvorschläge gemäß ihrer eigenen Wünsche und Interessen.

Viele Schüler*innen entschieden sich dafür, die Romanhandlung in andere Medien zu überführen. Eine Schülerin gestaltete z. B. einen höchst beeindruckenden Comic für die Webseite. Andere Schüler*innen erzählten die ursprünglich multiperspektivisch erzählte Romanhandlung aus der Perspektive einer einzelnen literarischen Figur auf den Social-Media-Plattformen Twitter und Instagram neu. Diese Profile wurden dann wiederum mithilfe von Icons auf der Webseite verlinkt. Eine andere Schülergruppe erzählte den Fall aus der Perspektive eines unabhängigen Journalisten, der seine neuesten Erkenntnisse zum Fall, der im Roman auf ein großes öffentliches Interesse stößt, auf Twitter postet. Das hier beschriebene Unterrichtsprojekt zeichnet sich durch dessen Angebotsvielfalt aus. So entschieden sich andere Schüler*innengruppen für kontextorientierte Zugänge, wie z. B. die Interpretation des Romans durch die Gestaltung eines Erklärvideos zum Zusammenhang von Romanhandlung und Autorbiografie. Hierfür erschlossen sie in der darauffolgenden Phase zentrale Kontexte und (auto-)intertextuelle Bezugnahmen.

Schritt 2: Analyse des Romans und Planung des Produkts

Die Ausarbeitung der individuellen Produkte erfolgte nicht unvermittelt, sondern wurde durch eine Phase vorbereitet, in der die Schüler*innen den Roman vor dem Hintergrund ihres Projektziels analysierten und die Gestaltung ihrer Produkte planten. Im hier skizzierten Projekt wurde die Phase durch Materialen begleitet, die ich für die einzelnen Gruppen gestaltet habe. Im Falle der Social-Media-Profile erfolgte die Analyse z. B. anhand mehrerer vorab formulierter Leitfragen und die Planung über einen von mir zur Verfügung gestellten Posting-Plan.

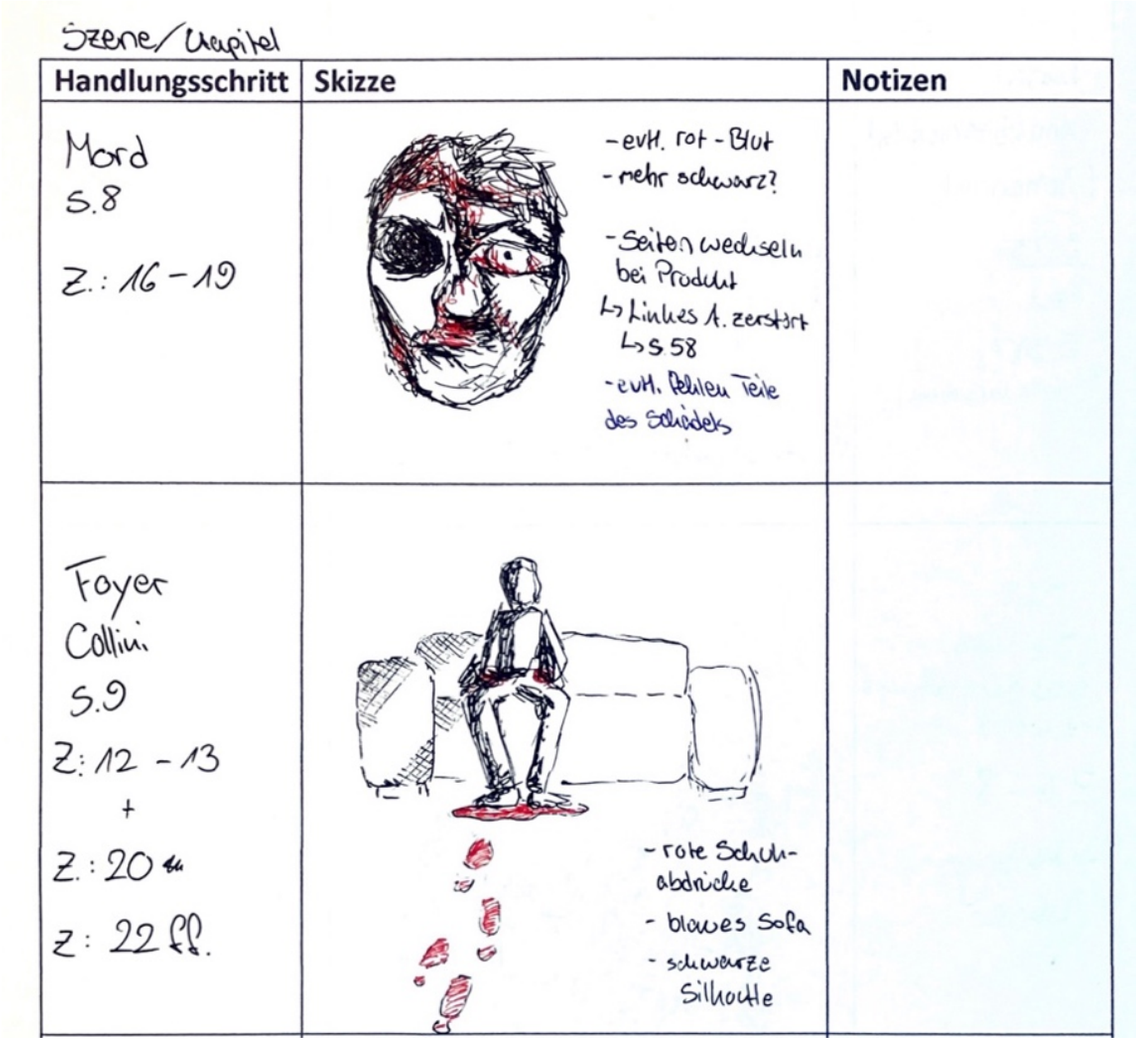


Abbildung 9 Nach der Ideenfindung planten die Schüler*innen ihre multimodale Interpretation des Romans (PLAN_Julia).

Schritt 3: Gestaltung der Produkte

Erst nach der intensiven Analyse des Ausgangstextes und der Planung der Produkte arbeiteten die Schüler*innen ihre Produkte aus. Die Schüler*innen konnten selbst wählen, ob sie mit anderen in einer Gruppe oder lieber alleine arbeiten möchten. Hierfür konnten sie auf von mir zur Verfügung gestellte Geräte und Accounts zurückgreifen. Mit ihren Produkten gestalteten die Schüler*innen Interpretationen des literarischen Ausgangstextes, z. B. durch die Transformation der Romanhandlung in einen Twitter-Feed einer ausgewählten literarischen Figur. Diesbezüglich mussten die Schüler*innen literarische Leerstellen füllen und z. B. darüber nachdenken, wie die im Roman dargestellten Ereignisse von den Figuren wahrgenommen werden, weil die Innenperspektive der einzelnen Figuren im Roman kaum ausgeführt wird. Andere Schüler*innen wählten einen eher kontext- und autor*innenorientierten interpretatorischen Zugang, indem sie Erklärvideos oder Online-Texte über die biografischen und historischen Hintergründe des

Romans gestalteten. Jene Produktionsphase wurde durch regelmäßige Absprachen im Klassenverband strukturiert, in denen die Schüler*innen z. B. besprachen, ob sich nicht Synergien aus der Kooperation der verschiedenen Projektgruppen ergeben würden.



Abbildung 10 Eine Schülergruppe erzählte den Roman auf Twitter aus der Perspektive eines über den Fall berichtenden Journalisten neu (PRODEND_Nico, 13).

Schritt 4: Diskussion der Interpretationsansätze und Veröffentlichung

Jene multimodalen Interpretationen wurden im Rahmen eines Interpretationsgesprächs, das im Stuhlkreis stattfand, präsentiert und diskutiert. Dem ging eine Phase voran, in der die Schüler*innen arbeitsteilig die Medienprodukte ihrer Mitschüler*innen sichten und kritisch beurteilen sollten, da sie einen zu großen Umfang hatten, um sie vollumfänglich in einer zeitlich begrenzten Präsentation zu erfassen. Im Interpretationsgespräch selbst wurden dann die Plausibilität der Figurendarstellung, der Verarbeitung des Plots und der Verwendung bestimmter sprachlicher und nicht-sprachlicher Gestaltungsmittel vor dem Hintergrund der Romanvorlage diskutiert. Am Ende des Interpretationsgesprächs wurde dieses anhand folgender Leitfragen reflektiert: Wie schätzen Sie das Feedback Ihrer Mitschüler*innen ein? Hat Ihnen das Feedback weitergeholfen? Wie bewerten Sie die Diskussion in der Klasse? Danach wurden die

Medienprodukte ggf. überarbeitet und auf der Webseite veröffentlicht. Das hier beschriebene Unterrichtsprojekt muss an dieser Stelle auch noch nicht zu Ende sein. Vielmehr würde es sich anbieten, mit künftigen Kursen andere Texte Ferdinand von Schirachs in den Blick zu nehmen und Verbindungen zwischen den einzelnen Web- und Social-Media-Seiten herzustellen. So spielen z. B. einige Figuren in mehreren Texten Ferdinand von Schirachs eine Rolle. Diese könnten eine Brücke zwischen den einzelnen Web- und Social-Media-Seiten bilden.

4.7 Datenauswertung: Zur Rekonstruktion von Interpretationsprozessen per Argumentationsanalyse

In den letzten Jahren lässt sich eine verstärkte Hinwendung zu solchen Vorhaben beobachten, die literarisches Lernen nachvollziehen und literarische Kompetenzen erfassbar machen möchten. Ein zentraler Anlass hierfür war die Ausrichtung der PISA-Studie, die sich stark auf die kognitiven Rezeptionsfähigkeiten beschränkte und literarisch-ästhetische Kompetenzen vernachlässigte (vgl. Dannecker 2012, S. 33). Eine zentrale Bedingung für die Operationalisierung literarischer Kompetenzen im Allgemeinen und Interpretationskompetenz im Speziellen ist die Wahl des der Kompetenz zugrundeliegenden Interpretationsbegriffs bzw. der literaturtheoretischen Basis, die im folgenden Kap. begründet werden soll. In Abgrenzung zu bereits bestehenden Konstrukten (Kap. 3.2.2.1) soll im Folgenden das Toulmin-Modell bzw. dessen Adaption durch Petrik für die Beschreibung von Interpretationskompetenz fruchtbar gemacht werden.

4.7.1 Interpretation und Argumentation

Interpretation meint im allgemeinen literaturwissenschaftlichen Gebrauch soviel wie Erklärung, Auslegung oder Deutung von literarischen Texten, wobei der Begriff sowohl die Tätigkeit des Interpretierens als auch deren Ergebnis umfasst (vgl. Spree 2003, S. 168). In den unterschiedlichen literaturtheoretischen Ansätzen wird Interpretation sehr verschieden definiert. Diese verschiedenen Ansätze lassen sich anhand von Hermeréns Formel „X interprets Y as Z for U in order to V“ (Hermerén 1983, S. 142) systematisieren. Der Anspruch dieser Formel sei hierbei nicht die Festlegung dessen, was unter „Interpretation“ oder „Interpretieren“ zu verstehen ist, sondern die differenzierte Bestimmung dessen, was im jeweiligen Zusammenhang unter Interpretation verstanden wird (vgl. Descher/ Borkowski/ Ferder/ Heine 2015, S. 18f.).

Einen konsensfähigen Interpretationsbegriff haben Leubner und Saupe unter Rückgriff auf Spinner vorgeschlagen. Gemein sei allen Ansätzen, dass Textinterpretation als eine Bedeutungszuweisung verstanden wird, die über die Wiedergabe des Wortsinnes hinausgeht (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 55). Für eine Interpretation sei nach Leubner und Saupe weiterhin Kontextwissen nötig. Diese Ergänzung sei stets in mehr oder weniger hohem Maße subjektiv und biete dem Rezipienten Freiräume für die Entfaltung einer persönlich bedeutsamen Interpretation (vgl. ebd., S. 56). Oft wird der Interpretationsbegriff „über das Verhältnis definiert, in dem er zum Analysebegriff steht“ (Henke 2022, S. 266f.). Leubner und Saupe grenzen Textanalyse und Textinterpretation dementsprechend voneinander ab:

> „Die Textinterpretation unterscheidet sich von der Textanalyse dadurch, dass der Rezipient (1) – in dem Rahmen, den die Textstrukturen vorgeben – den Text subjektiv ergänzen darf und soll, um zu einem persönlich bedeutsamen Textverstehen zu gelangen; (2) eine Deutung des Gesamttextes vornehmen kann und soll; (3) auch spezielles Wissen für das Textverstehen nutzen kann." (ebd., S. 57)

Wie Spinner begreifen auch Leubner und Saupe die kommunikative Funktion als zentral für das Interpretieren von Texten:

> „Eine Interpretation soll mit den Deutungen anderer Rezipienten abgeglichen und auf diese Weise weiter entwickelt werden. Dazu ist Anschlusskommunikation notwendig: Ein Interpret soll seine Interpretation beziehungsweise seine Interpretationshypothese mit den Deutungen anderer Rezipienten vergleichen und seine eigene Deutung dabei weiterentwickeln (festigen, verändern oder differenzieren)." (ebd., S. 59)

Interpretationen werden in den Definitionen Spinners, Leubners und Saupes nicht als Textsorte verstanden, sondern als Äußerungen von Schüler*innen im Rahmen von medial mündlichen oder schriftlichen Diskussionen über den betreffenden literarischen Text. Diese haben das Potenzial, das Bedürfnis nach Austausch über das eigene Verständnis des jeweiligen literarischen Textes zu befriedigen. Das geschieht in dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten Unterrichtssetting in den Interpretationsgesprächen, in denen die Schüler*innen ihre Interpretationen präsentieren, diskutieren und reflektieren. Die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen soll durch die Betrachtung jener Phasen mithilfe der fachdidaktischen Argumentationsanalyse erschlossen werden. Die großen Überschneidungen zwischen den Konzepten *Interpretation* und *Argumentation* sind offensichtlich. Wer einen Text interpretiert, präsentiert eine literaturbezogene Argumentation:

> „Indem der Interpret derart argumentiert, legt er die Gründe für seine Deutung […] dar. [60] Oder genauer: (1) Er stellt Aussagen in einen Zusammenhang, (2) der ein Begründungszusammenhang ist, (3) aber kein strenger oder >formaler< Beweis." (Strube 1992, S. 197)

Argumentationen werden prinzipiell als dialogisch verstanden, eine Person möchte gegenüber einer anderen den eigenen Standpunkt mithilfe von Evidenzen begründen und den Gesprächspartner ggf. damit überzeugen. Das Erreichen eines Konsens wird nicht als Charakteristikum einer Argumentation bzw. Interpretation betrachtet:

> „Annahmen, für welche Begründungen relevant sein können – und dazu dürften alle interpretativen Annahmen gehören – sind demgegenüber nicht endgültig als wahr oder falsch nachweisbar. Die Diskussion kann daher nur das Ziel haben, die für und gegen eine Annahme sprechenden Argumente gegeneinander abzuwägen und entweder ein vorläufiges Urteil zu fällen – vorbehaltlich neuer Informationen – oder das Urteil über den Streitfall zu suspendieren. Vorteilhaft – und glücklicherweise der Normalfall – ist es, wenn mehrere alternative Annahmen zur Wahl stehen" (von Savigny 1976, S. 15)

Eine solche argumentative, hypothesenprüfende Interpretationspraxis sei allgemein akzeptiert und „scheint dabei unabhängig vom jeweiligen interpretationstheoretischen Standpunkt möglich zu sein" (Descher/ Borkowski/ Ferder/ Heine 2015, S. 44). Für die vorliegende Arbeit wird ein Interpretationsbegriff gewählt, der auch die Bewertung eines literarischen Textes als Interpretation begreift, da diese gemäß der soeben erarbeiteten Definition auch als Bedeutungszuweisung verstanden werden kann, die der Begründung, Argumentation und Abwägung bedarf

(vgl. Zabka 2013, S. 8). Insbesondere in der für den hier genutzten Interpretationsbegriff so zentralen kommunikativen Dimension von Interpretationen werden große Schnittmengen zwischen dem Bereich der Interpretation und dem der Wertung deutlich, wie sie Brendel-Kepser herausarbeitet (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 656-658). So sei ihnen ihr zuschreibender Charakter gemein, der oben als bedeutende Eigenschaft von Interpretationen herausgestellt wurde:

> „Während im einen Fall Deutungen zugeschrieben werden, sind es im anderen Fall Werte. Ebenso teilen Interpretieren und Werten ihr gemeinsames Wechselverhältnis zum Beschreiben und der dafür notwendigen Anwendung von (fachbegrifflichen) Kategorien. Angesichts der Mehrdeutigkeit literarischer Texte sind sowohl dem Interpretieren wie auch dem Werten subjektive Anteile eingeschrieben, in denen der Erfahrungsprozess des Lesers und die Relevanz dieser Erfahrungen berücksichtigt werden." (Brendel-Perpina 2019, S. 657)

Ein qualitatives Werturteil bleibt jedoch nicht bei einer subjektiven Äußerung im Stile eines „gefällt mir (nicht)" stehen, sondern ist ebenso wie das Interpretieren eine „Angelegenheit der Intersubjektivität" (Spinner 1987, S. 17) in dem Sinne, „dass auf angebbare Eigenschaften von Texten [...] Bezug genommen wird" (Brendel-Perpina 2019, S. 24f.). Dementsprechend sind sowohl Interpretations- als auch Wertungsprozesse eng an das Textverstehen gekoppelt (vgl. ebd., S. 656). Außerdem leiste der Bezug auf Wertmaßstäbe einen Beitrag zur Intersubjektivität des Werturteils, da viele Werte wie Wahrhaftigkeit, Stimmigkeit und Innovation weitreichende Anerkennung finden, basierend auf entsprechenden Literaturauffassungen und unter der Voraussetzung von gemeinsamen Erfahrungen (vgl. ebd., S. 24f.) In der Konsequenz können nach Brendel-Kepser die von Zabka vorgeschlagenen kommunikativen Funktionen des Interpretierens (Expression, Behauptung, Erklärung und Erörterung) um die Funktion der Wertung ergänzt werden, die ebenfalls als Teil der Interpretationskompetenz gelte (vgl. ebd., S. 658). Spinner sieht in dieser wertenden Funktion sogar einen Hauptzweck des Interpretierens (vgl. Spinner 2017, S. 194).

Die vorliegende Arbeit folgt dem Interpretationsverständnis Spinners und dem darauf aufbauenden von Leubner und Saupe erarbeiteten literaturdidaktischen Minimalkonsens. Spinner fasst das Interpretieren als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln:

> „Interpretieren findet dort statt, wo Lesende sich über den Sinn eines Textes verständigen wollen. Es ist also mehr als nur Lesen und Verstehen, denn es zielt auf intersubjektive Einigung. Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, aber nicht notwendigerweise zugunsten einer Textanalyse, die auf möglichst objektive Feststellung von Funktionszusammenhängen zielt, sondern um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnaspekte zu entdecken. Die am Interpretationsgespräch Beteiligten müssen aufeinander eingehen, ihre Deutungen erläutern, andere Deutungen prüfen und sich ggf. die eigenen Augen öffnen lassen. Interpretieren ist, so gesehen, eine Angelegenheit der Intersubjektivität […]" (Spinner 1987, S. 17)

Diese intersubjektive Verständigung über Literatur vollzieht sich Spinner zufolge idealerweise im Gespräch. Spinner vertritt hierbei ein äußerst weites Verständnis von Interpretation, das sich nicht auf die Interpretation eines Textes vor dem Hintergrund seines Kontextes oder der

Biografie seines Autors beschränkt, sondern jegliche argumentative Verständigung über literarische Texte und deren verbaler oder medialer Interpretation umfasst:

> „Irritierend ist, daß man nicht genau sagen kann, was alles Gegenstand eines Interpretationsgesprächs sein kann und soll. Das liegt an der Vielschichtigkeit literarischer Texte: Von der ästhetischen Wirkung formaler Elemente über die Vergegenwärtigung des erzählten Geschehens bis zu den im Text zum Ausdruck kommenden Erfahrungen, Fragen und Einsichten kann alles zum Thema des Interpretationsgespräches werden. Und immer geht es auch um das, was ein Text für einen einzelnen bedeuten kann, um das, was man als Wahrheitsgehalt eines Textes erfährt. Man sollte nicht zu ängstlich dem Interpretationsgespräch Grenzen setzen; wichtig ist: Es geht um Verständigung, nicht um Monologisieren und bloßen subjektiven Erlebnisausdruck; und der Bezug zum Text muß gewahrt oder mindestens immer wieder hergestellt werden — das ergibt sich schon aus dem Erfordernis, Sinndeutungen vor den Gesprächsteilnehmern zu rechtfertigen.“ (Spinner 1987, S. 18)

Jenes Interpretationsverständnis ist dabei stark geprägt von rezeptionsästhetischen Auffassungen von literarischen Lese- und Interpretationsprozessen, welche ebenso zur literaturtheoretischen Fundierung und Legitimierung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes herangezogen wurden:

> „Entscheidend für die endgültige Ausformung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes wurde die Rezeptionsästhetik. Die vor allem in der Konstanzer Schule der Literaturwissenschaft ausgearbeitete Einsicht, dass der Leser von Literatur selbst mitschaffend an der Sinnbildung beteiligt sei, führte zu einer neuen Betonung der Schülerproduktivität im Literaturunterricht. Der Text wurde gesehen als eine Partitur, die in der Vorstellung des Lesenden zur Entfaltung gebracht werden muss. Dies bedeutete für den Literaturunterricht zunächst, dass die subjektiven Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler ernst genommen wurden. Um darüber hinaus das produktive Verhalten zum literarischen Text gezielt zu unterstützen und die subjektiven Konkretisationen sichtbar zu machen, würden in der Weiterentwicklung des rezeptionsästhetischen Ansatzes die produktionsorientierten Verfahren eingesetzt: Schülerinnen und Schüler, die z.B. fehlende Textstellen selbst füllen, die einen inneren Monolog in einen Text einfügen, die selbst eine Gedichtüberschrift erfinden, verhalten sich nicht nur rezeptiv und analysierend zum literarischen Text, sondern sind selbst literarisch produktiv und machen ihren individuellen Zugang für andere greifbar.“ (Spinner 2003, S. 250)

So sei die Rezeptionsästhetik das „theoretische Rückgrat“ (Kepser/ Abraham 2016, S. 66) des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Um die Entwicklung von Interpretationskompetenz innerhalb einer handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsreihe sinnvoll beschreiben zu können, müssen die dem methodischen Ansatz und die dem Kompetenzbegriff zugrunde liegende Interpretationskonzeption aufeinander abgestimmt sein. So liegen einer Interpretationskonzeption bzw. einem Interpretationsbegriff bestimmte „Annahmen über angemessene Methoden der Bedeutungskonstitution, zugelassene Fragestellungen, terminologische Festlegungen oder Argumentationsweisen zugrunde“ (Sosna 2023, S. 101). Die je nach literaturtheoretischer Positionierung variierenden Interpretationskonzeptionen „unterscheiden sich maßgeblich darin, welchen der Pole – Autor*in, Text, Leser*in – sie zur Klärung der Geltungsfrage einbeziehen“ (Matz 2021, S. 74). Spinner plädiert in Übereinstimmung mit den Prämissen der Rezeptionsästhetik für einen sowohl subjekt- als auch textbezogenen Umgang mit Literatur (vgl. Spinner 1987), der durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren gewährleistet wird. Entgegen den Annahmen der konstruktivistischen Literaturtheorie, nach deren Auffassung jede individuelle Deutung eines literarischen Textes möglich ist, setzt

sich Spinner als Vertreter einer rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktik „für eine Balance zwischen dem Text auf der einen Seite und den Leserinnen und Lesern auf der anderen“ (Dannecker 2012, S. 56) Seite ein. Ein solches Verständnis vom Interpretieren literarischer Texte sei nach Matz u.a. deswegen vielversprechend, da die zentralen Grundannahmen rezeptionsästhetischer Literaturtheorie von der empirischen Leseforschung bestätigt worden seien (vgl. Matz 2021, S. 81). So sei seit Langem Konsens, dass Leserinnen und Leser literarische Texte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenswelt und -situation rezipieren und interpretieren. Nach Leubner und Saupe sollte die persönliche Interpretation des literarischen Textes dabei nicht unreflektiert oder willkürlich geschehen. Hierfür sei eine enge Rückbindung an den Text notwendig, um eine verflachende Textdeutung zu vermeiden (vgl. Leubner/ Saupe 2008, S. 72). Die damit verbundene Frage, wie viele unterschiedliche, gleichermaßen plausible Interpretationen es geben kann, „markiert einen der zentralen Streitpunkte gegenwärtiger interpretationstheoretischer Debatten“ (Descher/ Borkowski/ Ferder/ Heine 2015, S. 30). Dem rezeptionsästhetischen Verständnis von Interpretation folgend, geht das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Verständnis von „Interpretation“ davon aus, dass ein literarischer Text als Ganzes oder einzelne Textstellen auf ganz unterschiedliche Weise ausgelegt werden und die verschiedenen Interpretationen dabei gleichermaßen berechtigt sein können. Es handelt sich dementsprechend um einen pluralistischen Interpretationsbegriff:

> „Eine Pluralistin dagegen behauptet, dass es mehrere Interpretationen eines literarischen Textes geben kann, von denen zwar jede für sich akzeptabel sei, die aber nicht zu einer einzigen, umfassenden Interpretation vereint werden könnten. Pluralisten betrachten Interpretationskonflikte daher nicht grundsätzlich als zu überwindende Probleme. Sollten zwei Interpreten zu unterschiedlichen Interpretationen eines Textes kommen, für die eventuell sogar gleichermaßen gute Gründe sprechen und die daher gleichermaßen akzeptabel sind, ist die Pluralistin also bereit, dies als Situation zu akzeptieren, die der Praxis der Literaturinterpretation schlicht angemessen sein kann. […] Zumindest in den philologischen Fächern dürfte der Interpretationspluralismus, nicht zuletzt bedingt durch das bekannte Phänomen des >Theorienpluralismus<, in dieser oder jener Variante die dominierende Position darstellen.“ (Descher/ Borkowski/ Ferder/ Heine 2015, S. 31)

Reformpädagogik, handlungs- und produktionsorientierter Ansatz, der „Klassiker-Sturz“ und Isers „Leerstellen-Theorie“ schwächten in der Folge werkintentionalistische Auffassungen vom Interpretieren und stärkten die Rolle der Leserin bzw. des Lesers im Lese- und Interpretationsprozess. Berg argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die rezeptionsästhetische Theorie, obwohl sie bereits in den 1970er-Jahren entwickelt wurde, dem heutigen Umgang mit Literatur in den sozialen (Literatur-)Netzwerken vorausgriff. Rezeption und Interpretation wurden fortan nicht nur als reproduzierende, sondern ebenso als konstruktive, kreative und kooperative Auseinandersetzung mit dem jeweiligen literarischen Text verstanden (vgl. Berg 2022, S. 5).

Um noch einmal auf die eingangs erwähnte Formel Hermeréns „X interprets Y as Z for U in order to V“ (Hermerén 1983, S. 142) zurückzukommen, lässt sich der im Rahmen der

vorliegenden Arbeit verwendete Interpretationsbegriff wie folgt bestimmen: Schüler*innen interpretieren einen literarischen Text, in diesem Fall den Roman „Der Fall Collini“, als etwas, um ihre individuelle Deutung des literarischen Textes für andere Schüler*innen, die Lehrperson und ggf. die interessierte Online-Community verständlich bzw. intersubjektiv nachvollziehbar zu machen und mit ihnen zu diskutieren. Hierfür dürfen sie auch Kontextwissen heranziehen. Interpretationskompetenz wird dementsprechend definiert als die selbstreflexive Fähigkeit, einen literarischen Text (auch wertend) zu deuten, die eigene Deutung zu begründen bzw. plausibel zu machen und eigene und fremde Deutungen mit anderen hinsichtlich ihrer Stichhaltigkeit zu verhandeln. Sie ist hier also nicht als reine Rezeptionskompetenz zu verstehen, sondern muss, der Forderung Abrahams folgend, „auch als eine interaktive Kompetenz modelliert werden, die zur Artikulation eigener Assoziationen und Perspektiven sowie zum Aushandeln symbolischer Bedeutung befähigt“ (Abraham 2020, S. 43).

4.7.2 Argumentieren und Interpretieren als 21st century skills

Wer an das Interpretieren von literarischen Texten im Deutschunterricht denkt, wird damit wahrscheinlich zuallererst das Schreiben von Interpretationsaufsätzen assoziieren – eine vollkommen analoge, eher antiquierte Prüfungsform, die im Ruf steht, dass man die in ihr nachgewiesenen Fähigkeiten im Leben nie wieder braucht. So steht das Interpretieren literarischer Texte „außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten eher im Ruf einer akademischen Fingerübung, eines lebensfernen Gedankenspiels“ (Sosna 2023, S. 297). Darüber hinaus ist auch in der Literaturwissenschaft seit mittlerweile fast sechzig Jahren von einer „Krise der Interpretation“ die Rede:

> „Von der einen Seite attackieren Literaturwissenschaftler/-innen, die auf Objektivität im Umgang mit Texten drängen. […] Von der anderen Seite laufen Poststrukturalisten und Dekonstrukteure gegen die Interpretation Sturm. Sie werfen ihr vor, die Vieldeutigkeit literarischer Texte beschneiden zu wollen und damit Verrat an der Ästhetik zu üben, die keinem Logozentrismus, sondern der Sinnlichkeit verpflichtet sei.“ (Kepser/ Abraham 2016, S. 255)

Wieso sollten Schüler*innen also eigentlich noch literarische Texte interpretieren? Obwohl man die Interpretation derart in die Zange genommen habe, so sei sie nach Einschätzung von Kepser und Abraham nicht wirklich ernsthaft in Gefahr. Das Interpretieren von Texten jedweder Art sei ein tief verwurzeltes menschliches Bedürfnis und würde als Form der Problemlösung gleichrangig neben mathematisch-naturwissenschaftlichen Methoden stehen (vgl. Kepser/ Abraham 2016, S. 256). Ferner würden nicht nur literarische Texte interpretiert werden, sondern z. B. auch juristische Texte, weswegen die Kulturtechnik der Interpretation von

gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sei (vgl. ebd.). Ohnehin finde Interpretation fast überall statt, wo über literarische Texte, Filme oder auch Computerspiele gesprochen oder geschrieben wird (vgl. ebd.). Diese gesamtgesellschaftliche Bedeutung wird argumentativen Formen sprachlichen Handelns, zu denen wir das Interpretieren literarischer Texte hinzuzählen (siehe Kap. 4.7.1), im Allgemeinen zugesprochen, wie es im folgenden Zitat Budke vor dem Hintergrund von Problemlagen erläutert, die sich der Menschheit im 21. Jahrhundert stellen werden:

> „Eine wichtige Methode, um die Zukunftsprobleme zu thematisieren und Lösungen zu erarbeiten, ist die Argumentation, die im Rahmen der kommunikativen Aushandlung in demokratischen Gesellschaften eine große Rolle spielen sollte. Die Argumentation ist eine Kulturtechnik durch die es gelingen kann, eigene Positionen, Vorschläge und Einschätzungen zu begründen sowie andere Personen von den eigenen Schlussfolgerungen zu überzeugen. Dies kann dazu beitragen, gesellschaftlichen Konsens herzustellen und damit die Basis für konkrete Umsetzungen der allgemeinen Nachhaltigkeitsziele zu schaffen. Argumentationen sind zudem integraler Bestandteil der Wissenschaft und dienen u.a. dazu, Theorien, Modelle und Erklärungsansätze zu diskutieren und weiterzuentwickeln, was ebenfalls zur Lösung der Zukunftsprobleme beitragen kann“ (Budke 2021, S. 1)

Ebenso arbeitet die OECD in ihrem „Lernkompass 2030“ heraus, dass es sich bei argumentativen Tätigkeiten wie dem Verhandeln eigener und fremder Haltungen und Werte um eine zentrale „Transformationskompetenz“ – einen „21st century skill“ – handelt (vgl. OECD 2020, S. 43). Besondere Bedeutung komme hierbei dem Umgang mit Mehrdeutigkeit zu (vgl. ebd.), die die Schüler*innen in der in Kap. 4.6 präsentierten Konzeption bei der Diskussion ihrer Medienprodukte zum literarischen Text erfahren. So lernen die Schüler*innen beim Interpretieren im Gespräch, „polyvalente und uneindeutige kommunikative Zusammenhänge zu erkennen und zu bewältigen“ (Sosna 2023, S. 308). In diesem Zusammenhang seien „insbesondere die Verunsicherungen und Irritationen relevant, die mit diesen Handlungen einhergehen und die auf einer tiefer liegenden Ebene die Art und Weise der Informationsverarbeitung, die damit verbundenen Dispositionen und das Welt- und Selbstverhältnis Interpretierender betreffen“ (Sosna 2023, S. 307). Solche argumentativen Fähigkeiten können aus Sicht der OECD zum jetzigen Zeitpunkt und in naher Zukunft noch nicht von Künstlicher Intelligenz übernommen werden, weswegen diese auch für den Arbeitsmarkt langfristig relevant bleiben werden (vgl. OECD 2020, S. 44). Gleichzeitig weisen zahlreiche Studien, trotz des breiten didaktischen Konsenses bzgl. der Notwendigkeit der Förderung argumentativer Kompetenzen und deren Verankerung in den Schulcurricula, auf Defizite in diesem Bereich hin (vgl. Budke 2021, S. 2f.). Vielen Schüler*innen und sogar Studierenden würde es schwerfallen, gehaltvolle Argumentationen, z. B. in Diskussionen, beizutragen (vgl. ebd.). Den einzelnen Schul- und Hochschuldidaktiken kommt nun dementsprechend die Aufgabe zu, die Förderung argumentativer Kompetenzen bei ihren Schüler*innen und Studierenden anzuregen. Nach Einschätzung von Anette Sosna könne hier das Interpretieren literarischer Texte exemplarischen Charakter für argumentative Verstehens- und Kommunikationsprozesse insgesamt haben (vgl. Sosna 2023, S. 308).

4.7.3 Das lern- und kompetenztheoretische Potenzial der fachdidaktischen Argumentationsanalyse für die Beschreibung von Interpretationsprozessen

In den letzten Jahren kann man in den einzelnen Fachdidaktiken einen regelrechten Boom argumentationsbezogener Forschung wahrnehmen (vgl. Gronostay 2017, S. 151), der mit Blick auf die Bedeutung dieser Kulturtechnik verständlich und angebracht ist. Viele Fachdidaktiken nutzen hierbei das Toulmin-Modell als Grundlage für ihre Analysen. In der Literaturdidaktik werden die Potenziale des Toulmin-Modells für die Analyse literarischer Lern- bzw. Interpretationsprozesse allerdings noch nicht wahrgenommen. Im Folgenden soll die auf dem Toulmin-Modell basierende fachdidaktische Argumentationsanalyse nach Petrik als „kongeniale Methode zur Analyse politischer Lernprozesse“ (Jahr/ Petrik 2020, S. 50f.) für die Analyse literarischer Lernprozesse, genauer von Interpretationsprozessen, von Schüler*innen nutzbar gemacht werden. Petrik hat „das [Toulmin-]Modell aus empirischer Erfahrung heraus und zugleich im Einklang mit Toulmins theoretischen Annahmen zu einem Aushandlungsmodell erweitert, mit dem sich primär individuelle, aber auch kollektive Lernprozesse rekonstruieren lassen“ (Petrik 2021a, S. 190). Eine Adaption der fachdidaktischen Argumentationsanalyse und damit des Ausgangsmodells von Toulmin scheint vor dem in Kap. 4.7.1 erläuterten Hintergrund, dass es sich bei Interpretationen um literaturbezogene Argumentationen handelt, naheliegend. Dementsprechend wurde und wird in literaturwissenschaftlichen Untersuchungen das Toulmin-Modell zur Beschreibung von Interpretationspraxen genutzt. Besonders präsent waren solche Argumentationsanalysen literaturwissenschaftlicher Praxis in den siebziger Jahren (vgl. u.a. Wirrer 1976, S. 53; Kindt/ Schmidt 1976, S. 15; Grewendorf 1975, S. 17). Diese verfolgten das Ziel, zu prüfen, ob in Interpretationstexten Regeln wissenschaftlicher Argumentation befolgt werden (vgl. Winko 2015, S. 17-19). Heutzutage werden solche argumentationsanalytischen Studien in der Literaturwissenschaft nur noch selten durchgeführt (vgl. Descher/ Borkowski/ Ferder/ Heine 2015, S. 56). Außerdem weist Petrik explizit auf die Übertragbarkeit seiner Adaption des Toulmin-Modells und der damit zusammenhängenden Kompetenzniveaus auf argumentativ strukturierte Kompetenzen anderer Fächer hin (vgl. Petrik 2021b, S. 14). So lege die fächerübergreifende Nutzung des Toulmin-Modells nahe, „dass von einer fächerübergreifenden Struktur von Argumenten ausgegangen werden kann“ (Budke 2021, S. 3). Interessant ist das Modell für die Forschung in den Fachdidaktiken, da es „die Verknüpfung subjektiver Aussagen mit objektiven, wissenschaftlichen Aussagen empirisch beschreibt und normativ auf Plausibilität prüfen kann“ (Petrik 2021b, S. 15). Dementsprechend trifft Toulmin in seinem Modell zunächst die Unterscheidung zwischen der subjektiven Behauptung bzw. Konklusion (K) und den objektiven Tatsachen bzw. Daten (D), die zur Begründung der Konklusion

herangezogen werden (vgl. Toulmin 1996, S. 89). In Petriks Adaption „bildet nicht das Argument (>>data<<), sondern die These (>>conclusion<<) den Beginn, weil kontroverse Auseinandersetzungen zumeist durch Behauptungen oder Forderungen initiiert werden“ (Petrik 2021a, S. 130). In Argumentationen und Interpretationen sollten These und Argument schlüssig miteinander verknüpft sein. Im Alltag antworten wir z. B. auf ein unpassendes bzw. nicht relevantes Argument: „Was hat das jetzt mit X zu tun?“ Toulmin bezeichnet jene Verbindung zwischen den Argumenten bzw. Daten und der These bzw. Konklusion als Schlussregel:

> „Angenommen wir treffen auf diese neue Frage. Wir müssen dann nicht weitere Daten vorbringen (denn bezüglich derer kann sofort derselbe Zweifel erhoben werden), sondern Aussagen von einer davon ziemlich verschiedenen Art: Regeln, Prinzipien, Schlußregeln oder was auch immer und nicht zusätzliche Informationen. Es ist nicht mehr unsere Aufgabe, den Grund zu verstärken, auf dem unsere Argumentation aufgebaut ist; wir haben vielmehr zu zeigen, daß der Schritt von diesen als Ausgangspunkt dienenden Daten auf die ursprüngliche Behauptung oder Schlußfolgerung angemessen oder legitim ist. An dieser Stelle braucht man deshalb allgemeine, hypothetische Aussagen, die als Brücken dienen können und diese Art von Schritten erlauben, zu denen uns unsere bestimmte Argumentation verpflichtet. […] Aussagen dieser Art bezeichne ich als *Schlußregeln* (SR), um sie sowohl von Schlußfolgerungen als auch von Daten zu unterscheiden.“ (Toulmin 1996, S. 89)

Weiterhin kann es nötig sein, Behauptungen durch modale Operatoren wie „wahrscheinlich“ oder „vermutlich“ oder Ausnahmebedingungen einzuschränken (vgl. Toulmin 1996, S. 92). Diese zeigen die „Relevanz an, die die Daten der Behauptung verleihen“ (Petrik 2021b, S. 16). Auch wenn wir haltbare Argumente zur Untermauerung unserer These bzw. Konklusion aufführen und sie über eine Schlussregel sinnstiftend aufeinander beziehen, könne es dennoch sein, dass unser Diskussionspartner noch nicht zufrieden ist (vgl. Toulmin 1996, S. 93f.). Denn es „stehen hinter unseren Schlußregeln normalerweise weitere Versicherungen, ohne die die Schlußregeln selbst weder zuverlässig noch geläufig wären“ (ebd., S. 94). Bei diesen handelt es sich um „kategoriale Tatsachenaussagen wie die Daten“ (ebd., S. 94) oder um „ethische Argumentationen“ (Toulmin 1996, S. 107). In Toulmins Modell werden jene als „Stützung (S)“ und in Petriks politikdidaktischer Adaption als Prämissen bezeichnet. Diese definiert Petrik als „werthaltige Grundannahmen, die als Wahrnehmungs- und Selektionsfilter für eigene und fremde Positionen und deren Performanz fungieren“ (Petrik 2021c, S. 245). Jene Prämissen würden jedoch, insbesondere in Alltagsdiskussionen, häufig implizit bleiben (vgl. Toulmin 1996, S. 97). Für eine Koordination mehrerer Positionen, wie sie in Unterrichtsgesprächen über literarische Texte angestrebt werden sollte, ist es notwendig, eigene und fremde Prämissen zu explizieren bzw. zu rekonstruieren (vgl. Petrik 2021a, S. 194). In Diskussionen über literarische Texte können das, wie auch in politischen Diskussionen, unserem Denken und Handeln zugrunde liegende Werthaltungen sein (vgl. Dannecker 2012, S. 59). So beschreibt z. B. Spinner in seinem Aufsatz „Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie“, wie ein Schüler einen literarischen Text vor dem Hintergrund seiner türkisch geprägten Werthaltungen interpretiert (vgl.

Spinner 1978, S. 472f.). Weiterhin können die einer literarischen Wertung zugrunde liegenden Wertmaßstäbe, deren Explizierung literaturdidaktisch wünschenswert ist, als Prämissen betrachtet werden (vgl. Dannecker 2012, S. 62). Der Deutung literarischer Texte liegen wiederum „implizite Annahmen zur Interpretation literarischer Texte“ (ebd., S. 177) in Form vorwissenschaftlicher, subjektiver Literaturtheorien zugrunde. Dementsprechend werde nach Gann jede Interpretation vor dem Hintergrund eines bestimmten ihr zugrunde liegenden Kontextes formuliert. Die unterschiedlichen Kontexte der Interpretationsteilnehmer*innen seien demzufolge häufig die Ursache grundsätzlicher Konflikte in Interpretationsgesprächen (vgl. Gann 2022, S. 259). Lediglich eine Explikation und Koordination der Prämissen bzw. des Kontextes oder die Betrachtung der Diskussion aus einer Meta-Perspektive kann in solchen Fällen eine Verständigung herbeiführen. Diese Prämissen bzw. Kontexte können wiederum selbst zur Diskussion gestellt werden. Deshalb beschreibt Petrik Argumentation als einen „zyklischen Prozess mit zunehmend abstrakten Thesen“ (vgl. Petrik 2021a, S. 195).

Jene soeben erläuterten Prämissen und Argumente sind häufig bereichsabhängig bzw. fach- und kontextspezifisch (vgl. Toulmin 1996, S. 94). So sollten Argumente aus dem Bereich „Literatur“ z. B. bei der Planung eines medizinischen Eingriffs lieber keine Rolle spielen (vgl. Ehninger/ Knigge/ Rolle 2021, S. 95). Schlussregeln sind demgegenüber „universell gültige, weil formale Verknüpfungsmöglichkeiten von Aussagen“ (Petrik 2021b, S. 17). Sie seien aufgrund ihrer Universalität zentral für Toulmins Modell, würden von ihm selbst jedoch praktisch vernachlässigt (vgl. ebd., S. 28f.), da er keine eigene Systematik plausibler Schlussmuster entwarf (vgl. ebd., S. 17). Andreas Petrik vereinfachte für seine Analysen die Systematik Kienpointners (vgl. Kienpointner 1996, S. 73-184), die auf Perelmans und Olbrechts-Tytecas Überlegungen aufbaut (vgl. Perelman/ Olbrechts-Tyteca 2004), mit dem Ziel der größeren Übersichtlichkeit und Praxistauglichkeit (vgl. Petrik 2021b, S. 18f.). Petrik unterscheidet sechs argumentative Hauptmuster, die ich um ein siebtes Schlussmuster erweiterte:

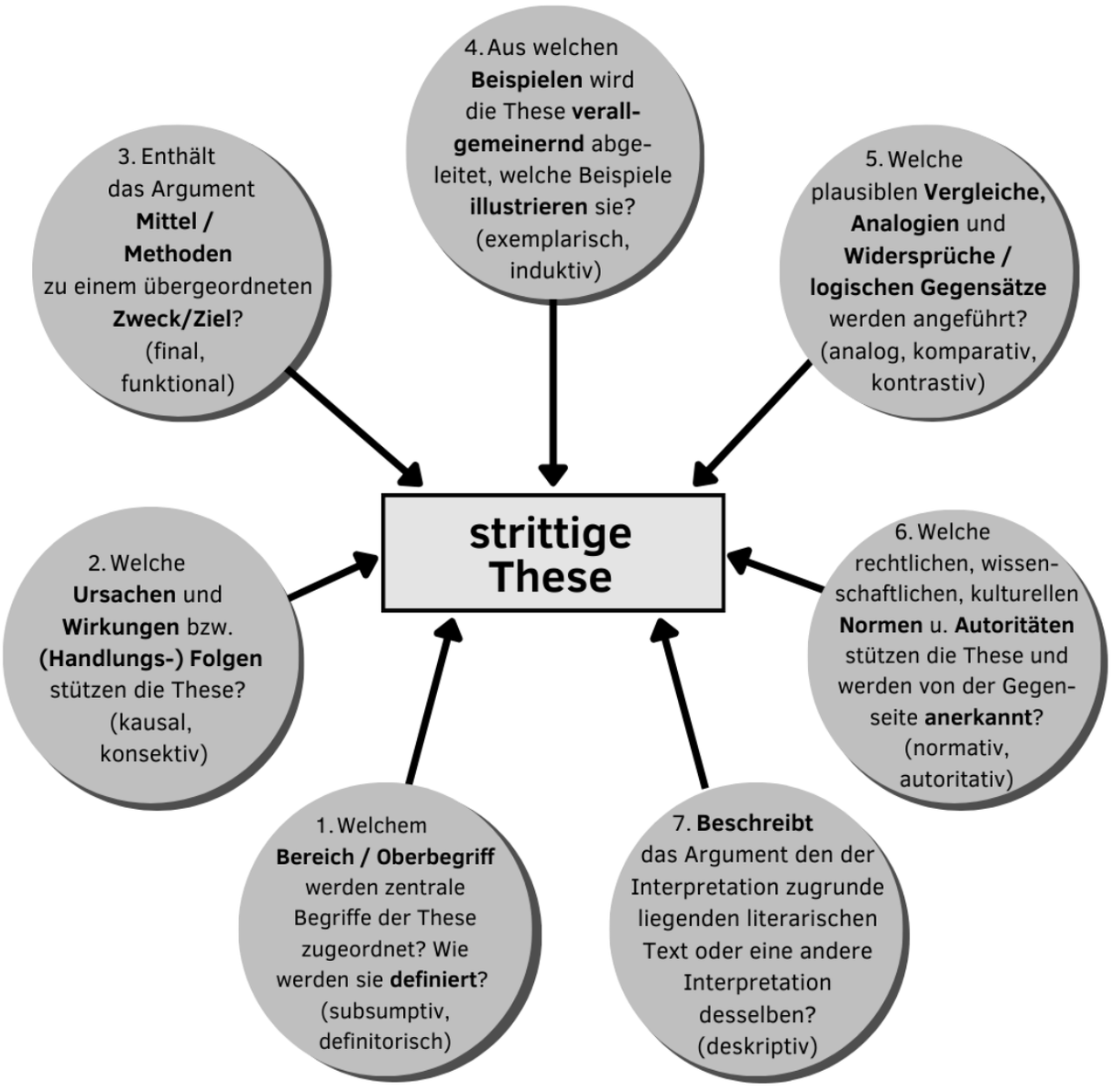


Abbildung 11 Die sechs von Andreas Petrik beschriebenen plausiblen Schlussregeln wurden von mir um ein siebtes Argumentationsmuster ergänzt (vgl. Petrik 2013, S. 358).

In den ersten Erhebungen stellte sich heraus, dass sich Petriks Systematik ebenfalls für die Beschreibung von Schüler*innen-Interpretationen nutzen lässt. Als Argument mit definitorisch-subsumtiver Funktion (1) wäre z. B. denkbar: „Als Roman ist >>Der Fall Collini<< der Epik zuzuordnen.“ Auf kausale Schlussregeln (2) trifft man in literarischen wie in politischen Diskussionen ebenfalls sehr häufig (vgl. Petrik 2021b, S. 20). So läge ein kausales Schlussmuster z. B. vor, „wenn die Strukturen eines Werks [...] auf die Kompositionsstrategie des Verfassers zurückgeführt werden“ (Kindt/ Müller 2015, S. 79). Finale bzw. funktionale Argumentationsmuster (3) kommen z. B. vor, „wenn Textmerkmale, wie oft in strukturalistischen Analysen, über ihre Bedeutungs- oder Wirkungspotenziale verständlich gemacht werden“ (Kindt/ Müller 2015, S. 79). Das exemplarische Schlussmuster (4) sei besonders charakteristisch für

Interpretationen, da hier häufig Textbelege bzw. Zitate herangezogen werden, um eine Deutung zu plausibilisieren (vgl. Winko 2002, S. 353). Komparative, kontrastierende und Analogien herstellende Argumentationsmuster (5) wären denkbar, wenn z. B. literarische Figuren mit ihren real existierenden Vorbildern verglichen werden. Autoritative oder normative Argumentationsmuster (6) könnten auftreten, wenn z. B. Schüler*innen auf Interpretationen von (mehr oder weniger bekannten) Literaturwissenschaftler*innen verweisen, die sie in aller Regel Materialien entnehmen. Mit Petriks Systematik erhalten wir dementsprechend „ein präzises Instrument, um zum Beispiel den Umgang von Schüler*innen mit den je fachrelevanten Fakten (oder dem, was sie dafür halten) zu rekonstruieren“ (Petrik 2021b, S. 28f.). Die Systematik Petriks ergänze ich um ein siebtes Schlussmuster, das das Zusammenspiel von deskriptivem Argument und Interpretationshypothese fassen soll. Dieses deskriptive Schlussmuster unterscheidet sich insofern von den bereits von Petrik zusammengetragenen Mustern, als dass „sich Interpretationen von Texten nicht ohne Weiteres aus deren Beschreibungen ergeben oder ableiten lassen“ (Kindt/ Müller 2015, S. 80). In Interpretationstexten und -gesprächen sind Beschreibungen und Deutungen oft eng miteinander verknüpft. So stellen Beschreibungen, z. B. des Versmaßes und der Strophenform eines Gedichtes, des Stils eines Textes oder der Erzählperspektive in einem Roman, das „Material“ (Kindt/ Müller 2015, S. 80) dar, dem in Texten oder im Gespräch eine bestimmte Bedeutung zugeschrieben wird. Das deskriptive bzw. beschreibende Argument erfüllt hierbei die Funktion, einen intersubjektiv nachvollziehbaren, beinahe objektiven, Zugang zur Textgrundlage oder deren künstlerischer Interpretation zu schaffen, die prinzipiell von jedem Lesenden erstmal individuell rezipiert wird.

Die Argumentationstheorie Toulmins, die Neue Rhetorik von Perelman/ Olbrechts-Tyteca, Habermas‘ Diskursethik und die Konzeptwechseltheorie Piagets bilden dabei die theoretischen Grundlagen der fachdidaktischen Argumentationsanalyse (vgl. Petrik 2021c, S. 251). Unterricht wird verstanden „als potenzielle[r] Freiraum für Bedeutungsaushandlung und [politische] Selbstreflexion. Konflikthafte Gegenstände und interaktive methodische Arrangements provozieren Gegenargumentationen als >>Perturbation<< bisheriger Sichtweisen“ (ebd., S. 249). Kreft beschrieb in „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ literarische Lernprozesse ebenfalls in Rückgriff auf Piagets Lerntheorie, arbeitete jedoch nicht an empirischem Fallmaterial:

> „Das bedeutet, daß Schüler, die bereits ganz sicher auf einer bestimmten Entwicklungsstufe etabliert sind, in der Auseinandersetzung mit den kognitiv-moralischen Problemen eines literarischen Texts, der seine Problematik gerade um eine Stufe höher expliziert, eine gute Chance haben, in ihrer kognitiv-moralischen Entwicklung diese eine Stufe höher zu gelangen.“ (Kreft 1982, S. 301)

Auch Spinner und Maiwald beschreiben die Entwicklung von Schüler*inneninterpretationen unter Rückgriff auf Piagets Konzeptwechseltheorie (vgl. Spinner 1987, S. 19; Maiwald 2001, S. 58ff.). Wenn Schüler*innen einen literarischen Text oder einzelne Elemente desselben nicht

in Einklang mit vorhandenen kognitiven Schemata bringen können, also die „Assimilation“ scheitert, müssen die Schüler*innen ihre Schemata vor dem Hintergrund der neuen literarischen Erfahrung anpassen (vgl. Piaget 1972, S. 284), sie akkomodieren „wie ein Auge bei sich ändernder Entfernung zum Betrachtungs-Gegenstand“ (Petrik 2013, S. 56). Bei erfolgreicher Akkomodation an die Erfordernisse des literarischen Textes ist der Gleichgewichtszustand – das sogenannte „Äquilibrium“ – wiederhergestellt (vgl. Piaget 1972, S. 281). Eine solche Störung erworbener Konzepte, welche Piaget als „Perturbation“ bezeichnet, erfordert in aller Regel „Momente starker Enttäuschung oder Überraschung“ (Petrik 2013, S. 56). Diesbezüglich arbeitet Jürgen Habermas einen Zusammenhang zwischen Lernprozessen und Argumentationen heraus:

> „Jede explizite Überprüfung von kontroversen Geltungsansprüchen verlangt die anspruchsvolle Form einer Kommunikation, welche die Voraussetzungen der Argumentation erfüllt. Argumentationen ermöglichen ein Verhalten, das in einem besonderen Sinne als rational gilt, nämlich das Lernen aus expliziten Fehlern. Während die Kritisierbarkeit und Begründungsfähigkeit rationaler Äußerungen auf die Möglichkeit der Argumentation bloß verweist, sind Lernprozesse, durch die wir theoretische Kenntnisse und moralische Einsichten erwerben, die evaluative Sprache renovieren und erweitern, Selbsttäuschungen und Verständnisschwierigkeiten überwinden, auf Argumentation angewiesen.“ (Habermas 1981, S. 44)

Die Literaturdidaktik greife zur Beschreibung intersubjektiver Verständigung im Rahmen von Interpretationsgesprächen häufig auf Habermas und seine „Theorie des kommunikativen Handelns“ zurück (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 104). Demnach sei in Bezug auf die Interpretation literarischer Texte „die Vorstellung, dass es angemessene und weniger angemessene Deutungen des Textes gibt, die Grundlage für die Verständigung über den Gegenstand Literatur und dessen Interpretation“ (ebd., S. 104). Jene literarischen Lernprozesse, die durch die Interpretation des literarischen Gegenstands im Gespräch angeregt werden, vollziehen sich idealerweise im Modus „der zwanglos einigenden, konsensstiftenden Kraft argumentativer Rede“ (Habermas 1981, S. 28). Die fachdidaktische Argumentationsanalyse stecke hier einen im Sinne eines „herrschaftsfreien Diskurses“ verständigungsorientierten diskursethischen Handlungshorizont ab (vgl. Petrik 2021a, S. 189). Dieses von Piaget und Habermas konzeptualisierte Wechselspiel „aus Assimiliation und Akkomodation lässt sich mit dem Argumentationsmodell operationalisieren“ (ebd., S. 196). In der vorliegenden Arbeit soll es dazu genutzt werden, um stattgefundene oder sich anbahnende Konzeptwechsel, Entwicklungssprünge und Aha-Momente zu erfassen. Im Verlauf der Unterrichtsreihe sollen mehrere Medienprodukte gestaltet und in Unterrichtsgesprächen diskutiert und reflektiert werden. Diese Phasen werden mithilfe des Instruments der fachdidaktischen Argumentationsanalyse auf Kompetenzentwicklungen und Lernanlässe hin betrachtet. Durch die Erhebung von Unterrichtsgesprächen zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der Unterrichtsreihe müssten sich dann Perspektivwechsel nachvollziehen lassen können. Jene Interpretationsgespräche dienen also nicht ausschließlich der

Verbalisierung der eigenen in den Medienprodukten manifestierten Interpretation. Der Austausch während dieser Phase ist ebenso ein zentraler Lernanlass. Schüler*innen müssen ihre Deutungen gegenüber ihren Mitschüler*innen verteidigen und ggf. verwerfen oder anpassen. Dabei steigern sie ihre Argumentations- bzw. Interpretationsfähigkeit: „In der Regel überwindet ein Kind eine bestimmte Interpretationsweise dann, wenn es sie so intensiv anwendet, daß es an ihre Grenze gelangt." (Spinner 1987, S. 19). Interpretationen (als spezifisch literarische Form von Argumentationen) lassen sich also als eine Art Problemlöseverfahren beschreiben (vgl. Budke/ Meyer 2019, S. 10). Konzeptwechsel im Sinne der Lerntheorie Piagets wären dementsprechend in dieser Phase naheliegend:

> „Da anfänglich verborgene Prämissen im Diskussionsprozess nach und nach – sofern sie nicht konsensuell sind – zu expliziten Thesen werden, die ihrerseits begründet werden müssen, führt eine intensive Diskussion auf Dauer zur Störung oder Festigung bisheriger Grundannahmen. Dieser Prozess ist im Modell als Argumentations- und Urteilszyklus visualisiert. Dieser provoziert Wertekonfrontationen, die Konzepterweiterungen und -wechsel nach sich ziehen, aber auch zu assimilativer Konfrontation erstarren können." (Petrik 2013, S. 361)

Im Vergleich mit anderen qualitativen Analysemethoden zeichne sich die fachdidaktische Argumentationsanalyse dadurch aus, dass sie am stärksten individuelle Lern*prozesse* fokussiere (vgl. Petrik 2021b, S. 14). Damit wird sie in besonderem Maße den Ansprüchen gerecht, die empirische Literaturdidaktiker*innen an ein Instrument zur Analyse literarischer Verstehensprozesse stellen. So kommen nach Dannecker nur „Verfahren in Betracht, welche die Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung mit literarischen Texten rekonstruieren helfen" (Dannecker 2012, S. 127f.). Denn Interpretationen sind nicht als statisch zu verstehen, sondern verändern sich im Laufe der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text:

> „Im Vordergrund stehen dabei Veränderungsprozesse des Individuums bzw. des Lesers/ der Leserin selbst, deren ethnologische und soziale Wissens- und Interessengrundlagen eine große Rolle spielen. Schon beim Prozess des Lesens eines Textes ergeben sich Aufmerksamkeits- oder Tabuisierungsmomente bei jedem Leser, die die Textdeutung wesentlich bestimmen und lenken. Wird der Text innerhalb einer Gruppe interpretiert, entstehen dynamische Interaktions-, Sympathie-, Dominanz- und Machtverhältnisse, die die Aussagen und das >>Textverstehen<< deutlich oder auch in sehr verborgener Weise beeinflussen." (Vinçon 2004, S. 52)

Außerdem wird die fachdidaktische Argumentationsanalyse der Polyvalenz literarischer Texte in besonderem Maße gerecht, da sie die Qualität einer Interpretation anhand von deren Plausibilität und Komplexität bestimmt und literarische Urteile nicht einfach in Richtig-Falsch-Kategorien subsumiert.

4.7.4 Die Graduierung von Interpretationskompetenz

Um Entwicklungsverläufe von Interpretationskompetenz innerhalb von Unterrichtsreihen bestimmen zu können, „benötigt ein Kompetenzmodell eine Vorstellung von *Graduierung*, von

einer Abstufung von Kompetenzen“ (Petrik 2013, S. 327). Hierbei handele es sich um ein heuristisches Hilfsmittel, da theoretisch unendlich viele Abstufungen existieren würden (vgl. ebd., S. 327). Denn im Gegensatz zur schulpädagogischen Perspektive benötige die fachdidaktische Perspektive einen zusätzlichen normativen Fokus, da sie auf möglichst qualitative Schüler*innen-Argumentationen ziele (vgl. Jahr/ Petrik 2020, S. 59). Für die vorliegende Untersuchung muss demzufolge bestimmt werden, was aus literaturdidaktisch-normativer Sicht eine gelungene Interpretation auszeichnet. Als Qualitätskriterien von Interpretationen formuliert Strube die faktische Haltbarkeit der Interpretation bzw. die Belegbarkeit der Interpretation am Text, die Relevanz der Argumente zur Stützung der Deutungshypothese, den Zusammenhang der Interpretation, deren Widerspruchsfreiheit und die „Natürlichkeit“ der Interpretation. Natürlichkeit meint dabei eher die Bedingung, dass die Belege auf die Interpretation hindeuten, aber logisch nicht zu dieser zwingen (vgl. Strube 1992, S. 188-200). Trotz gleicher Argumente können Diskussionspartner*innen also einen literarischen Text oder bestimmte Elemente desselben unterschiedlich interpretieren, was sich im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht z. B. in völlig unterschiedlichen Figureninterpretationen von Schüler*innen äußert. Dementsprechend wäre ein Analyseinstrument, das der Polyvalenz literarischer Texte nicht gerecht würde, nicht dafür geeignet, spezifisch literarische Kompetenzen wie Interpretationskompetenz zu messen (vgl. Kammler 2012, S. 20). Winko formulierte ähnliche, an der Qualität der Argumentation orientierte Kriterien. Sie führt weiterhin die Verständlichkeit der Argumentation als Qualitätskriterium an (vgl. Winko 2015, S. 20). Darüber hinaus fordern u.a. Kammler und Schutte, dass sich eine gelungene Interpretation dadurch auszeichne, dass sie ihr eigenes Zustandekommen reflektiere:

> „Sie muss das, weil eine Reflexion auf die eigene, verstehende Tätigkeit und ihre Voraussetzungen notwendig zum Verstehen dazugehört, wenn dieses – in der Interpretation – zu intersubjektiv gültigen bzw. überprüfbaren Ergebnissen kommen will.“ (Schutte 2005, S. 15)

Die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung genau dieser Qualitätskriterien kann durch eine fachdidaktische Argumentationsanalyse erfasst werden. Mithilfe einer für die Deutschdidaktik aufgearbeiteten fachdidaktischen Argumentationsanalyse könnte also die Qualität einer Interpretation bestimmt werden. Hierfür wäre es möglich und nötig, Niveaustufen zu formulieren. Die von mir im folgenden Modell verwendeten Niveaustufen lassen sich dabei zum einen von der Struktur von Interpretationen her begründen, wie es z. B. im Sammelband von Schilcher und Pissarek für andere spezifisch literarische Kompetenzen getan wird (vgl. u.a. Pissarek 2018, S. 148ff.; Titzmann 2018, S. 178ff.). Ein solches Vorgehen ist bereits im Ausgangsmodell Toulmins angelegt, da dieses davon ausgeht, dass die Gültigkeit einer Argumentation an ihrer Struktur ablesbar ist. Da die Güte einer Argumentation fächerübergreifend anhand ihres philosophisch-

logischen Aufbaus mithilfe des Toulmin-Modells bestimmt werden kann, entsprechen die für andere Fächer, z. B. Geschichte oder Philosophie, formulierten Niveaustufen den hier konzipierten Niveaus auf formaler Ebene (vgl. Budke et al. 2019, S. 273; Roeger 2019, S. 63f.; Mierwald/ Brauch 2019, S. 219), da sie ebenfalls die Realisierungsstadien einer Argumentation als Grundlage ihrer Graduierung verwenden. Diese werden bereits in Toulmins Modell als bereichsübergreifend verstanden, „ganz gleich ob unsere Argumentation über ein Problem der Physik, Mathematik, Ethik, des Rechts oder über eine Tatsachenfrage aus dem alltäglichen Leben geht“ (Toulmin 1996, S. 25f.). Petrik geht hier so weit, eine allgemeindidaktische Graduierung argumentativer Kompetenzen auf vier Entwicklungsniveaus anhand der „Realisierungsstadien der Argumentation von These bis Stützung und ihrer bewussten Reflexion“ (Petrik 2021b, S. 20) vorzuschlagen:

> „(1) Eine These oder Behauptung stellt — mit Piaget gesprochen — zunächst die Assimilation der Sprecher*in oder Schreiber*in an eine bestimmte Sichtweise dar. Dies bedeutet, sie sucht nach Bestätigung vorheriger subjektiver Annahmen, Wahrnehmungsschemata. Dieses *erste Niveau* bleibt also *privat, egozentrisch* auf eigene Bedürfnisse und subjektive Sichtweisen bezogen, nicht am Austausch interessiert oder gar auf Abwehr angelegt.
>
> (2) Die Begründung zeigt den Versuch der Sprecher*in oder Schreiber*in, andere von dieser Sichtweise zu überzeugen, also deren assimilative Haltung zu perturbieren und eine Akkommodation, also einen Konzeptwechsel, einzuleiten. Unter Konzeptwechsel verstehe ich dabei auch die Herausbildung bzw. erstmalige Explizierung von Konzepten, wenn Individuen zuvor glaubten, keine Vorstellung zu besitzen bzw. unbewusste Schemata automatisch auf ein unbekanntes Phänomen angewendet haben. Da eine Begründung ein Versuch der Rechtfertigung mit intersubjektiv gültigen Aussagen ist, nenne ich dieses *zweite Niveau öffentlich*. Damit wird ein Niveau erreicht, das *gegenseitige Perspektivenübernahme* ermöglicht. Ist die Begründung jedoch faktisch unhaltbar oder nicht relevant für die These, ist das zweite Niveau nicht erreicht. […]
>
> (3) Das dritte Niveau ist erreicht, wenn die Begründung ihrerseits durch die Explizierung der Prämissen begründet wird. [...]Ich bezeichne dieses Niveau als institutionell, weil die Abwägung von Prämissen dazu beitragen kann, gegenläufige Interessen und Grundhaltungen regelgeleitet zu koordinieren, wie es politische und juristische Institutionen tun. Die Bezeichnung >>institutionell<< entstammt dem politikdidaktischen Kontext. Auf andere Fächer übertragen schlage ich vor, neutraler vom >>koordinierenden<< oder >>regelgeleiteten<< Niveau zu sprechen. Diese Perspektivenkoordination bleibt insofern subjektiv, als hier noch keine Meta-Perspektive auf das Argumentationsgeschehen eingenommen wird.
>
> Das passiert erst auf dem (4) vierten Niveau, dessen objektive Perspektivenkoordination die vorherige Argumentation systemisch (also unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Meta-Wissens) analysiert, also genau das tut, worauf Toulmins Modell abzielt. Abhängig vom inhaltlichen Kontext rekonstruiert das vierte Niveau das Zusammenspiel von Thesen, Begründungen, Schlussregeln und Prämissen. Die je subjektiven Selektionsmechanismen von Thesen und Argumenten werden möglichst objektiv beschrieben.“ (Petrik 2021b, S. 21f.)

Diese vier Niveaustufen stehen im Einklang mit bisherigen literaturdidaktischen Vorstellungen von der Graduierung literarischer Kompetenzen bzw. Interpretationskompetenz. So spiegeln sich in den von Petrik formulierten Niveaustufen u.a. die von Boelmann und König entworfenen und empirisch validierten Niveaustufen zur Messung verschiedener literarischer (Rezeptions-)Kompetenzen wider:

> „Die Ausprägung einer eigenen Position geht dabei mit zwei Bedingungsfaktoren einher: Zum einen ist es wichtig, dass diese an den literarischen Gegenstand angebunden und anhand zentraler Schlüsselsequenzen oder -szenen argumentativ begründet wird. Anderenfalls verbleibt eine Stellungnahme auf der Ebene unfundierter Meinung. Ähnlich wie bei der zweiten Niveaustufe setzt dieses Verstehen voraus,

> dass Rezipientinnen und Rezipienten sich sowohl innerhalb des Gesamtwerks orientieren können und die Handlungsstruktur im Blick behalten, als auch über die Fähigkeit verfügen, fokussiert einzelne Sequenzen herauszufiltern, die zur Unterstützung der eigenen Position herangezogen und gegen alternative Argumentationsgänge abgegrenzt und abgewogen werden können. Zum anderen geht die Anbindung der eigenen Position an einen literarischen Text mit der Fähigkeit einher, die eigene Stellungnahme zunehmend komplexer zu gestalten und vielfältige Positionen als Möglichkeitsräume anzuerkennen und abzuwägen.“ (Boelmann/ König 2021, S. 60)

Ebenso entsprechen die in diesem Kapitel erarbeiteten Niveaustufen in großen Teilen der Graduierung, die Sosna für die von ihr beschriebene metakognitiv geleitete Interpretationskompetenz entwickelte (siehe Kap. 3.2.1), da sich beide Graduierungen primär an den Realisierungsstadien und Gütekriterien (literaturwissenschaftlicher) Argumentationen orientieren (vgl. Sosna 2023, S. 153-155). Differenzen in der Graduierung ergeben sich zum einen dadurch, dass die Kompetenzmodelle auf unterschiedlichen Interpretationsbegriffen aufbauen. So wird das Interpretieren literarischer Texte bei Sosna nicht als kommunikativer Akt gefasst. Zum anderen bezieht ihre Graduierung mit ein, auf welche Wissensbestände der Interpretierende zurückgreift (z. B. Alltagswissen vs. spezielles Wissen) und mithilfe welcher metakognitiven Strategien der Lernende seinen Interpretationsprozess begleitet. Im Rahmen des in diesem Kapitel entwickelten Analysevorgehens soll ebenfalls beschrieben werden, auf welche Wissensbestände der jeweilige Interpret zurückgreift. Von einer Graduierung anhand der für die Interpretation herangezogenen Wissenskategorien ist jedoch abzusehen, da sich der kognitive Anspruch verwendeter Wissensbestände und deren argumentativer Nutzen nicht allein anhand von deren Zugehörigkeit zu nicht trennscharfen Wissenskategorien bemessen lassen dürfte. Unglücklicherweise geht Sosna auch nicht weiter darauf ein, auf Basis welcher Annahmen sie die Verwendung bestimmter Wissensbestände und Strategien den entsprechenden Niveaustufen zuordnet.

Die vorliegende Graduierung orientiert sich in erster Linie an den von Petrik ausformulierten Argumentationsniveaus, die sich in etablierten Graduierungen literarischer Kompetenzen widerspiegeln, und bezieht diese auf den literarischen Gegenstand. Petrik ergänzt jedes seiner Argumentationsniveaus um einen spezifischen Angriffspunkt mit dem Ziel „das Modell für argumentative Interaktionen im Unterricht und in anderen Kontexten anschlussfähig zu machen“ (Petrik 2021b, S. 22). Schüler*innen, die lediglich eine These aufstellen, ohne diese zu begründen, argumentieren dementsprechend auf dem ersten Niveau. Auf diesem Niveau könnte ein Diskussionspartner kritisch fragen: Ist die These verständlich und kontextangemessen? Das zweite Niveau erreicht jener Schüler/jene Schülerin, der seine Interpretationshypothese durch vor dem Hintergrund der Textgrundlage haltbare, intersubjektiv nachvollziehbare und relevante Argumente stützt. Als relevant gilt ein Argument dann, wenn es einen über die Schlussregel vermittelten Bezug zur These aufweist. Auf dieser Niveaustufe ist das Individuum dazu bereit, seine Interpretationen zur Diskussion zu stellen. So stellt für die Begründung von

Interpretationen der literarische Text den zentralen Bezugspunkt dar. Demgemäß formuliert Andreas Petrik als Angriffspunkt für diese Niveaustufe die Frage, ob das Argument haltbar und relevant sei (vgl. Petrik 2021b, S. 22). Ein weiterer Angriffspunkt ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der verwendeten Argumente, die Spinners Interpretationsbegriff zufolge gewährleistet sein muss, um einen sinnvollen Austausch innerhalb von Interpretationsgesprächen zu gewährleisten (vgl. Spinner 1987). So ziehen Schüler*innen in Interpretationsgesprächen und -texten häufig ihre eigene Vorstellung bzw. Imagination als Begründung heran, die jedoch für andere nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist und damit auch nicht sinnvoll zur Diskussion gestellt werden kann. Begründungen in Interpretationszusammenhängen dürfen prinzipiell auch auf subjektiven Wahrnehmungen und Urteilen von Interpretierenden beruhen (vgl. Sosna 2023, S. 214). Dies erfordert jedoch die „Verobjektivierung dieser Wahrnehmung“ (ebd., S. 214) durch textuelle Bezugnahmen, „um die Nachvollziehbarkeit und Plausibilität der getroffenen Interpretationsaussage zu gewährleisten“ (ebd., S. 214).

Der kognitive Anspruch der verwendeten Argumente lässt sich annäherungsweise anhand verschiedener Kriterien bestimmen. Diesbezüglich ist z. B. die Nutzung ausschließlich implizit gegebener Textinformationen oder von Vorwissen kognitiv anspruchsvoller als die Bezugnahme auf explizit im Text gegebene Informationen (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 67; auch bei Nies 2018, S. 76ff.; Müller 2018, S. 94ff.; Krah 2018, S. 242ff.). Weiterhin wird die Bezugnahme auf den gesamten literarischen Text als anspruchsvoller betrachtet als die punktuelle Bezugnahme auf bestimmte Textstellen (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 86; Matz 2022, S. 237). Außerdem differenzieren Boelmann und König nach der Anzahl der zur Begründung der Interpretationshypothese herangezogenen Argumente, was insofern einleuchtend ist, als dass z. B. eine Figur durch die Bezugnahme auf mehrere Figurenmerkmale differenzierter interpretiert wird als durch das Heranziehen eines einzelnen Merkmals (vgl. Boelmann/ König 2021, S. 67). Dieses Kriterium soll jedoch nicht so verstanden werden, dass die Qualität einer Interpretation quantifizierend anhand der Anzahl der zu ihrer Untermauerung verwendeten Argumente bestimmt werden sollte. Nach Boelmann ist weiterhin davon auszugehen, dass die Bezugnahme auf metatextuelle Elemente literarischer Texte, wie z. B. sprachliche Mittel und Metaphern und Symbole, anspruchsvoller ist als die Bezugnahme auf Elemente der Handlungsebene (vgl. Boelmann 2015, S. 248). Zabka teilt diese Einschätzung, da Schüler*innen hierfür „über das Dargestellte hinausgehen und Kategorien der Darstellungsweise bemühen [müssen], d.h. Ausdrücke wie >>Wortwahl<<, >>Aufbau<< oder >>Kontrast<< verwenden, mit denen man Gestaltung metasprachlich bezeichnet“ (Zabka 2021, S. 30). Jene Kriterien sollen genutzt werden, um den Anspruch von Schüler*inneninterpretationen, die dem zweiten Niveau zugeordnet werden,

differenzierter betrachten zu können. Das Potenzial eines qualitativen Vorgehens dürfte hier besonders ersichtlich werden, da es den Anspruch einer Interpretation rekonstruktiv vor dem Hintergrund des literarischen Ausgangstextes und der von dem Schüler/ der Schülerin ausgeführten kognitiven Operationen annäherungsweise beschreiben kann.

Gelungene Interpretationen zeichnet darüber hinaus aus, dass in ihnen unterschiedliche Perspektiven aufeinander bezogen werden (vgl. Kammler 2012, S. 238). So werden Schüler*innen, die mehrere Deutungshypothesen gegeneinander abwägen, in den einzelnen Grundkompetenzen des BOLIVE-Modells der höchsten Durchdringungsstufe zugeordnet:

> „Neben der Entwicklung einer eigenen Position erweist sich im Rahmen der Reflexion möglicher Deutungs- oder Sinnangebote der Figurengestaltung ebenso die Generierung und die Akzeptanz von Alternativhypothesen als relevant. Zum literarischen Diskurs gehört neben der Darstellung und Entwicklung eigener Positionen ebenso die Anerkennung aber auch Überprüfung anderer Stellungnahmen sowie die Abwägung textbasierter Argumente für oder gegen eine spezifische Deutung. Anderenfalls würde die Vieldeutigkeit literarischer Sinnangebote außer Acht gelassen und die literarische Meinungsbildung zu der Etablierung subjektiver Blasen verflachen, die sich als wenig offen für die Stellungnahmen anderer erweist. Vor dem Hintergrund dessen erfordert die Entwicklung reflektierter Positionen im (sic!) Bezug auf die Figurengestaltung stets die Offenheit für andere Ideen oder Blickwinkel.“ (Boelmann/ König 2021, S. 70)

Auf dem dritten Niveau geht es dementsprechend darum, mehrere eigene oder fremde Positionen aufeinander zu beziehen. Es beginnt dort, wo „die Begründung ihrerseits durch die Explizierung der Prämissen [...] begründet wird“ (Petrik 2013, S. 197). Es erreicht jene Schülerin/ jener Schüler, der mehrere eigene oder fremde Deutungen koordiniert bzw. zu einer umfassenderen Interpretation integriert. Denn hierfür ist es notwendig, dass der Lernende seine Prämissen als Stützung der Schlussregel innerlich oder äußerlich im Austausch mit anderen koordiniert. Der Angriffspunkt auf dieser Niveaustufe lautet demzufolge: „Wurde die Prämisse offengelegt und begründet?“ (Petrik 2021b, S. 22)

Die vierte und höchste Niveaustufe ist insofern vom eigentlichen Argumentationszyklus abzugrenzen, als dass auf diesem Niveau Argumentationen an sich betrachtet werden und nicht deren Argumente und Schlüssigkeit. Das vierte Niveau erreicht jener Schüler, der eine Meta-Perspektive einnimmt, also die eigene Argumentation oder die eines Mitschülers oder einer Mitschülerin aus einer Meta-Perspektive betrachtet. Nicht jede meta-argumentative Bemerkung wird hierbei auf Niveau 4 eingeordnet. Es sind jene Beiträge dem vierten Niveau zuzuordnen, die das Scheitern oder den Erfolg einer Argumentation aus dem Zusammenspiel von These, Argument und Prämisse sowie anderen Mechanismen strukturell begründen oder Meta-Diskussionen darüber anstoßen, wie interpretiert werden soll oder was das Interpretieren literarischer Texte auszeichnet. Außerdem werden Schüler*innenaussagen dem vierten Niveau zugeordnet, in denen Schüler*innen den eigenen Interpretationsprozess auf einer Meta-Ebene reflektieren. Hierfür können die Schüler*innen ggf. auf literaturtheoretisches Hintergrundwissen

zurückgreifen, um anhand dessen die in den Unterrichtsgesprächen auftretenden Diskussionspunkte zu erklären, Lernende argumentieren hier also bereits propädeutisch (vgl. Petrik 2013, S. 367). Aber auch ohne die Nutzung literaturwissenschaftlicher Termini können Schüler*innen auf dieser Niveaustufe eigene Theoriebildung betreiben, indem „sie schon ohne dieses Wissen in eine metareflexive Selbst- und Gruppendistanz eintreten und eigene und fremde Interaktionen mit vorwissenschaftlichem Vokabular systemisch betrachten“ (ebd., S. 367). Ein elaboriertes viertes Niveau, „das in der Schule nur bedingt zu erreichen ist, bezieht zusätzlich die methodische Generierung und Angemessenheit des genutzten Wissens ein“ (ebd., S. 342). Dieses Niveau ist zum einen im Ausgangsmodell zur Erfassung der politischen Konflikt- und Urteilsfähigkeit von Andreas Petrik angelegt (vgl. ebd., S. 342) und dem Konzept „Interpretation“ inhärent, da es die Reflexion des eigenen und fremden Verstehens beinhaltet (vgl. Schutte 2005, S. 15). Zum anderen wird auch in der Deutschdidaktik auf die Notwendigkeit und das Vorhandensein dieses höchsten Niveaus in Kursen der Oberstufe hingewiesen (vgl. Rupp 1999; Spinner 2010, S. 64). So plädiert neben Sosna z. B. auch Matz für einen metareflexiven Literaturunterricht, in dem die Interpretationen der Schüler*innen aus einer Meta-Perspektive betrachtet und diskutiert werden:

> „Der Vorschlag, Textverstehen selbst im Unterricht zu thematisieren, beinhaltet, über eine solche Transparentmachung noch hinaus gehend, dass ein weiterer Schritt gegangen und die Argumentation als geeignetes Verfahren im Umgang mit Literatur selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird.“ (Matz 2022, S. 220f.)

Von einem solchen metareflexiven Blick auf Schüler*inneninterpretationen erwartet sie, „dass Schüler*innen durch eine Einsicht in Verstehensprozesse und Geltungsbedingungen von Interpretationsaussagen in ihrem literarischen Lernen unterstützt werden können“ (Matz 2022, S. 218). Ebenso betrachtet Gann das Bewusstsein der Schüler*innen über die ihren Interpretationen zugrunde liegenden Kontexte als einen zentralen Bestandteil von Interpretationskompetenz:

> „Als Dimension metakognitiven Wissens bleibt der Faktor Kontextwahl in der literaturdidaktischen Diskussion über Interpretationskompetenz indes häufig noch unterbelichtet. Bezogen auf Kompetenzdiskussionen wäre es aus diesen Gründen hilfreich, das potentielle Bewusstsein über die Kontextbezogenheit einer Interpretation als einen entscheidenden Aspekt von Interpretationskompetenz zu benennen. ‚Kompetentes Interpretieren‘ wäre dann nicht zuletzt kontextbewusstes Interpretieren, also ein Interpretieren, das über den Deutungskontext einer Interpretation kritisch zu reflektieren vermag. Der Erkenntnisgewinn der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text läge bezogen auf diese Teilkompetenz der Kontextbewusstheit dann auch nicht nur im Erfassen einer angemessenen Deutung eines literarischen Texts. Die auf das Textobjekt gerichteten Deutungsbemühungen würden darüber hinaus Aufschluss geben über die Interpretationssubjekte selbst, d. h. über jene Bewusstseinsschichten und Sinnressourcen (seien sie individuell, seien sie kollektiv), die von ihnen in Prozessen der Textdeutung aktiviert werden.“ (Gann 2022, S. 260)

Die Analyse, z. B. der Kontextbezogenheit, einer bestimmten Interpretation auf dem vierten Niveau kann wiederum selbst zur Diskussion gestellt werden. Als Angriffspunkt formuliert Andreas Petrik die Frage: „Ist die Analyse intersubjektiv plausibel?“ (Petrik 2021b, S. 22) Damit

entspräche eine Argumentation auf einem solchen elaborierten vierten Niveau Argumentationsmustern, die im wissenschaftlichen Diskurs anzutreffen sind und z. B. auf die Angemessenheit der Methodenwahl zielen.

Aus unseren Überlegungen ergeben sich die in der folgenden Auflistung zusammengetragenen Niveaustufen, die sich stark an den von Petrik formulierten Niveaus orientieren (vgl. Petrik 2013, S. 368). Wie im Ausgangsmodell von Petrik werden die soeben beschriebenen Niveaustufen noch um Zwischenstufen ergänzt, um auch kleinschrittigere Kompetenzentwicklungsprozesse beschreiben zu können:

- *Niveau 0,5*: Der Schüler/ die Schülerin tätigt eine sprachlich unklare, noch nicht thesenhafte Äußerung, die stark interpretationsbedürftig bleibt.
- *Niveau 1*: Der Schüler/ die Schülerin stellt eine Interpretations-These auf, ohne diese zu begründen.
- *Niveau 1,5*: Der Schüler/ die Schülerin stützt ihre Interpretations-These durch ein „[s]prachlich unklares oder schwaches (Neben-)Argument, das den Begründungs- oder Widerlegungsversuch einer klaren These erahnen lässt." (Petrik 2013, S. 368)
- *Niveau 2*: Der Schüler/ die Schülerin begründet ihre Interpretationshypothese mithilfe mindestens eines haltbaren und relevanten Argumentes. Mindestens ein Argument, das zur Stützung herangezogen wird, muss sich auf den zu interpretierenden Text beziehen.
- *Niveau 2,5*: Der Schüler/ die Schülerin präsentiert eine Interpretation unter Einbezug möglicher Gegenargumente (vgl. Petrik 2013, S. 368).
- *Niveau 3*: Der Schüler/ die Schülerin koordiniert mehrere eigene oder fremde Interpretationen und integriert sie ggf. zu einer umfassenderen Interpretation. Der bloße Ausdruck der Zustimmung oder Ablehnung einer Interpretation reicht jedoch nicht aus. Außerdem zeichnet sich diese Niveaustufe dadurch aus, dass divergierende Interpretationen koordiniert werden.
- *Niveau 4*: Der Schüler/ die Schülerin nimmt eine Meta-Perspektive auf eigene Interpretationen oder Interpretationen seiner/ ihrer Mitschüler*innen ein, indem er/sie diese z. B. strukturell beschreibt oder Diskussionen darüber anstößt, wie interpretiert werden soll. Außerdem werden Schüler*innenaussagen dem vierten Niveau zugeordnet, in denen Schüler*innen den eigenen Interpretationsprozess auf einer Meta-Ebene reflektieren.
- *Niveau 4,5*: Der Schüler/ die Schülerin bezieht Überlegungen zur „forschungsmethodischen oder erkenntnistheoretischen Generierung des verwendeten Wissens" (Petrik 2013, S. 368) in ihre Interpretation ein (elaboriertes viertes Niveau).

4.7.5 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel soll das forschungsmethodische Vorgehen für die Auswertung der im anschließenden Kap. 5 diskutierten Falldaten erläutert werden. Jenes orientiert sich stark an der von Petrik entwickelten Schrittfolge für kompetenzorientierte Argumentationsstudien (vgl. Petrik 2021a, S. 201). Im Gegensatz zu seinen vorangegangenen Studien basiert diese nicht auf dem hermeneutischen Dreischritt *Verstehen – Auslegen – Anwenden*, sondern entwickelt einen anderen Ablauf mit den Hauptschritten Strukturierung (1), Analyse (2) und Verallgemeinerung (3), den Sie im folgenden Kasten einsehen können:

Schrittfolge meiner Adaption der fachdidaktischen Argumentationsanalyse (vgl. Petrik 2021a, S. 202)

1. *Strukturierung:* Interpretationsfokus und Schlüsselpassagen
1.1 *Fallskizze:* Falleingrenzung und Überblick
1.2 *Markierung* prägender und auffälliger Argumente bzw. Wahl der *key incidents*
1.3 *Abgrenzung* von Passagen: Setzungen und Abschlüsse
2. *Analyse:* Oberflächen- und Tiefenstruktur
2.1 *Reformulierung* von Thesen und Argumenten: Oberflächenstruktur
2.2 *Plausibilitätsprüfung:* Haltbarkeit (Textgrundlage), intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Relevanz (Schlussregeln)
2.3 *Prämissenrekonstruktion:* Tiefenstruktur und Koordinationsversuche
2.4 *Einordnung:* Niveaus, Fehlkonzeptionen, Prämissen
3. *Verallgemeinerung:* Fallstruktur und Typenbildung
3.1 Fallinterner Vergleich und Fallbeschreibung
3.2 *Fallvergleich und fachdidaktische Einordnung:* Lernerfolge und Lernhürden, Lernporträts und Typenbildung

4.7.5.1 Strukturierung: Interpretationsfokus und Schlüsselpassagen

1.Fallskizze: Die in der vorliegenden Arbeit analysierte Unterrichtsreihe könnte unter (wahrscheinlich beinahe unendlich) vielen Gesichtspunkten analysiert werden und böte sicherlich genügend Datenmaterial für viele weitere Qualifikationsarbeiten. So könnten z. B. ebenso Aushandlungsmuster zwischen Lehrkraft und Schüler*innen zum Gegenstand gemacht oder auf die Struktur der Unterrichtsgespräche fokussiert werden. Deswegen muss ein Interpretationsfokus gesetzt werden, der die Analyse auf wenige Aspekte bzw. Phänomenbereiche begrenzt. In diesem Fall sind das die Interpretationsprozesse einzelner Schüler*innen, die innerhalb eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekts im Längsschnitt untersucht werden sollen. Jener Interpretationsfokus scheint prädestiniert für die Analyse eines Teilaspekts des literarischen Verstehens von Schüler*innen, denn dieses zeichnet sich „durch einen Prozesscharakter ohne Endpunkt aus, dessen Zwischenstände des Verstehens aber in konkreten Produkten dokumentierbar sind“ (Boelmann/ König 2021, S. 11). Hierbei wird es aufgrund der schieren Menge der Daten nicht möglich sein, die Interpretationsprozesse aller Schüler*innen im Detail nachzuvollziehen, weswegen die Fallauswahl nach dem Hauptkriterium maximal

kontrastiver Bildungsgänge vorgenommen wird (vgl. Petrik 2013, S. 377). Diese werden mithilfe einer kategorienbezogenen Synopse ermittelt, wie sie Kelle und Kluge vorschlagen, da mit dieser der kategorienbezogene Fallvergleich vergleichsweise schnell durchgeführt werden kann (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 79). Denn in qualitativen Untersuchungen müssen nachvollziehbare Verfahren bei der Auswahl von Fällen, Ereignissen oder Aktivitäten transparent gemacht werden (vgl. Merkens 2019, S. 290). Darüber hinaus trifft man im Kontext solcher Untersuchungen häufig auf die berechtigte Forderung, dass „nicht nur günstige Fälle einbezogen werden [sollten], die den bisherigen Wissensstand bestätigen, sondern auch ungünstige bzw. kritische“ (ebd., S. 291). Die Fallauswahl soll dementsprechend anhand folgender Kriterien erfolgen:

- Es werden Schüler*innen untersucht, bei denen sich die Interpretationskompetenz möglichst unterschiedlich entwickelte (Entwicklung, Stagnation, Rückgang). Diesbezüglich dienen die in den Kompetenztests, Lesefragebögen, Reflexionsfragebögen und Interpretationsgesprächen erreichten Kompetenzniveaus als Indikator.
- Weiterhin werden Schüler*innen mit einer besonders affirmativen, reflektierten oder kritisch-ablehnenden Sicht auf das Unterrichtsprojekt ausgewählt. Als Indikator dienen hierbei die Aussagen der Schüler*innen in den Reflexionsfragebögen, Interpretationsgesprächen, Post-Tests und Interviews.
- Außerdem wird darauf geachtet, dass Bildungsgänge beider Geschlechter und auch zurückhaltenderer Schüler*innen untersucht werden (vgl. Petrik 2013, S. 377).

Bei der Analyse einzelner Fälle, wie in der hier beschriebenen Untersuchung, muss über deren begründete, kriteriengeleitete Auswahl hinaus „ein Kriterienraster für die Auswahl der Ereignisse entwickelt werden, welches die Datenerhebung und die Beschreibung des Falls leitet“ (Merkens 2019, S. 295). Diesbezüglich konzentrierte sich z. B. die Transkription auf jene Phasen, in denen die Schüler*innen Interpretationen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen verbalisieren. So wäre es aus forschungsökonomischer Sicht unklug gewesen, Unterrichtsphasen unter erheblichem Aufwand zu transkribieren, in denen die Schüler*innen vornehmlich still an ihren Produkten arbeiten oder nicht verständlich ist, was sie sagen, weil sie leise miteinander in ihren Tischgruppen reden. Dementsprechend sei der Interpretationsfokus auch von „der Zugänglichkeit der Ereignisse, Aktivitäten oder Personen, die den Gegenstand der Untersuchung bilden sollen“ (Merkens 2019, S. 288), abhängig. Jede Fallstudie wird mit einem tabellarischen „*Überblick* über zentrale Stationen des Falls“ (Petrik 2021a, S. 203) eingeleitet. Ausgewählte *key incidents* können so in der Dramaturgie des Falls verortet werden (vgl. ebd., S. 203). Dieser Überblick beinhaltet auch die der tabellarischen Übersicht vorangestellte Beschreibung der

Lernvoraussetzungen der Schülerin bzw. des Schülers: sein/ ihr Ergebnis im Pre-Test, seine/ ihre Lesesozialisation, sein/ ihr Leseverhalten und seine/ ihre literaturbezogene Internetnutzung. Diese Lernvoraussetzungen sollen, abgesehen von der argumentationsanalytischen Auswertung des Pre-Tests, möglichst „dicht am Text" beschrieben und in Interpretationsgruppen kommunikativ validiert werden. So erfordern die Daten an dieser Stelle teilweise eine inhaltsanalytische Auswertung, da diese, z. B. im Falle der Auskunft der Schüler*innen über ihr Leseverhalten, nicht argumentativ strukturiert sind.

2. *Markierung prägender und auffälliger Argumente*: Mit bis zu einhundertvierzig Seiten qualitativer Daten pro Fall muss und kann nicht jede Interpretation der jeweiligen Schülerin/ des jeweiligen Schülers im Detail rekonstruktiv analysiert werden (vgl. Petrik 2021a, S. 203). Deswegen wird hier auf das analytische Konzept des *key incidents* zurückgegriffen, welches „einerseits als Mittel zur kontrollierten Datenreduzierung, andererseits als Mittel zur Analyse und Interpretation" (Kroon/ Sturm 2002, S. 98) in der qualitativen Unterrichtsforschung, auch im Feld literarischer Unterrichtsgespräche (vgl. Mayer 2017, S. 75), genutzt wird. Da die vorliegende Untersuchung in den Blick nimmt, wie sich Schüler*inneninterpretationen im Verlauf eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsprojekts verändern, sollen solche Passagen vertieft als *key incidents* analysiert werden, in denen Interpretationen eine Wandlung bzw. Perturbation erfahren. Folgende Situationsmerkmale werden in Anlehnung an Petrik als Indizien für solche „authentischen" und „fruchtbaren" (Lern-)Momente verstanden (vgl. Petrik 2013, S. 378):

- Stellen, an denen die Schüler*innen emotional besonders involviert waren (vgl. Petrik 2013, S. 378)
- „Implizite oder explizite Meinungs- und Perspektivwechsel" (ebd., S. 378)
- Stellen, die die Schüler*innen in ihren Interviews als bedeutsam hervorheben
- Stellen, an denen die Schüler*innen den literarischen Text vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen interpretiert haben (vgl. Petrik 2013, S. 378)
- Meta-Aussagen zur eigenen Interpretationskultur (vgl. ebd., S. 378)

Hierfür sollten auch Schüler*innenbeiträge unter die Lupe genommen werden, „die *inhaltlich relevant* erscheinen, aber formal *unübersichtlich*, *überkomplex* oder *redundant* oder im Gegenteil nur *fragmentarisch*, *unterkomplex* oder *indirekt*" (Petrik 2021a, S. 203) sind.

3. *Abgrenzung von Passagen*: Nun stellt sich die Frage, wie diese *key incidents* idealerweise aus dem größeren Gesprächszusammenhang, in den sie eingebettet sind, herausgelöst werden sollen. Da hier der Schwerpunkt auf die Entwicklung individueller Schüler*inneninterpretationen gelegt wird, bestimmt die Entfaltung der jeweiligen Interpretation im Unterrichtsgespräch die Abgrenzung der jeweiligen Schlüsselpassage. So ist es möglich und ganz im Sinne der Methode, dass eine Schülerin oder ein Schüler eine Interpretation im Verlauf einer längeren Gesprächspassage in Abgrenzung zu anderen Schüler*inneninterpretationen weiterentwickelt. So ist die Interpretation einer Schülerin bzw. eines Schülers „abhängig von vorigen Beiträgen und initiiert (oder beeinflusst) selbst wieder nachfolgende Beiträge, was sich immer auch auf die eingebrachten literarischen Erfahrungen und die Entwicklung literarischer Verstehensprozesse im Gespräch beziehen lässt." (Mayer 2017, S. 73) Demgegenüber kann eine Interpretation aber auch in den Raum geworfen werden oder im Raum stehen bleiben, ohne dass sie sich auf einen anderen Beitrag bezieht oder jemand anderes Bezug auf sie nimmt. Im ersten Fall wäre also die längere Gesprächspassage das *key incident*, im letzteren ausschließlich der einzelne Gesprächsbeitrag.

4.7.5.2 Analyse: Oberflächen- und Tiefenstruktur

1. Reformulierung: Im ersten Schritt der Analyse leiten wir aus der schriftlichen oder mündlichen Schüler*innenäußerung eine möglichst werthaltige These ab, glätten diese sprachlich, bleibt aber trotzdem möglichst nah an den Worten des Schülers. Viele Schüler*innen werden jene kontroverse These gar nicht aussprechen, „weil sie ihnen selbstverständlich erscheint oder Vorredner*innen [...] sie bereits artikuliert haben" (Petrik 2021a, S. 205). In einem solchen Fall muss geprüft werden, ob sich die Sprecher*in wirklich auf die zu diskutierende These bezieht und diese auch richtig versteht. Formuliert der Schüler lediglich eine These, ohne diese zu begründen, argumentiert er auf dem ersten Niveau. Nach der Formulierung der Thesen werden in einem zweiten Schritt die Argumente erfasst und sprachlich geglättet, indem sie zu Aussagesätzen umformuliert werden. Unpassend, sachlich falsch oder rein emotional wirkende Begründungsversuche sollten ebenso paraphrasiert werden, weil sie Hinweise auf der Interpretation zugrunde liegende Prämissen liefern (vgl. Petrik 2021a, S. 205). Die verschiedenen Begründungen werden nacheinander in der im Datum vorkommenden Reihenfolge formuliert und nummeriert.

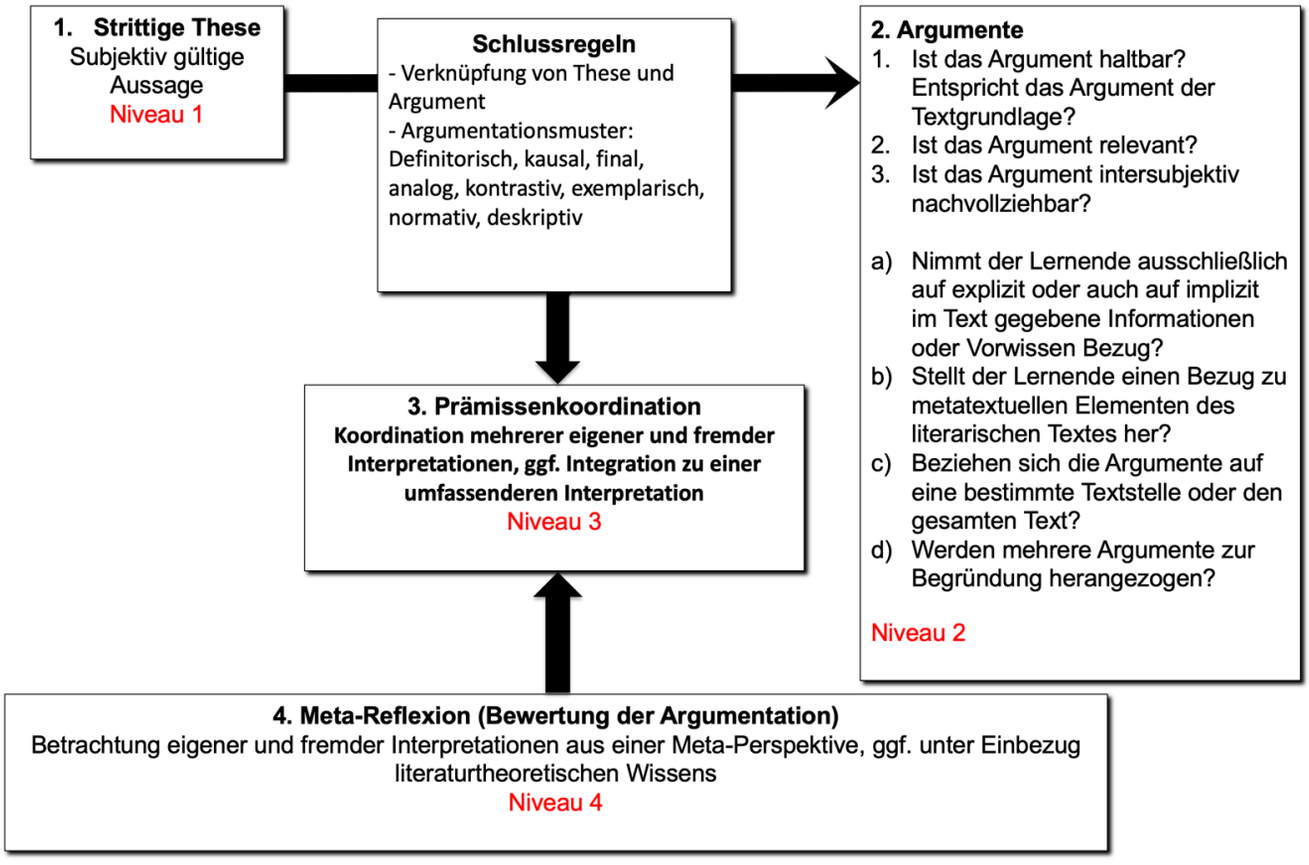
2. Plausibilitätsprüfung: Bei jedem Argument wird in einem dritten Schritt abgewogen, ob es haltbar ist, also faktisch zutrifft und ob es einer der sieben Schlussregeln zugeordnet werden kann, die im vorangegangenen Unterkapitel anhand von Beispielen vorgestellt wurden. Außerdem wird eingeschätzt, ob das Argument intersubjektiv nachvollziehbar ist. Ein Argument, das haltbar, intersubjektiv nachvollziehbar und relevant ist, gilt als formal plausibel. Ein zwar haltbares, aber unangemessenes Argument wird als *nicht relevant* für den betreffenden Kontext eingestuft, da es nicht konzeptuell über eine Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft ist (vgl. Petrik 2013, S. 378). In ihren Gesprächs- und Textbeiträgen ziehen die Schüler*innen textbezogene Argumente, außertextuelles Wissen und auf das Produkt bezogene Argumente zur Stützung ihrer Interpretationshypothesen heran. Die Haltbarkeit textbezogener Argumente wird auf Basis der Textgrundlage eingeschätzt und ggf. diskutiert. Einer Interpretation kann ebenso außertextuelles Wissen zugrunde liegen, dessen Haltbarkeit z. B. vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Befunde eingeschätzt werden kann. Eine Herausforderung ist, dass die Produkte, die innerhalb eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entstehen und auf die sich die Schüler*innen in ihren Gesprächsbeiträgen beziehen, selbst interpretationsbedürftig sind (vgl. Heiser 2024, S. 227). Diese werden zur besseren Verständlichkeit an der entsprechenden Stelle als „Foto-Inserts“ (Flick 2016, S. 539) eingefügt. Die Haltbarkeit eines auf das jeweilige Produkt bezogenen Arguments kann hierbei nur eingeschätzt werden, wenn dieses intersubjektiv nachvollziehbar ist, sich also auf objektive Eigenschaften des entstandenen Medienprodukts bezieht oder ein subjektiver Zugang zum Produkt intersubjektiv nachvollziehbar gemacht wird. Begleitet wurde die Plausibilitätsprüfung durch Verfahren kollektiver Validierung, um Fehlcodierungen zu vermeiden, die bei ambiguen Gegenständen wie literarischen Texten und Interpretationsprodukten ansonsten leicht vorgenommen werden könnten.

3. Prämissenrekonstruktion: An dieser Stelle „beginnt die vertiefte hermeneutische Auslegungsarbeit“ (Petrik 2021a, S. 205), da Prämissen rekonstruiert werden müssen, die von den Sprecher*innen im Regelfall nicht näher ausgeführt werden. Dies sollte „möglichst abduktiv, also offen für unerwartete Erkenntnisse“ (Petrik 2021a, S. 205) erfolgen. Jene Prämissen könnten oft daraus geschlussfolgert werden, „was in der Schlussregel bewusst oder unbewusst ausgeklammert, aber logisch impliziert wird“ (ebd., S. 206). Dabei legt die Prämissenrekonstruktion „implizite Werthaltungen und Relevanzsysteme der Akteur*innen frei, die zum Erfolg oder Scheitern des Aushandlungsprozesses beitragen“ (Jahr/ Petrik 2020, S. 51). Petrik betont die Relevanz dieses Schrittes für die Analyse von Bildungsgängen:

> „Für die Analyse von Lern- und Konzeptwechselprozessen ist es entscheidend, zusätzlich die Prämissen zu rekonstruieren. Diese repräsentieren die Tiefenstruktur des Gesagten. In ihnen manifestieren sich die deklarativen Schemata und prozessualen Skripts, die jeweils eine bestimmte verbale oder non-verbale Handlung generieren. Diesen Ideengenerator bezeichnet die Bildungsgangforschung als Kompetenz eines Menschen [...]“ (Petrik 2021b, S. 23)

Da die den Schüler*innenäußerungen in Interpretationsgesprächen zugrunde liegenden Prämissen noch nicht untersucht worden sind, kann an dieser Stelle lediglich spekuliert werden, Prämissen welcher Art rekonstruiert werden können. Denkbar wäre z. B., dass zugrundeliegende Vorstellungen von Interpretation rekonstruiert werden können (vgl. Matz 2021).

4. Einordnung: In diesem Schritt wird die rekonstruierte Interpretation hinsichtlich ihres argumentativen Niveaus (siehe Kap. 4.7.4), ihr zugrunde liegender Prämissen und möglicherweise damit einhergehender Fehlkonzeptionen klassifiziert und bewertet. So wäre es naheliegend, dass den Interpretationen der Schüler*innen ein bestimmtes Interpretationskonzept als Prämisse oder Kontext zugrunde liegt. Diesbezüglich beschreibt z. B. Dannecker die Fehlkonzeption eines Schülers, der annimmt, „dass scheinbar alle Menschen dieselben Bilder und Vorstellungen im Kopf haben“ (Dannecker 2012, S. 161), wenn sie einen literarischen Text lesen. Manchmal sei es erforderlich, gesellschaftliche Diskurse in die Überlegungen einzubeziehen, „wenn die Argumentation aus gruppenspezifischen Codes, Parolen usw. besteht, die ansonsten kaum verständlich wären“ (Petrik 2021a, S. 206). Aus unseren Überlegungen ergibt sich das folgende Analyseschema:



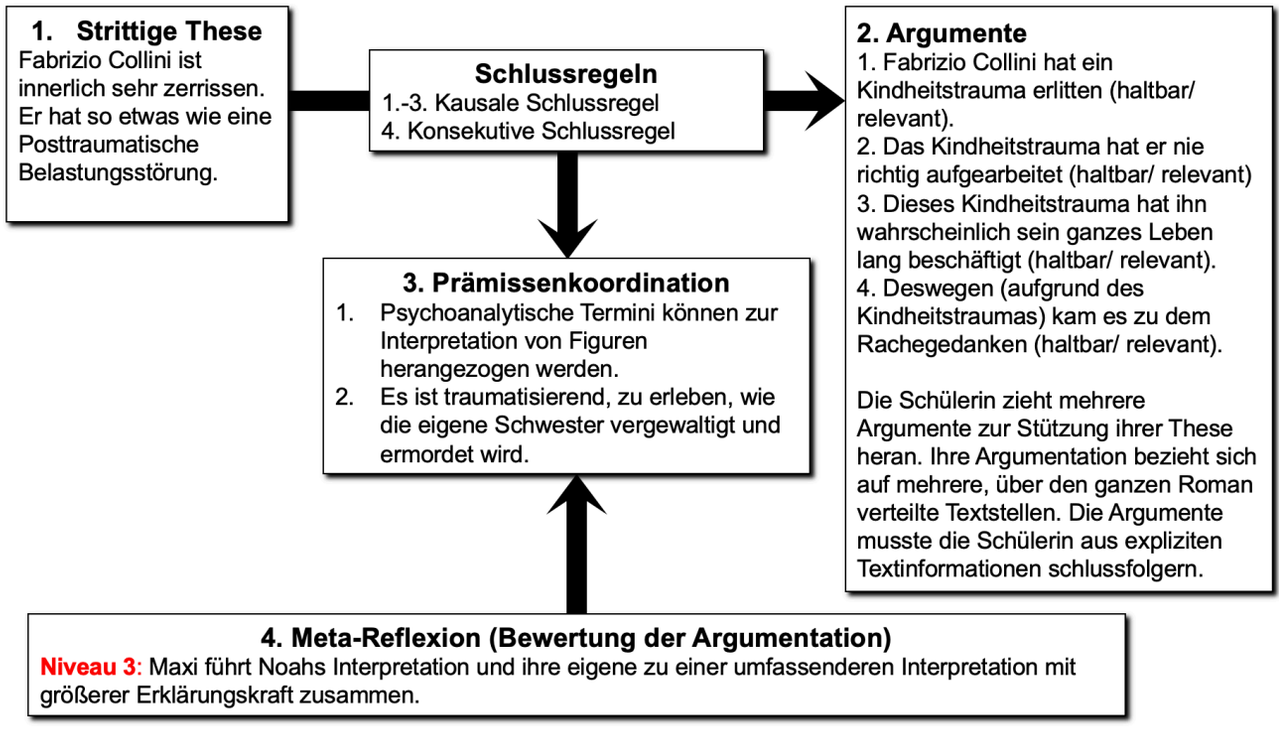
Beispielanalyse: „Posttraumatische Belastungsstörung“

	57.	Lehrer:	Mmh, was denken Sie denn, wie’s so im Inneren von Fabrizio Collini aussah, die Frage, die kann ich auch mal an die anderen weitergeben. Noah?
00:18:00	58.	Noah:	Na, ich würde so vermuten, er ist eher so’n zurückhaltender, unscheinbarer Typ, auch aufgrund seiner Vergangenheit, dass er eventuell nicht so offen und zugänglich ist, also eher so zurückhaltender. Ähm und halt ja eben sein Rachedurst, sein, also dass er halt Rache ausüben möchte, das prägt ihn halt auch, also wegen seiner Vergangenheit.
	59.	Lehrer:	Mmh, ist schon ein wichtiger Punkt. Maxi?
	60.	Maxi:	Also ich denke, er wird auch innerlich sehr zerrissen sein durch das, was in seiner Kindheit passiert ist. Ich denke auch, er hat naja wie so’n Posttraumatische Belastungsstörung, was er nie richtig aufarbeiten konnte, also dieses Kindheitstrauma wird ihn wahrscheinlich sein ganzes Leben lang beschäftigt haben und deshalb kam es dann, wie Noah schon sagt, zu diesem Rachegedanken [Alicia hat ihr mit dem Wort „Gedanken“ auf die Sprünge geholfen], ja.

(IG1_Maxi, 60)

Die hier dargestellte Beispielanalyse setzt sich zum Ziel Maxis Interpretation der Figur Fabrizio Collini zu rekonstruieren. Um die Position ihrer Interpretation im Gesprächsverlauf nachvollziehbar zu machen, wurden die vorangegangenen Gesprächsbeiträge der Lehrkraft und Noahs, auf den sich Maxi in ihrer Interpretation bezieht, beigefügt. Zunächst rekonstruieren wir in einem ersten Schritt die Interpretationshypothese der Schülerin, die sich auf die Frage des Lehrers bezieht. Diese habe ich folgendermaßen paraphrasiert: „Fabrizio Collini ist innerlich sehr zerrissen. Er hat so etwas wie eine Posttraumatische Belastungsstörung.“ In einem zweiten Schritt rekonstruieren wir die Argumente, indem wir sie zu Aussagesätzen umformulieren und dokumentieren sie in der Reihenfolge, in der sie im Gespräch vorkommen: 1. Fabrizio Collini hat ein Kindheitstrauma erlitten. 2. Das Kindheitstrauma hat er nie richtig aufgearbeitet. 3. Dieses Kindheitstrauma hat ihn wahrscheinlich sein ganzes Leben lang beschäftigt. 4. Deswegen (aufgrund des Kindheitstraumas) kam es zu dem Rachegedanken. Auffällig an Maxis Argumentation sind die Modaloperatoren, mit denen sie die Geltung ihrer Interpretation relativiert. So verweist sie mit „ich denke“ auf die Subjektivität ihres Standpunkts und mit „wahrscheinlich“ auf die Unsicherheit ihres Schlusses, da sie ihr Argument aus explizit gegebenen Textinformationen schlussfolgern musste. Weiterhin bezieht sie sich auf den ganzen Roman, indem sie einen Zusammenhang zwischen dem Mord, der als Romaneinstieg fungiert und der Aufklärung von Collinis Motiv am Ende des Romans herstellt.

Die sprachliche Gestaltung des Romans bzw. Collinis Figurensprache hat sie nicht in ihre Überlegungen einbezogen, was prinzipiell möglich, aber wahrscheinlich nicht naheliegend war, da die Interpretationshypothesedurch kognitiv weniger anspruchsvolle Argumente begründet werden konnte. Die ersten drei Argumente sind dabei durch eine kausale Schlussregel und das vierte Argument durch eine konsekutive Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft, da es ausdrückt, dass Collinis Rachegedanken eine Folge seiner psychischen Konstitution sind. Jene Argumente sind dementsprechend alle relevant und haltbar vor dem Hintergrund des literarischen Textes. Es fällt auf, dass sie bei der Interpretation der Figur auf Termini aus der Psychoanalyse zurückgreift („Kindheitstrauma“). Ferner liegt ihrer Argumentation die selbstverständlich wirkende Annahme zugrunde, dass es ein Trauma auslösen kann, die Vergewaltigung und Ermordung der eigenen Schwester als Kind erleben zu müssen. Maxis Interpretation verorte ich auf dem dritten Niveau, da sie Noahs Interpretation und ihre eigene zu einer umfassenderen Interpretation zusammenführt. So bezog sich Noah mit seiner Beschreibung Collinis als zurückhaltenden, unscheinbaren Menschen eher auf äußere als auf innere Merkmale, die eigentlich zur Diskussion standen. Wichtige Argumente, die in Noahs Interpretation implizit bleiben („wegen seiner Vergangenheit“) führt Maxi aus und nutzt sie für ihre eigene Interpretation. Grafisch verdichtet stellt sich Maxis Interpretation folgendermaßen dar:



4.7.5.3 Verallgemeinerung: Fallstruktur und Typenbildung

1. Fallinterner Vergleich und Fallbeschreibung: Nach der Detail-Analyse der einzelnen *key incidents* sollen diese auf Kompetenzentwicklungs- und Interpretationsprozesse hin untersucht werden: Argumentiert die Schülerin/ der Schüler auf einem höheren Niveau als zu Beginn des Unterrichtsprojekts? Spiegeln sich in seinen/ ihren Interpretationen neue Perspektiven auf den literarischen Text wider? Haben sich die den Schüler*inneninterpretationen zugrunde liegenden Prämissen, z. B. Interpretationstheorien bzw. -konzepte oder Wertmaßstäbe, gewandelt? Abschließend wird für jeden Fall ein Motto im Sinne einer verdichtenden Gesamtdeutung formuliert (vgl. Dannecker 2012, S. 135).

2. Fallvergleich und fachdidaktische Einordnung: Darüber hinaus wird angestrebt, die unterschiedlichen Interpretationsprozesse der Schüler*innen zu Typen zusammenzufassen. So betrachtet die Argumentationsanalyse „die Entwicklung subjektiver Orientierungen innerhalb des Gruppengefüges […]. Die Ergebnisse sind weder didaktische noch sprachliche oder gesellschaftliche Strukturen, sondern kollektive oder individuelle Identitäten, die zu Typen verdichtet werden können und damit tendenziell auch wieder entpersonalisiert werden." (Petrik 2021c, S. 263) Hierfür wird auf die fallkontrastierende Analyse in drei Schritten zurückgegriffen, wie sie von Kelle und Kluge beschrieben wird (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 78). Die im vorangegangenen Schritt analysierten Einzelfälle (Schritt 1) sollen in einem zweiten Schritt miteinander verglichen werden (Schritt 2). Aus diesem Fallvergleich müssten sich Vergleichsdimensionen für eine Typenbildung (Schritt 3) ergeben, welche durch eine kategorienbezogene Synopse erfolgen soll (vgl. ebd., S. 56). Der Vergleich der maximal kontrastiv ausgewählten Fälle untereinander ermöglicht ebenso „(gegebenenfalls typische) Lernerfolge oder Lernhürden vor dem Hintergrund von Unterrichtssetting und Unterrichtszielen zu ermitteln" (Petrik 2021a, S. 214). Dieser ist nach Kelle und Kluge zwingend notwendig, „um zu einer validen und methodisch kontrollierten Beschreibung und Erklärung sozialer Strukturen zu gelangen" (Kelle/ Kluge 2010, S. 11). Somit wird zumindest eine, wenn auch begrenzte, Verallgemeinerbarkeit ermöglicht, wie sie Hericks für Bildungsgangstudien im Allgemeinen beschreibt:

> „Die Bildungsgangdidaktik sucht vielmehr die relativ stabilen und verbindlichen kognitiven Strukturen zu rekonstruieren, die als Kompetenz dem vorgefundenen Verhalten eines Schülers, seinen Äußerungen, Einstellungen und Kenntnissen zugrunde liegen und die sich nur langfristig verändern. Zweitens sind die Lerngeschichten von Jugendlichen zwar einmalig, jedoch aus der Sicht der Bildungsgangforschung keinesfalls beliebig. Lernerbiographien entfalten sich in einem Rahmen, der durch objektive, d.h. gesellschaftliche Anforderungen abgesteckt ist, die für alle Menschen in jeweils ähnlichen Lebenssituationen weitgehend verbindlich sind." (Hericks 1998, S. 177f.)

3. Externer Fallvergleich: Um die Verallgemeinerbarkeit der generierten Theorien noch weiter zu erhöhen, können in der vorliegenden Untersuchung auch Daten aus dem ersten Durchgang der hier untersuchten Unterrichtsreihe herangezogen werden. Hier könnte von Interesse sein, ob die Schüler*innen in ihren Reflexionsfragebögen und -berichten, die ich zur Weiterentwicklung meiner Erhebungsinstrumente genutzt habe, von ähnlichen Lernerfahrungen und -prozessen berichten.

4.7.6 Grenzen der fachdidaktischen Argumentationsanalyse

Das Toulmin-Modell wurde sowohl in der pädagogisch-psychologischen als auch in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung über Fächergrenzen hinweg breit rezipiert (vgl. Gronostay 2017, S. 149). Die Adaption des Modells in verschiedensten Fachkontexten beweist, „wie „variabel und flexibel das Instrument für ganz unterschiedliche Forschungsinteressen eingesetzt werden kann“ (Gronostay 2017, S. 157f.). In der Literaturdidaktik wurde das Potenzial dieser Auswertungsmethode für empirische Forschungsvorhaben allerdings noch nicht wahrgenommen. Bei der Adaption einer Auswertungsmethode für andere Kontexte sei nach Flick das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit in doppelter Hinsicht zu beachten (vgl. Flick 2016, S. 479). Es sollte nicht ausschließlich argumentiert werden, „für welche Gegenstände das jeweilige Interpretationsverfahren angemessen ist, sondern auch, für welche es nicht geeignet ist, um daraus die konkrete Verwendung der Methode begründet ableiten zu können“ (ebd., S. 479). So fange ohnehin jede Forschungsmethode nur einen Teil der Unterrichtswirklichkeit ein (vgl. Petrik 2021c, S. 229f.). Die fachdidaktische Argumentationsanalyse fokussiere hierbei auf Individuen und ihre Lernprozesse (vgl. ebd., S. 255). Die Beschreibung von Lernprozessen ist hierbei von normativen Setzungen und Wissen abhängig, indem bestimmt werden muss, welche Lernprozesse wünschenswert und welche Argumente faktisch haltbar sind. Somit hat die fachdidaktische Argumentationsanalyse sowohl einen subsumptiven Charakter, da sie Äußerungen normativ vorab definierten Niveaustufen zuordnet, als auch einen rekonstruktiven Anspruch, indem sie die strukturelle Beschreibung von Argumentationen und die inhaltliche Beschreibung einzelner Argumentationselemente ermöglicht. Dieser Anspruch ist essentiell für Bildungsgangstudien wie die vorliegende, die sich zum Ziel setzen, Lernverläufe von Schüler*innen möglichst ganzheitlich und nicht ausschließlich als Abfolge von Niveaustufen zu beschreiben.

Als Anwendungsgrenze des Toulmin-Modells benennt Gronostay, dass es sich generell schwierig gestaltet, die Prozessdimension von Diskussionen mithilfe des Toulmin-Modells zu

analysieren, da man bei der Analyse einer umfassenderen Diskussion nur „einen Katalog einzelner, unverbundener Argumentationen“ (Gronostay 2017, S. 155) erhalten würde. Auf diesen blinden Fleck des Modells reagiert Petrik, indem er „Toulmins Konzept des >>Rebuttal<< (Widerlegung bzw. Angriffspunkt) auf alle Argumentationselemente aus[ge]dehnt, um dialogisch-konflikthafte Aushandlungsprozesse genauer rekonstruieren zu können“ (Petrik 2021b, S. 13). Makrostrukturen von Gesprächen werden jedoch mithilfe des Toulmin-Modells wahrscheinlich niemals beschrieben werden können, da es seiner Grundanlage nach auf die Beschreibung von „Mikroargumentationen“ (Toulmin 1996, S. 86) zielt. Dementsprechend sei die vertiefte Analyse eines längeren, komplexen Gesprächszusammenhangs theoretisch denkbar, praktisch „jedoch mit der Gefahr der Unübersichtlichkeit verbunden“ (Petrik 2021a, S. 216). Außerdem würden sich bei der Nutzung des Modells zur Analyse diskursiver Argumentationen aufgrund der „hierarchische[n] Struktur von argumentativen Diskursen“ (Gronostay 2017, S. 157f.) und der „Multifunktionalität und Ambiguität von Argumentationselementen“ (ebd.) methodische Probleme ergeben, wobei die Kritik, dass Abgrenzungsprobleme zwischen den einzelnen Argumentationselementen bestehen würden, von Petrik nicht geteilt wird (vgl. Petrik 2021b, S. 17). Da das hier präsentierte Forschungsvorhaben jedoch auf die Entwicklung der Interpretationen einzelner Schüler*innen über einen längeren Zeitraum und nicht auf die Rekonstruktion von Gesprächsprozessen zielt, ist es kaum von dieser Kontroverse betroffen. Petrik weist jedoch mit Blick auf Längsschnittstudien wie der hier beschriebenen darauf hin, dass aufgrund der Fülle von Datenmaterial „zwangsläufig die Tiefe einzelner Konflikte verloren geht“ (Petrik 2021a, S. 216). Denn die große Menge qualitativer Daten erzwingt, „den Wechsel aus vertieften Analysen einzelner Argumente und geraffter Darstellungen“ (ebd.). Aus diesem Grund halte ich wie Petrik die kommunikative Validierung der *key incidents* in Interpretationsgruppen für erforderlich. Damit reagiere ich auch auf das „methodische Hauptproblem“ (Gronostay 2017, S. 155) des Toulmin-Modells, dass es „multiple Lesarten ein und derselben Argumentation“ (ebd.) erlaubt, indem mehrere Lesarten im kollektiven Analyseprozess gegeneinander abgewägt werden sollen. Auf solche Strategien der Qualitätssicherung qualitativer Forschungsprojekte und deren Nutzbarmachung für das hier beschriebene Forschungsprojekt soll im folgenden Kapitel 4.8 näher eingegangen werden. Eine generelle Anwendungsgrenze der fachdidaktischen Argumentationsanalyse, von der die vorliegende Arbeit betroffen ist, besteht darin, dass mit ihrer Hilfe lediglich argumentativ verfasste Daten analysiert werden können. Deswegen musste für die Analyse nicht argumentativ strukturierter Daten, wie z. B. von Schüler*innenprodukten oder einigen Schüler*innenreflexionen, ergänzend auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz zurückgegriffen werden (vgl. Kuckartz 2018).

4.8 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Die Frage nach Kriterien anhand derer „die Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung qualitativer Forschung bewertet werden kann, wird häufig gestellt“ (Steinke 2019, S. 319). Dieses noch „ungelöste Bewertungsproblem qualitativer Forschung“ (Flick 2016, S. 485) habe zur Folge, dass das qualitative Forschungsparadigma als Ganzes in Frage gestellt werde, da es unweigerlich mit der Qualitätsfrage von außen konfrontiert wird (vgl. ebd., S. 508). So sei es nach Einschätzung von Steinke essenziell für die weitere Etablierung qualitativer Forschung, dass Kriterien zu deren Begutachtung ausgearbeitet werden (vgl. Steinke 2019, S. 319). Petrik betont, dass sowohl das quantitative als auch das qualitative Forschungsparadigma „sich gleichermaßen mit dem Verhältnis von Forscher*in und Forschungsmethodik beschäftigen (Objektivität bzw. Intersubjektivität, Perspektivität), die Passung zwischen Methode und Forschungsgegenstand klären (Validität bzw. Geltungsreichweite) und sich über mögliche Wiederholbarkeit und Kontinuität einzelner Befunde oder Studien im Kontext des gesamten Forschungsfelds Gedanken machen [müssen] (Reliabilität bzw. Verallgemeinerbarkeit)“ (Petrik 2021c, S. 230). Qualitative Forschung könne und solle aber aufgrund ihrer stark abweichenden Grundannahmen niemals den Kriterien quantitativer Forschung gerecht werden (vgl. Steinke 2019, S. 322). Steinke unterscheidet drei Grundpositionen hinsichtlich der Verwendung von Kriterien zur Beurteilung qualitativer Forschungsprojekte (vgl. ebd., S. 319f.). Diese beziehen „sich dabei teils ablehnend, teils variierend auf die Gütekriterien der quantitativen Forschung“ (Petrik 2021c, S. 230). So gehen Vertreter*innen der ersten Grundposition davon aus, dass sich Kriterien der quantitativen Forschung (Objektivität, Reliabilität und Validität) für die qualitative Forschung nutzbar machen lassen (vgl. Steinke 2019, S. 319). Im Gegensatz dazu lehnen Vertreter*innen der zweiten Grundposition die Übertragung quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung ab und formulieren eigene Kriterien, die den Anspruch haben, den wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Charakteristika besser gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 320). Vertreter*innen der dritten Position „argumentieren generell gegen die Möglichkeit, Qualitätskriterien für qualitative Forschung zu formulieren“ (ebd., S. 321), woraus nach Einschätzung von Steinke unweigerlich Probleme für die Anerkennung ihrer Forschungsleistung außerhalb ihrer eigenen „scientific community“ folgen würden (vgl. ebd., S. 321f.). Die vorliegende Arbeit folgt dem Ansatz Petriks, der der ersten Grundposition zuzuordnen ist, da er die drei Gütekriterien quantitativer Forschung (Objektivität, Reliabilität, Validität) für die qualitative Forschung redefiniert. Dies bewertet er als „*notwendig*, um neben Abgrenzungen auch Anschlüsse und metatheoretische Gemeinsamkeiten *eines jeden wissenschaftlichen Vorgehens* zu verankern“ (Petrik 2021c, S. 230). In den folgenden drei Unterkapiteln sollen dementsprechend

die Studiengüte eingeschätzt und Strategien beschrieben werden, die die Steigerung der qualitativen Objektivität bzw. Perspektivität, Validität und Reliabilität der Studie zum Ziel haben.

4.8.1 Objektivität bzw. Perspektivität

Das Kriterium der Objektivität wird „nur selten in Diskussionen über die Bewertung qualitativer Forschung aufgegriffen“ (Flick 2016, S. 499). Jenes ist im quantitativen Forschungsparadigma definiert als „die (relative) Unabhängigkeit der Methode von der Subjektivität des*der Forscher*in“ (Petrik 2021c, S. 231). Ein anderer Forscher müsste, einem solchen Verständnis von Objektivität folgend, zu identischen Ergebnissen kommen. Einem solchen Objektivitätsanspruch können qualitative Forschungsprojekte jedoch nicht gerecht werden, weil hier „der Forschende selbst Teil des zu untersuchenden Feldes wird und bei der Erhebung verbaler Daten das zentrale Erhebungsinstrument darstellt“ (Misoch 2019, S. 33). Aus diesem Grund schlägt Petrik vor, „den Begriff *Objektivität* im qualitativen Kontext durch den Begriff *Perspektivität* zu ersetzen“ (Petrik 2021c, S. 231). So könne es in qualitativen Forschungsprojekten nicht darum gehen, die Subjektivität des Forschenden auszuschalten, sondern diese zu kontrollieren und zu reflektieren, wie es im Folgenden geschehen soll (vgl. Misoch 2019, S. 213). Einen zentralen Einfluss auf die Wahrnehmung des Feldes, die Erhebung und Aufbereitung der Daten und deren Interpretation üben bereits vorhandene Relevanzsysteme des Forschenden aus. Mit der Darstellung meiner theoretischen Vorannahmen, des Forschungsstandes (Kap. 3), des Feldzugangs (Kap. 4.3) und der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsmethodik (Kap. 4) in den vorangegangenen Kapiteln war der Anspruch verbunden, meine Relevanzsysteme, so weit dies möglich ist, offen zu legen. Meine Perspektive auf das Datenmaterial ist weiterhin durch den Umstand beeinflusst, dass ich selbst den untersuchten Unterricht hielt, wodurch ich sowohl der Forscher- als auch der Lehrerrolle gerecht werden musste. Diese Konstellation ist nicht ideal, da diese mit einer geringeren Distanz zum Untersuchungsgegenstand verbunden sein könnte. Dieser Umstand war jedoch aufgrund der begrenzten zeitlichen und personellen Ressourcen leider nicht zu vermeiden. Mithilfe verschiedener Strategien versuchte ich, eine gewisse Distanz zum Untersuchungsgegenstand zu gewinnen. Diesbezüglich wurde ich z. B. bei der Aufbereitung der Daten von einer studentischen Hilfskraft unterstützt, die selbst Transkripte anfertigte, von mir erstellte Transkripte korrigierte und um ihre Wahrnehmungen, das Audio- und Videomaterial betreffend, ergänzte. Dadurch sollten mögliche Tabuisierungsmomente bei der Datenaufbereitung aufseiten des Forschers so weit wie möglich reduziert werden. Die

aufbereiteten Daten wurden darüber hinaus in insgesamt sieben zwei- bis vierstündigen Interpretationssessions diskutiert, worauf ich im folgenden Unterkapitel näher eingehen werde.

4.8.2 Validität

Das Gütekriterium der Validität (Gültigkeit) beschreibt „das Passungsverhältnis von methodischen Werkzeugen und Forschungsfeld. Was rekonstruiert meine Methode faktisch, was nicht? Inwiefern passt meine Methode zum Gegenstand?“ (Petrik 2021c, S. 233) In der quantitativen Forschung wird die Validität der Untersuchung durch die statistische Analyse der Validität der Items erfasst. Wenn ein Item nicht das Konstrukt erfasst, dessen Ausprägung es messen soll, wird es von der Untersuchung ausgeschlossen: „Soziale Situationen werden auf vergleichbare Zuschnitte reduziert, um somit leichter verallgemeinern zu können“ (ebd., S. 234). Qualitative Forschungsprojekte gehen hier anders vor, indem sie Gegenstände nicht in einzelne Variablen zerlegen, „sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext [untersuchen]“ (Flick 2016, S. 27). In qualitativen Untersuchungskontexten „bedeutet Kontrolle nicht *mehr*, sondern *weniger* Eingriffe in das soziale Geschehen, um den Eigenlogiken der beforschten Subjekte Raum zur Entfaltung zu geben“ (Petrik 2021c, S. 234). Auf die Passung von Untersuchungsgegenstand und -methode bin ich bereits im vorangegangenen Kapitel hinreichend eingegangen, weswegen ich mich im Folgenden auf die Einschätzung der Validität und die Beschreibung der Strategien beschränke, auf die zurückgegriffen wurde, um die Validität der Daten und Analysen zu erhöhen. So ist es ein Anliegen jedes qualitativen Forschungsprojektes, die Gefahr sozial erwünschter Antworten zu minimieren und die Authentizität des Datenmaterials zu maximieren. Der Gefahr sozial erwünschter Antworten im Lesefragebogen und in den Interviews versuchte ich z. B. dadurch zu begegnen, dass ich die Schüler*innen dazu ermahnte ehrlich zu antworten und betonte, dass ich auch auf der Suche nach Problemen dieser Unterrichtsmethode sei. Außerdem sagte ich zu den Untersuchungsteilnehmer*innen, dass es nicht schlimm sei, wenn sie etwas nicht wüssten oder sich zu einer Frage noch keine Meinung gebildet hätten. Ebenso wurden sie explizit aufgefordert, auch Aspekte anzusprechen, von denen sie denken, dass sie mir nicht gefallen könnten. Die erhobenen Daten legen die Einschätzung nahe, dass die Äußerungen der Schüler*innen in den Lesefragebögen und Interviews als authentisch zu bewerten sind. In den Interpretationssessions äußerten auch andere Forscher*innen diese Einschätzung. So gab z. B. Paul aus dem ersten Durchgang im Interview zu, dass er nur den Anfang des Buches gelesen hat:

	7.	Forscher:	Okay. Und haben Sie da im Unterricht noch was Neues über das Buch gelernt, das Sie vielleicht vorher nicht so im Blick hatten?
00:02:00	8.	Paul:	Mmh [nachdenkend]. Neu? Ja, ja, schon, es ist auf jeden Fall tiefgründiger gewesen als sozusagen, wenn man`s vorher gelesen hat. Ähm [nachdenkend], ich geb auch ehrlich zu, ich hab`s Buch nicht komplett gelesen davor, nur ein Stück. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Und es ist auf jeden Fall tiefgründiger dann im Unterricht klar geworden. Man hat `nen besseren Eindruck bekommen, auch da man sich in den verschiedenen Arbeiten, die wir hatten, ähm mit den Personen sozusagen tiefgründiger beschäftigt hat. Und dadurch, finde ich, hat man einen besseren Eindruck noch mal bekommen, im Gegensatz, dass man das nur halt sozusagen gelesen hat davor.
	9.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Haben Sie das Buch dann noch zu Ende gelesen?
	10.	Paul:	Nee, nee.

(INT_Paul, 8-10)

Demgegenüber fällt jedoch auf, dass die Schüler*innen die Auskunft über privatere Themen eher vermeiden bzw. diese nur kurz anreißen. Außerdem halten sie sich mit Aussagen zurück, von denen sie denken, dass sie zum Nachteil ihrer Mitschüler*innen sein könnten (INT_Nela, 133ff.). Die Äußerungen der Schüler*innen im Unterricht bewerte ich ebenfalls als authentisch. So bringen einige Schüler*innen z. B. zum Ausdruck, dass ihnen der von mir ausgewählte Roman eher weniger gefallen hat:

00:04:00	23.	Lehrer:	Mmh. [der Lehrer schreibt den Wunsch an die Tafel] Maxi?
	24.	Maxi:	Also teilweise fand ich das Buch relativ *langweilig*, einfach weil mich sowas in der Art zu lesen nicht wirklich interessiert, aber was ich dann wieder gut fand, war diese detaillierte Beschreibung von der Obduktion, dass dieses medizinische da mit eingebracht wurde, weil es ja nicht üblich ist, dass etwas *so* detailliert beschrieben wurde. Und das war dann letztendlich, als wäre man genau anwesend gewesen wie in `nem Film so`n bisschen, als hätte man was gesehen. Ja, das fand ich sehr gut.

(LE_Maxi, 24)

Generell hat das entwickelte unterrichtsmethodische Vorgehen den Anspruch, dass die Schüler*innen eigene literarische Urteile entwickeln und individuelle Relevanzsetzungen vornehmen können, die sich z. B. in der Schwerpunktsetzung der von ihnen entwickelten Produkte bzw. Interpretationen äußern, die sie in den Interpretationsgesprächen präsentieren und diskutieren. Letztere sind ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler*innen für sie interessante Aspekte diskutieren können, wobei die Lehrkraft jedoch Impulse setzen muss, um die Schüler*innen zur Vertiefung ihrer Positionen anzuregen. Diesbezüglich ist auch der Einfluss der zur Aufnahme benötigten technischen Ausrüstung zu reflektieren (vgl. Flick 2016, S. 317). Im vorliegenden Fall waren das eine Kamera mit hochwertigem Mikrofon, die die ganze Unterrichtsreihe aufnahm und ein iPhone mit externem Mikrofon, das zusätzlich zur Kamera die für diese Arbeit besonders relevanten Interpretationsgespräche aufzeichnete. Ein solches videografisches Vorgehen hat dabei den Vorteil, dass eine „Fülle von Details der simultan

verlaufenden Interaktionen [...] konserviert werden [kann], was in einer direkten Beobachtung für Protokollant*innen so nicht möglich ist“ (Jahr 2022, S. 146). Die erhobenen Videodaten sollten jedoch nicht mit der Wirklichkeit verwechselt werden, da der Kamerastandort und -winkel und die Entfernung der Gespräche zum Mikrofon eine gewisse Selektivität der Aufnahme bedinge (vgl. ebd., S. 146). So kam es auch vereinzelt vor, dass Schüler*innenaussagen nicht transkribiert werden konnten, wenn der jeweilige Lernende z. B. undeutlich sprach und in größerer Entfernung zu den Mikrofonen saß. Den Einfluss von Kameratechnik auf die Interaktion bzw. die Authentizität des Datenmaterials schätzt Petrik wiederum als eher gering ein:

> „Wie künstlich wird dadurch die Situation? Meiner Erfahrung nach kaum. Zwar beobachten viele SchülerInnen (die dominanteren wie die stilleren) stärker sich selbst und bemühen sich, ihr gewohntes Redeverhalten zu demonstrieren oder abzulegen. Das typische Diskussionsklima der Lerngruppe zeigt sich jedoch auch (und gerade) in zugespitzteren Trainingssituationen: So schnell lassen sich Gewohnheiten nicht ablegen. Entscheidend für den konstruktiven Unterrichtsverlauf ist vielmehr das Thema und das methodische Setting. Entsteht ein inhaltlicher Sog, eine kontroverse Debatte o.ä., wird die Kamera schnell vergessen, zugunsten des Ehrgeizes, die "Sache" möglichst gut zu machen: Nicht selten habe ich zurückhaltende Mädchen und Jungen erlebt, die gerade in exponierten Situationen erstmals bewusst mitgemischt haben – und sich damit im Nachhinein sehr wohl fühlten.“ (Petrik 2013, S. 373)

Die von mir in den Interviews erhobenen Schüler*innenreflexionen legen diese Einschätzung ebenfalls nahe. So geben die meisten Schüler*innen, u.a. Alicia, in ihren Interviews an, dass sie die Kamera kaum wahrgenommen hätten:

00:33:00	139.	Forscher:	Okay. Mmh [nachdenkend]. Den Unterricht der vergangenen Wochen, den habe ich ja aufgezeichnet und hab mir auch Ihre Tests durchgelesen mit Ihrem Lesefragebogen. Und da habe ich ein paar Fragen [Alicia sagt: „Mmh-mmh.“ (bejahend)] speziell an Sie, ähm, ich habe Ihren Unterricht ja mit der Kamera aufgezeichnet. Hat Sie die Kamera gestört?
	140.	Alicia:	Nö, gar nicht. Also, ich hab`s auch immer wieder vergessen, dass die überhaupt dasteht. Also ich hab`s jetzt nicht groß mitgekriegt.

(INT_Alicia, 140)

Nico reflektiert, dass er die Kamera in den ersten beiden Stunden noch wahrgenommen habe, sie aber z. B. während der für diese Untersuchung besonders interessanten Diskussionen vergessen habe:

	99.	Forscher:	Mmh. [bejahend] Okay, den Unterricht der vergangenen Wochen, den habe ich ja aufgezeichnet [Nico sagt: „Mmh.“ (bejahend)] und ihren Lese-Fragebogen und Ihre Tests ausgewertet. Und da habe ich ein paar Fragen speziell an Sie. [Nico sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Also wie gesagt, den Unterricht, den habe ich ja mit der Kamera aufgezeichnet. [Nico sagt „Ja“] Hat Sie die Kamera gestört?
00:38:00			
	100.	Nico:	Nö, eigentlich nicht. Also in der ersten Stunde war es vielleicht noch ein bisschen komisch. Oder in den ersten beiden Stunden vielleicht, dass man da sagt, oh, eigentlich ist da `ne Kamera, aber die stand ja, die stand natürlich in der Ecke, so. Ich find, der Unterricht hat halt, man hat immer was zu tun gehabt, man war immer, man war immer ähm eingebunden. Vor allem fand ich, was ich auch sehr gut fand, dass man immer so `ne gute Diskussionsrunde in der Klasse hat, dass man relativ offen gearbeitet hat, dass man auch viel, viel ähm diskutieren, argumentieren konnte, dass man ähm gut ins Gespräch

kommt und dadurch, dass man dadurch auch immer besch… ähm beschäftigt war, hat man die Kamera eigentlich… Ich hab sie dann irgendwann gar nicht mehr wahrgenommen. Es war dann einfach normal. Ähm, und ich fand das absolut nicht schlimm. Also ich fand das völlig in Ordnung.

(INT_Nico, 100)

Eine kleine Minderheit von Schüler*innen (Tobias, Julia, Noah) beschrieben einen Einfluss der Kamera auf ihr Verhalten im Unterricht. Nach Aussage der Schüler*innen führte diese dazu, dass sie sich mit privaten Gesprächen und Albereien eher zurückhielten:

	103.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Okay, ähm, den Unterricht der vergangenen Wochen, den habe ich ja aufgezeichnet [Noah sagt: „Mmh." (bejahend)] und ich hab mir Ihre Tests durchgelesen und Ihren Lesefragebogen und da ähm hatte ich ein paar Fragen direkt, also speziell für Sie [Noah sagt: „Mmh." (bejahend)], den Unterricht der letzten Wochen, den habe ich ja aufgezeichnet. Hat Sie die Kamera gestört?
00:25:00	104.	Noah:	Naja, also, ich sag mal so, man ist ja nicht immer hundertprozentig dabei. Also nicht immer im Unterricht, da mache ich ja immer mal so`n paar Spielereien mit seinem Banknachbar, vor allen Dingen Kai, wir sind eigentlich gute Kumpels. Da musste man sich dann schon mal ein bisschen zusammenreißen, jetzt nicht irgendeine Scheiße. Sorry für das Wort, aber ist halt so ähm zu machen. Also gestört, die ersten paar Male ja, aber am Ende ging`s halt.

(INT_Noah, 104)

Die anderen zur Erhebung von Interpretationsprozessen herangezogenen Instrumente – die verschiedenen Tests, Fragebögen und Interviews – sind ebenfalls als Einflussfaktor zu reflektieren. Um den Einfluss der Erhebungsinstrumente auf die Interpretationsprozesse der Schüler*innen während der Unterrichtsreihe möglichst gering zu halten, fanden die Erhebungen vor Beginn der Unterrichtsreihe (Lesefragebogen), jeweils am Anfang und am Ende des Unterrichtsprojektes (Prä- und Posttest) und nach der Unterrichtsreihe (Interview und „member checking") statt. Dieser „Zangengriff" sollte den Einfluss der Erhebungsinstrumente auf die literarischen Lernprozesse innerhalb der Unterrichtsreihe minimieren. Der Reflexionsfragebogen, den die Schüler*innen im letzten Drittel des Unterrichtsprojektes bearbeiten sollten, war wiederum selbst ein Teil des Lernsettings und ist deswegen eher als Unterrichtsdokument zu verstehen wie andere Arbeitsblätter, die ich im Verlauf der Unterrichtsreihe einsammelte und scannte. Trotz dessen übten die Erhebungsinstrumente, insbesondere die Tests, einen Einfluss auf die Interpretationsprozesse der Schüler*innen aus, wie an folgender Aussage Felices deutlich werden sollte[18]:

39.	Forscher:	Mmh. Jetzt würde ich gern mit Ihnen über Ihre Leseerfahrungen sprechen wollen. Würden Sie den Roman weiterempfehlen?
40.	Felice:	Ja, [Interviewer sagt: Un…] also der hat wirklich. Es war mal eben was anderes zu lesen, weil auch die Sprache teilweise anders war. Was wir ja immer in diesen ähm Fragebogen von Ihnen noch ausgefüllt hatten, also dass halt eben so

[18] Mit „Fragebogen" meint sie hier den Prä- und den Posttest.

> diese verschiedenen Bereiche eben zusammen zu einer Sprache gewürfelt worden, also mal dieses, dieses vom anwaltmäßigen her und auch mal wieder dieses von der Liebesgeschichte her. Und deswegen ist das auf jeden Fall ein toller Roman gewesen.
>
> (INT_Felice, 40)

Darüber hinaus hängt die Validität qualitativer Forschung maßgeblich „davon ab, wie offen sie – im Sinne der Gegenstandsangemessenheit – für die Eigenarten des sozialen Raums ist, den sie beforschen will“ (Petrik 2021c, S. 233). Zentral hierfür ist eine „eine nicht standardisierte, nicht deduktive *Haltung*“ (ebd., S. 234) bei der Auswertung und Interpretation der Daten. Meine Vertrautheit mit dem sozialen Feld, das mir bereits aus einem Schulpraktikum und der Vorstudie bekannt war, ist dabei Fluch und Segen zugleich, da „durch die Vertrautheit der Forschende bestimmte Phänomene als selbstverständlich ansieht und diese deswegen [...] übersieht“ (Misoch 2019, S. 206), aber „sich die Kenntnis des sozialen Feldes und dessen Personen im Interview als Vorteil erweisen und dies zu detaillierteren und umfangreicheren Informationen führt, weil der Forschende durch seine eigene Kenntnis gezielter nachzufragen vermag“ (ebd., S. 206). Dementsprechend muss zwingend gewährleistet sein, dass das Vorverständnis des Forschers innerhalb des Forschungsprozesses irritiert werden kann (vgl. Steinke 2019, S. 327). Dies sollte durch triangulierende Verfahren sichergestellt werden. „Triangulation“ meint dabei „die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven“ (Flick 2016, S. 519). So wurden die Ergebnisse „durch andere Expert*innen (oder Noviz*innen wie Studierende) innerhalb und außerhalb des eigenen Paradigmas“ (Petrik 2021c, S. 236) kollektiv validiert. Hierfür wurden Falldaten in insgesamt sieben Interpretationssessions zur Diskussion gestellt: in der Forschungswerkstatt „Digitales Lesen – Lesen digital“ im Symposion Deutschdidaktik, im Forschungskolloquium Matthias Ballods, in Sessions mit Doktorand*innen der Bergischen Universität Wuppertal und der Ludwig-Maximilians-Universität München und mit meiner studentischen Hilfskraft, der Politik-Masterstudentin Nora Key. Gegenstand der einzelnen Interpretationssessions war jeweils einer der fünf im folgenden Kapitel untersuchten maximal kontrastiven Fälle. In den Sessions werteten die Teilnehmer*innen zentrale Interpretationen und Reflexionen des diskutierten Falls inhaltsanalytisch und mithilfe der im vorangegangenen Kapitel (4.7) vorgestellten fachdidaktischen Argumentationsanalyse aus. Ihre Notizen stellten mir die Teilnehmer*innen im Anschluss zur Verfügung, woraufhin ich die vorab ausformulierten Fallstudien überarbeitete.

Weiterhin wurden die Ergebnisse im Rahmen eines „member checking“ mit den Untersuchungsteilnehmer*innen diskutiert und damit validiert. Darin wurde die Zustimmung der befragten Subjekte zu ihren Aussagen eingeholt (vgl. Flick 2016, S. 495). Die Sinnhaftigkeit

solcher „member checkings“ ist jedoch umstritten, da den Untersuchungsteilnehmer*innen die im Zuge des Forschungsprozesses rekonstruierten Tiefenstrukturen selten selbst bewusst seien (vgl. Petrik 2021c, S. 238f.). Ferner dürfte die erfolgte Triangulation von Daten – also deren Erhebung in unterschiedlicher medialer Form und zu unterschiedlichen Zeitpunkten – die Validität erhöht haben, da einige Schüler*innen reflektieren, dass sie die mündliche oder schriftliche Interpretation von Texten als leichter empfinden (vgl. u.a. MEM_Peter, 60). Das hängt damit zusammen, dass die kognitiv potenziell vorhandene (Interpretations-)Kompetenz durch Sprech- und Schreibakte im Unterricht veräußerlicht werden muss (Performanz), damit sie von der Lehrkraft bzw. vom Forscher eingeschätzt werden kann. Es ist insofern von einer medien- und „situationsabhängige[n] Performanz bereits entwickelter Kompetenz“ (Petrik 2013, S. 390) auszugehen. Die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Erhebungssituationen dürfte dabei die Chance erhöht haben, die tatsächliche Interpretationskompetenz der Schüler*innen zu erfassen.

4.8.3 Reliabilität

Reliabilität ist definiert als „das Gütekriterium, das sich der Zuverlässigkeit, Wiederholbarkeit und Verallgemeinerbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse widmet“ (Petrik 2021c, S. 237). Im Gegensatz zu quantitativen Studien kann bei qualitativen Studien jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass eine wiederholte Durchführung der Untersuchung zu den gleichen Ergebnissen führt: „Komplexe soziale Situationen wie Unterricht sind erst recht nicht wiederholbar, selbst wenn man die gleiche Unterrichtsstunde mit derselben Lehrer*in in mehreren Parallelklassen dokumentieren würde“ (ebd., S. 238). Nach Einschätzung von Mayer gelte dies in besonderem Maße für Interpretationsgespräche im Literaturunterricht, da diese aufgrund ihres polyvalenten Gegenstands und der damit einhergehenden Einmaligkeit des Rezeptions- und Interpretationsprozesses keinem replizierbaren Ablauf folgen können (vgl. Mayer 2017, S. 80). Die vorliegende Studie gewinnt ihre Plausibilität also nicht durch ihren Anspruch auf Repräsentativität, „sondern durch die analytisch und argumentativ am Einzelfall dargelegten Strukturen und die vorsichtige Verallgemeinerung im Fallvergleich“ (ebd., S. 80). Dementsprechend kann Reliabilität in qualitativen Untersuchungen lediglich durch eine transparente und verständliche Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet werden. So wurden in den vorangegangenen Kapiteln der Forschungsstand, das Untersuchungsdesign, die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, der Ablauf der Erhebungen und die Forschungsmethodik ausführlich beschrieben. Insbesondere der Rückgriff auf die fachdidaktische Argumentationsanalyse als „codifiziertes Verfahren“ müsste die Nachvollziehbarkeit meiner Analysen, die im folgenden Kapitel präsentiert werden, für die Rezipient*innen dieser Studie erleichtern.

Eigenanteile bei der Konstruktion der Studie und der Interpretation der Schüler*innendaten markiere ich dabei durch die Verwendung der ersten Person Singular (vgl. Petrik 2021c, S. 239). Meiner Arbeit liegt insgesamt der Anspruch zugrunde, die Leser*innen in einem auch für Unterrichtspraktiker*innen nachvollziehbaren Stil an meinen „Felderfahrungen teilhaben zu lassen, zum Beispiel über Fotos, Grafiken, illustrative Schilderungen exemplarischer Einzelfälle oder die Dokumentation zusammenhängender Passagen“ (ebd., S. 239).

5. Literarische Bildungsgänge: Fünf Fälle im Vergleich

5.1 Auswahl der Fälle

Die Frage der Auswahl stellte sich im Verlauf der Untersuchung an verschiedenen Stellen. In diesem Kapitel soll die Auswahl derjenigen Schüler*innen transparent gemacht werden, deren Lern- und Interpretationsprozesse in den anschließenden Kapiteln im Detail untersucht werden sollen. So war es bei bis zu 140 Seiten Datenmaterial pro Fall nicht möglich, die Interpretationsprozesse aller Schüler*innen umfassend zu rekonstruieren. Im Gegensatz zu statistischen Datenanalysen ist es auch nicht das Ziel qualitativer Forschungsprojekte zu statistisch repräsentativen Ergebnissen zu kommen (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 109). Für qualitative Verfahren sei demgegenüber zentral, „dass die im Untersuchungsfeld tatsächlich vorhandene und für die Forschungsfragestellung relevante Heterogenität berücksichtigt wird“ (ebd., S. 109). Dies soll im vorliegenden Forschungsprojekt durch die Auswahl maximal kontrastiver Bildungsgänge gewährleistet werden (vgl. Petrik 2013, S. 377), „um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Flick 2016, S. 165). Die Auswahl der Schüler*innen erfolgte deduktiv anhand der folgenden Kriterien:

- Es werden Schüler*innen untersucht, bei denen sich die Interpretationskompetenz möglichst unterschiedlich entwickelte (Entwicklung, Stagnation, Rückgang). Diesbezüglich dienen die in den Kompetenztests, Lesefragebögen, Reflexionsfragebögen und Interpretationsgesprächen erreichten Kompetenzniveaus als Indikator.
- Weiterhin sollen Schüler*innen mit einer besonders affirmativen, reflektierten oder kritisch-ablehnenden Sicht auf das Unterrichtsprojekt ausgewählt werden. Als Indikator dienen hierbei die Aussagen der Schüler*innen in den Reflexionsfragebögen, Interpretationsgesprächen, Post-Tests und Interviews.
- Außerdem wird darauf geachtet, dass Bildungsgänge beider Geschlechter und auch zurückhaltenderer Schüler*innen untersucht werden (vgl. Petrik 2013, S. 377).

An dieser Stelle wurde eine deduktiv-subsumptive Codierung anhand aus den Forschungsfragen generierter Kategorien vorgenommen, „um den data overload zu bewältigen, wie er in vielen qualitativen Projekten auftritt“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 62). Solche typologischen Analysen würden sich besonders dann anbieten, „wenn in ein umfangreiches explorativ Datenmaterial Struktur und Ordnung gebracht werden soll“ (Tippelt 2020, S. 207). Diese erste Typenbildung erfolgte mithilfe einer kategorienbezogenen Synopse, da mit dieser „der themenbezogene Fallvergleich relativ rasch [...] durchgeführt werden kann“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 109). Diese Auswertungsmethode entspricht dem in letzter Zeit häufig genutzten inhaltsanalytischen Vorgehen

nach Kuckartz (vgl. Kuckartz 2018, S. 50). Hierbei wurden Schüler*innen anhand von Text- und Gesprächspassagen, die Aussagen über die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung der jeweiligen Kategorie geben, den Kategorien zugeordnet (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 59). Die herangezogenen Textpassagen wurden in der Synopse zitiert, sodass diese zu einem späteren Zeitpunkt eingesehen werden können (siehe Anhang, Abschnitt 9.2). Für die Einschätzung der Kompetenzentwicklung fungierten die in Kap. 4.7.4 erarbeiteten Niveaustufen als deduktive Kategorien. Als Indikator für die Interpretationskompetenz der Schüler*innen zum betreffenden Zeitpunkt der Unterrichtsreihe diente die höchste im jeweiligen Test, Fragebogen, Interview oder Interpretationsgespräch erreichte Niveaustufe, da davon auszugehen ist, dass Schüler*innen nicht durchgehend auf dem höchsten ihnen zugänglichen Niveau argumentieren (vgl. Reinhardt 1984).

Hinsichtlich der Bewertung der Unterrichtsreihe und der in ihr erprobten Methode durch die Schüler*innen wurden affirmative, reflektierte und kritisch-ablehnende Perspektiven als Kategorien unterschieden. So ist es ein Anliegen dieser Arbeit, „auch ungünstige bzw. kritische“ (Merkens 2019, S. 291) Fälle zu berücksichtigen. Als affirmativ wurden Bewertungen jener Schüler*innen eingestuft, die in ihren Interviews und Reflexionen auch auf Nachfrage keinerlei Kritik am methodischen Ansatz bzw. der konkreten Unterrichtsreihe übten. Als „reflektiert“ wurden jene Wertungen eingestuft, in denen die Schüler*innen sowohl Potenziale als auch Probleme des methodischen Ansatzes bzw. der Unterrichtsreihe im Speziellen erläutern. Falls eine Schülerin oder ein Schüler den methodischen Ansatz bzw. dessen Umsetzung abgelehnt hätte, wäre diese Position als kritisch-ablehnende Sicht auf das Unterrichtsprojekt eingestuft worden. Die Schüler*innen wurden hinsichtlich ihrer Bewertung der Unterrichtsreihe auf einem Kontinuum verortet. Darüber hinaus schätzte ich mithilfe einer Volltextsuche ein, wie oft sich die Schüler*innen am Unterricht beteiligten und achtete bei der Auswahl der Fälle auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis. Die von mir vorgenommenen Codierungen und deren synoptischer Vergleich können im Anhang (siehe Abschnitt 9.2) eingesehen werden. Aus meinen Analysen ergab sich folgendes erstes Cluster der untersuchten Schüler*innen:

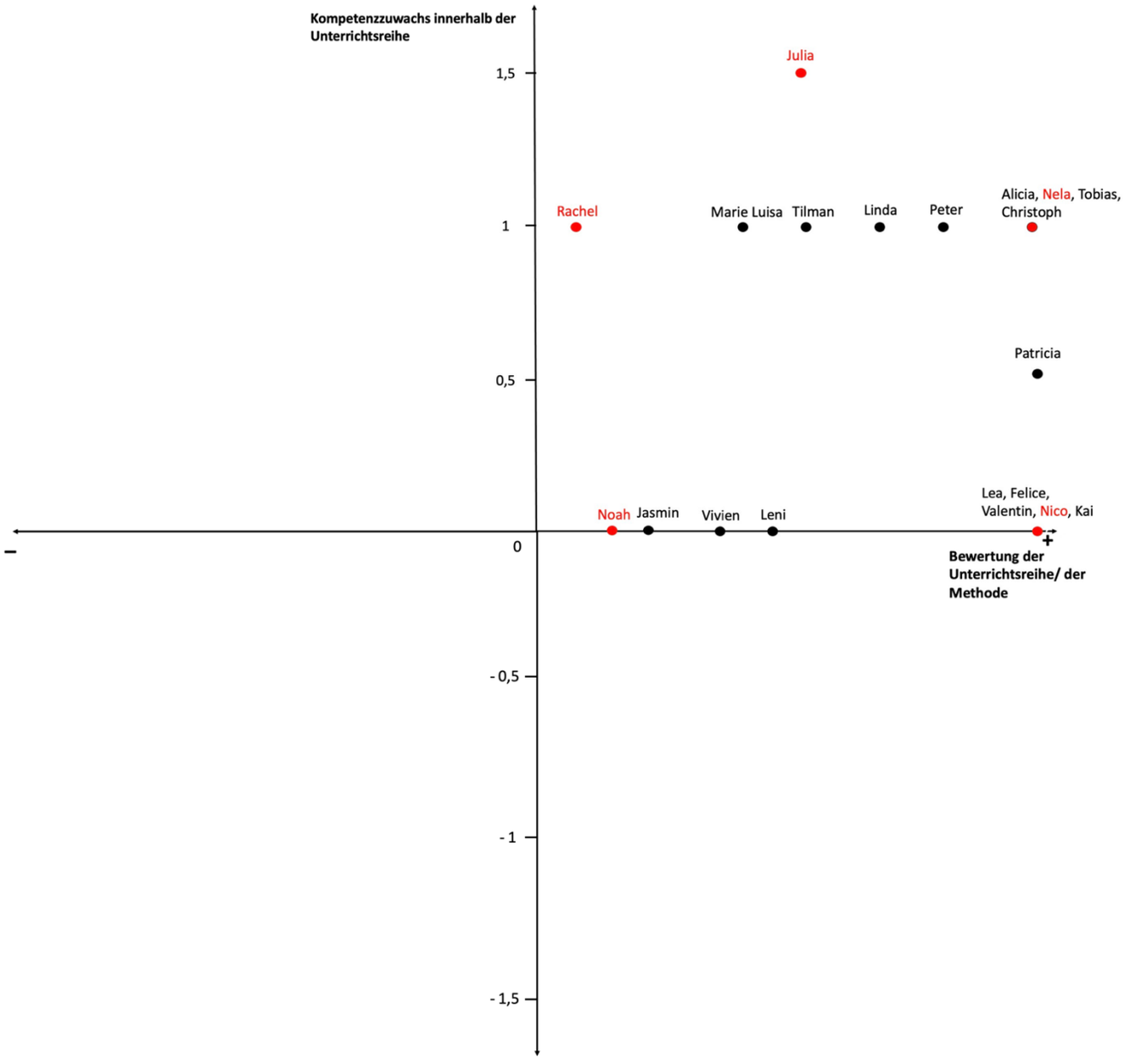


Abbildung 12 Fallauswahl: Clustering der Schüler*innen anhand der Kategorien „Kompetenzzuwachs innerhalb der Unterrichtsreihe“ und „Bewertung der Unterrichtsreihe/ der Methode“

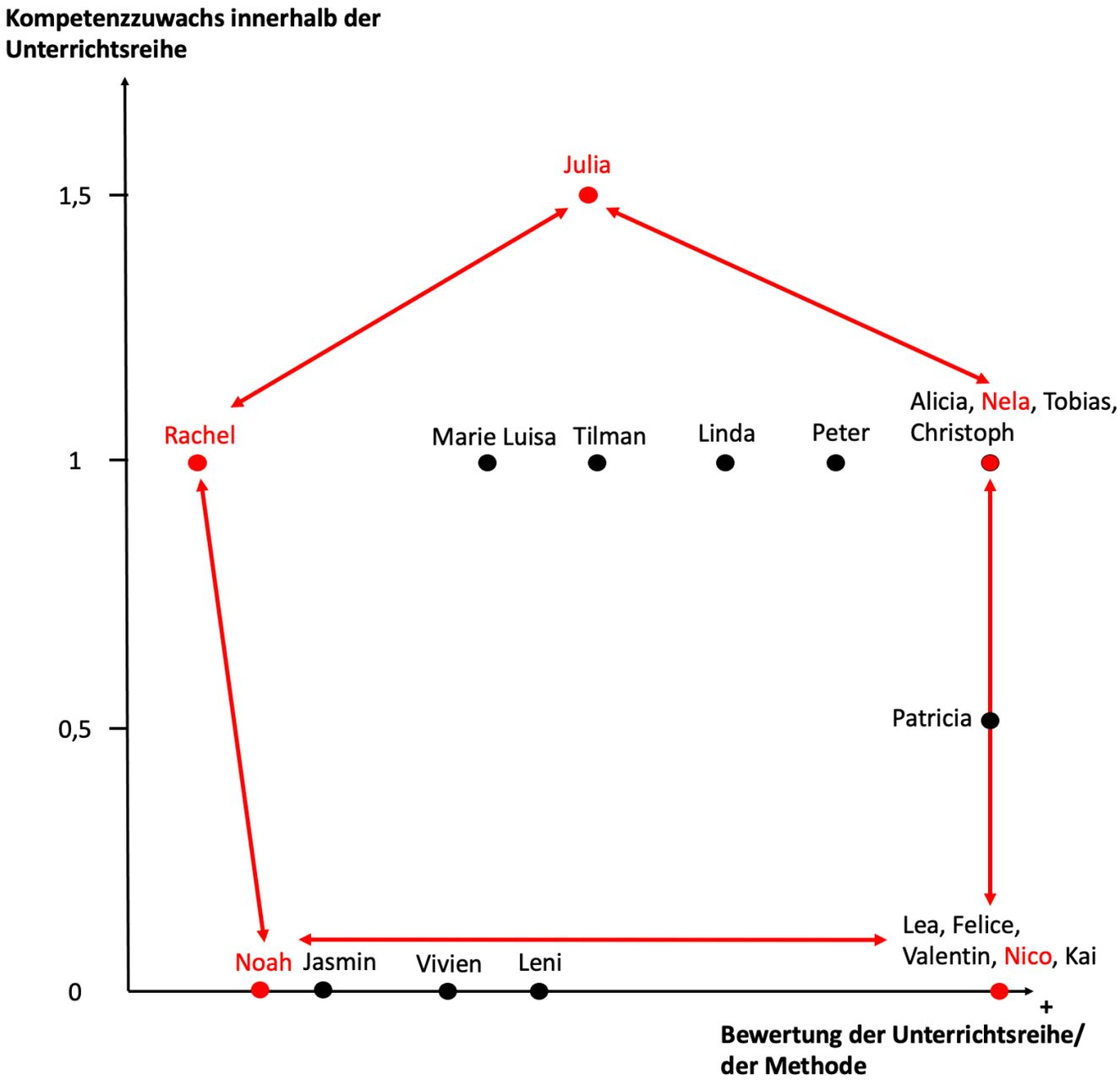


Abbildung 13 Ausschnitt aus Abbildung 12: Clustering der Schüler*innen anhand der Kategorien „Kompetenzzuwachs inner-halb der Unterrichtsreihe“ und „Bewertung der Unterrichtsreihe/ der Methode“

Da kein Lernender die Unterrichtsreihe/-methode in der Tendenz negativ beurteilte und kein Kompetenzrückgang rekonstruiert werden konnte, wurden alle Schüler*innen im zweiten Quadranten verortet. Im Cluster sind deutlich fünf Pole zu erkennen, die im maximalen Abstand zueinander stehen. Schüler*innen, die diese Pole bilden, bzw. sich um diese gruppieren, sollen in den folgenden Kapiteln im Detail untersucht werden. Wenn wie im Falle der beiden sich rechts außen befindenden Pole mehrere Schüler*innen für eine Detailanalyse in Frage kommen, wurde derjenige Lernende ausgewählt, von dem die meisten Daten vorliegen. So hänge die Fallauswahl nach Merkens auch von der Verfügbarkeit der für die Untersuchung relevanten

Daten ab (vgl. Merkens 2019, S. 288). Weiterhin entschied ich mich dagegen Schüler*innen, wie z. B. Vivien, Patricia oder Lea, auszuwählen, die sich gar nicht oder so gut wie gar nicht an den Interpretationsgesprächen beteiligten.

Dementsprechend ergab sich folgende erste Auswahl für eine vertiefte Analyse:

1. *Julia:* Bei Julia konnte der größte Lernfortschritt innerhalb der Unterrichtsreihe rekonstruiert werden. So interpretierte sie im Prä-Test vor Beginn der Unterrichtsreihe noch auf Niveau 2,5 und steigerte sich in deren Verlauf bis auf Niveau 4. Auch sie selbst beschreibt im Interview einen sehr intensiven literarischen Lernprozess (INT_Julia, 2). Insgesamt bewertet sie den Unterricht als gut (INT_Julia, 6) und formuliert eine reflektierte Bewertung des methodischen Ansatzes. So benennt sie z. B. den hohen Zeitaufwand als Problem (INT_Julia, 6) und schätzt das Erlernen von Textsortenwissen und Schreibprozeduren als wichtiger ein als die intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text (INT_Julia, 10). Julia beteiligte sich regelmäßig mit Wortbeiträgen am Unterricht, war in den Diskussionen aber deutlich zurückhaltender als z. B. Noah, Nico oder Alicia.
2. *Rachel:* Im Falle von Rachel konnte eine Kompetenzentwicklung vom zweiten zum dritten Niveau rekonstruiert werden. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in ihren Reflexionen im Interview wider. So war sie es bislang gewöhnt, zu einer von der Lehrerin vorgegebenen Interpretation geführt zu werden (INT_Rachel, 20). Demgegenüber hat sie im hier untersuchten Unterrichtssetting die Meinungsvielfalt in der Klasse erfahren (INT_Rachel, 32ff.), was eine Entwicklung in Richtung des dritten Niveaus ausgelöst haben könnte. Insgesamt bewertete sie den von mir geführten Unterricht in ihrer schriftlichen Reflexion im Post-Test und im Interview als positiv. Im Kontrast dazu drückt sie im Reflexionsfragebogen recht deutlich ihren Unmut über bestimmte Aspekte der Unterrichtsführung aus: „Wir haben insgesamt zu wenig Zeit bekommen für das Video! [...] Wir konnten nicht unser erwünschtes Medienprodukt machen, sondern wurden gedrängt ein Erklärvideo zu produzieren“ (REF_Rachel, 1, 2a). Weiterhin moniert sie, dass sie diese Art, im Gespräch zu interpretieren, nicht so mitgezogen habe wie die fragend-entwickelnde Interpretation literarischer Texte (INT_Rachel, 14). Von allen untersuchten Schüler*innen zeigt Rachel meiner Einschätzung nach die kritischste Sicht auf die Unterrichtsreihe. Sie beteiligte sich regelmäßig, war in den Diskussionen aber deutlich zurückhaltender als z. B. Nico oder Noah.
3. *Nela:* Zu Beginn der Unterrichtsreihe und im Prä-Test neigte Nela noch dazu, ihre Interpretationshypothesen mit nicht haltbaren, intersubjektiv nicht nachvollziehbaren

Argumenten oder sogar gar nicht zu begründen (LE_Nela, 32). Ihr gelingt es jedoch teilweise bereits, auch begründete Interpretationen auf dem zweiten Niveau zu formulieren. Im Post-Test am Ende der Unterrichtsreihe verfasste sie Interpretationen, die der dritten Niveaustufe zuzuordnen sind. Diese Entwicklung vom zweiten zum dritten Niveau reflektierte sie auch in ihrem Interview (INT_Nela, 42). Darin und in ihrer schriftlichen Reflexion bewertet sie den Unterricht als sehr positiv und formuliert keinerlei Probleme, weswegen ihre Perspektive auf die Unterrichtsreihe/ -methode als „affirmativ" codiert und sie im Kontinuum (s.o.) ganz rechts verortet wurde. Nela beteiligte sich regelmäßig mit Gesprächsbeiträgen am Unterricht.

4. *Nico:* Nico interpretiert bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem vierten Niveau (WEB_Nico, 97). Dieses Niveau erreicht er auch im Post-Test am Ende der Unterrichtsreihe, weswegen keine Kompetenzentwicklung im Sinne des Erreichens einer höheren Niveaustufe rekonstruiert werden konnte. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich seine Interpretationen nicht weiterentwickelten. Vielmehr zeigen sich auch bei ihm Perturbationen auf inhaltlicher Ebene (z. B. INT_Nico, 27). Nico bewertete die Unterrichtsreihe stark affirmativ, indem er in seiner Reflexion und seinem Interview auf keinerlei Probleme oder Schwächen derselben zu sprechen kam. Nico beteiligte sich sehr häufig mit Gesprächsbeiträgen am Unterricht und an den Diskussionen.
5. *Noah:* Auch Noah interpretierte bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem vierten Niveau (WEB_Noah, 67). Obgleich auch bei ihm kein Anstieg des Kompetenzniveaus nachweisbar ist, reflektiert er, dass er den Roman durch die Gestaltung der Produkte sehr viel besser verstanden hätte (INT_Noah, 2). Im scharfen Kontrast dazu steht, dass er die erneute Durchführung einer solchen Unterrichtsreihe in seiner Klasse nicht befürworten würde, da ihn ein solcher Unterricht nicht auf die Abiturprüfungen vorbereite (INT_Noah, 12). Er bezeichnet den Unterricht als lockerer und interessanter als andere Unterrichtseinheiten (INT_Noah, 10). Dies scheint er jedoch als eher lernhinderlich wahrzunehmen (INT_Noah, 10). Weiterhin irritierte ihn meine Rolle als Doktorand (INT_Noah, 10) und er führt an, dass Leni und er mit der Implementierung ihres Produkts in die Webseite überfordert waren (INT_Noah, 134). Demgegenüber nahm er die Interpretationsgespräche als sehr lebendig wahr (INT_Noah, 34). Weiterhin bewertete er es als positiv, dass die Wünsche und Interessen der Schüler*innen von mir einbezogen wurden (IG4_Noah, 83). Dementsprechend ist seine Sicht auf das Unterrichtsprojekt als „reflektiert" einzuschätzen. Noah initiierte häufig Diskussionen und nahm bei der „Lösung" von Interpretationsproblemen oft eine dominante Rolle ein.

An dieser Stelle muss betont werden, dass die Member-checking-Interviews nicht bei der Fallauswahl berücksichtigt werden konnten, da diese nach einer ersten umfassenden Analyse der Lernprozesse der fünf maximal kontrastiven Fälle erhoben wurden. Bei dem vorgenommenen Clustering handelt es sich also um eine „Momentaufnahme“ kurz nach dem Ende der Intervention. So spiegelt sich z. B. in Noahs Interviewdaten wider, dass er die Unterrichtsreihe/ -methode ein Jahr später positiver bewertet (MEM_Noah, 4, 178, 180). Gleiches gilt für Peter, der ebenfalls ein zweites Mal interviewt wurde (MEM_Peter, 8, 10, 12). Nelas Daten lassen demgegenüber auf eine etwas kritischere Sicht auf die erprobte Unterrichtsreihe/-methode schließen, da sie äußert, dass diese sie nicht auf die schriftlichen Abiturprüfungen vorbereitet habe, die sie kurz vor dem Member-checking-Interview durchlief (MEM_Nela, 204).

5.2 Nela: „wir hatten sehr verschiedene Ansichten“. Nelas Lernprozess von kategorischer Ablehnung hin zur Koordinierung mehrerer Interpretationen

5.2.1 Lernvoraussetzungen

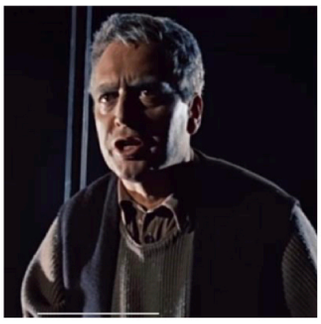
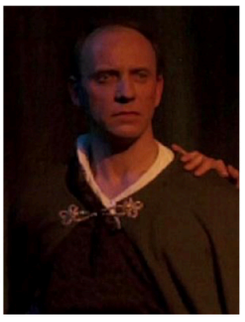
Wenn man Nelas Interpretationsprozess verstehen möchte, bietet es sich an, sich diesem über ihr auffälliges Leseverhalten und ihre Lesesozialisation zu nähern, die einen starken Einfluss auf den gesamten Interpretationsprozess ausübten. Mit mehr als zwanzig Büchern, die Nela in einem halben Jahr gelesen hat, kann man sie getrost als „Vielleserin“ bezeichnen (INT_Nela, 142, 144) und ihre primäre literarische Sozialisation im Elternhaus als erfolgreich bewerten (INT_Nela, 148). Ihre Mutter scheint hierbei eine Art „Lesevorbild“ für sie und ihre Schwester zu sein (INT_Nela, 174). Nela hat auch leseaffine Freunde, wie z. B. Marie Luisa aus ihrer Klasse. Auch mit ihren Klassenkameradinnen Rachel und Vivien unterhält sie sich „schon immer“ (MEM_Rachel, 124) über Bücher. Ihr liebstes Genre ist der Psychothriller und Sebastian Fitzek ist ihr Lieblingsautor (INT_Nela, 150). Weiterhin liest sie gern Krimis und Liebesromane. Hier nennt sie Anna Amrum, Anna Johannsen und Jojo Moyes mit „Ein ganzes halbes Jahr“ als Autorinnen (INT_Nela, 150). Sie zeigt also eine recht feste Auswahl an populären Genres und Plotmustern. Als besonders positiv bewertet sie Plottwists, wie sie z. B. in den Psychothrillern von Sebastian Fitzek vorkommen (INT_Nela, 170). Hier zeigt sie also bereits ein analytisches Verständnis der erzählerischen Gestaltung der von ihr gelesenen Romane, wenn sie z. B. auch New-Adult-Romane als „so lapidar daher erzählt“ (INT_Nela, 166) beschreibt. Eine solche Lektüreauswahl lässt vermuten, dass ihr freizeitliches Leseverhalten v.a.

der Unterhaltung und Entspannung dient. Dies ist auch insofern naheliegend, als dass sie öfters in Mittagspausen und Freistunden auf ihrem iPad liest (INT_Nela, 180). Demzufolge ist davon auszugehen, dass sie in ihrer Freizeit literarische Texte im Modus des „intimen Lesens“ (Graf 2004, S. 49ff.) rezipiert. Auffällig an ihrer Lektüreauswahl ist weiterhin, dass sie Schul- und Freizeitlektüre stark voneinander abgrenzt (INT_Nela, 164). Nela würde zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe in ihrer Freizeit also aller Voraussicht nach keine Werke des Bildungskanons lesen (INT_Nela, 166; MEM_Nela, 96). Ihre Bücher liest sie analog oder auf Kindle, wo sie vor allem Krimis liest (INT_Nela, 178). Über Bücher informiert sie sich vornehmlich auf Social Media, vor allem auf Instagram, aber auch auf Internetseiten von (Online-)Buchhändlern, wie z. B. Thalia, auf denen sie sich Klappentexte und Rezensionen durchliest (INT_Nela, 186). Trotz ihres ausgesprochen hohen Interesses an Büchern folgt sie nach eigener Auskunft jedoch keinem Bookstagrammer oder BookTuber, sondern sucht Bücher, die sie interessieren, in der Instagram-Suchleiste (INT_Nela, 188). Sie wird auch selbst nicht produktiv tätig, z. B. durch die Gestaltung von Social-Media-Posts oder Ähnlichem und beteiligt sich auch nicht an anderen Social-Reading-Aktivitäten (INT_Nela, 184ff.).

Vor der Unterrichtsreihe zum Roman „Der Fall Collini“ führte ich in der Klasse einen Pre-Test zur Faust-Tragödie am Ende der dazugehörigen Unterrichtsreihe durch. Dieser Pre-Test diente der Erprobung des Erhebungsinstruments, das ich in der Folge leicht überarbeitete. Deswegen und aufgrund der Tatsache, dass sich „Der Fall Collini“ und die Faust-Tragödie durch ein unterschiedliches Anforderungspotenzial auszeichnen, ist die Vergleichbarkeit der entstandenen Interpretationstexte natürlich eingeschränkt. Eine Analyse kann jedoch Aufschluss darüber geben, auf welche Argumentationsmuster Nela vor der Unterrichtsreihe zurückgriff. Nela antwortete folgendermaßen auf die Frage „Welche Interpretation der Faust-Figur finden Sie am gelungensten? Kreuzen Sie sie an. Begründen Sie, warum Sie sich für diese und nicht für die anderen entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Darstellungen ab.“

Transkriptauszug 1 Nelas Interpretation im Pre-Test



☐ ☒ ☐ ☐

Ich persönlich finde die zweite Faust darstellung am gelungensten. Für mich schreit Hut, Trenchcoat und Krawatte förmlich nach Leuten die etwas von sich halten und in seinem Eingangsmonolog stellt sich Faust quasi genau so vor „Zwar bin ich gescheiter als alle die Laffen". Von den Gesichtzzügen her könnte er als Mischung des 60 jahrigen Faust und des verjungten Faust durchgehen. Jedoch ist auch sein Gesichtsausdruck für die Faust Figur perfekt gewählt.

Die erste Darstellung scheint mir selbst für den normalen Faust viel zu alt.

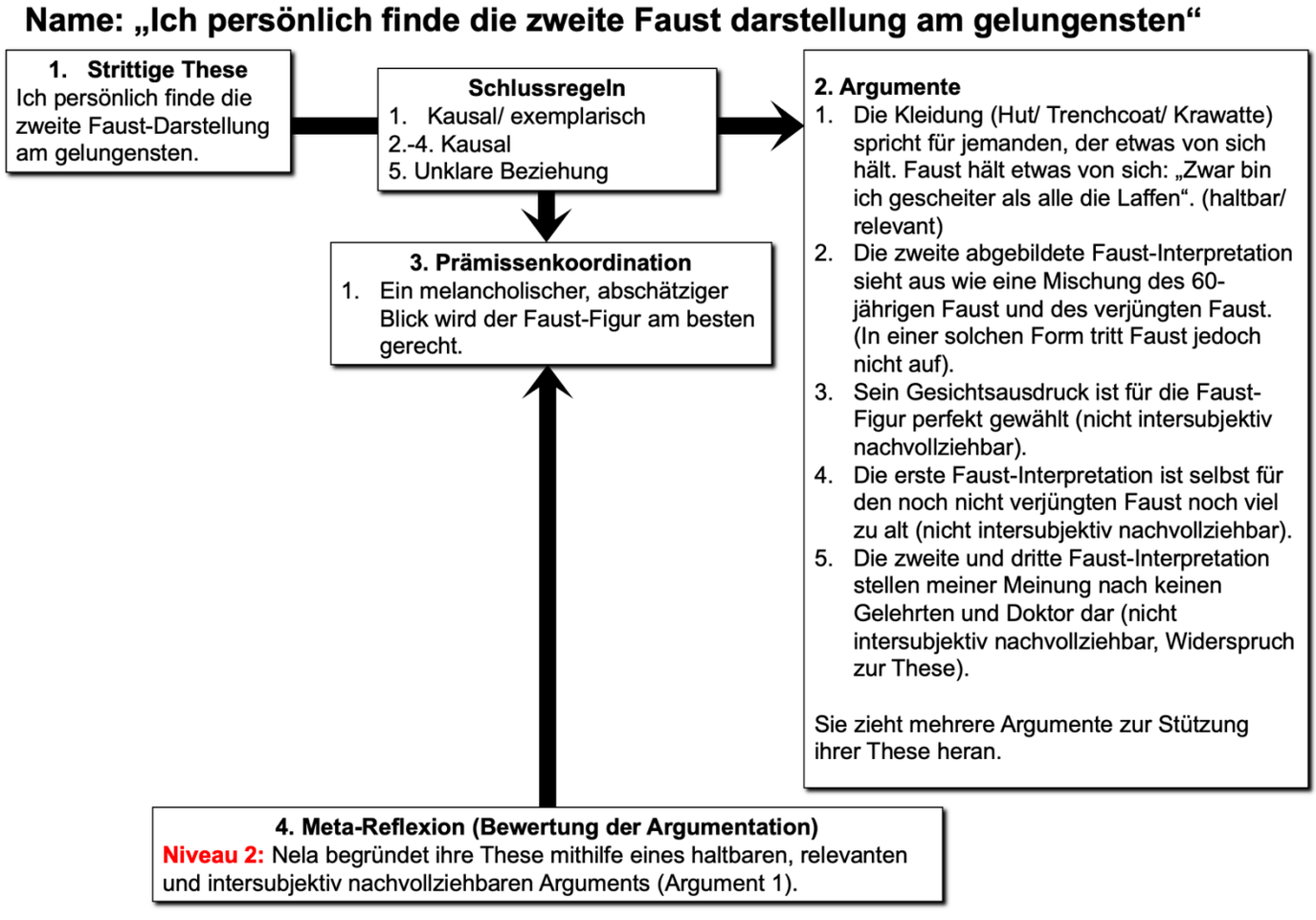
Die zweite + dritte Darstellung sind meiner Meinung nach von der Darstellung eines Gelehrten und eines Doktors viel zu sehr abweichend.

Nela argumentiert im oben abgedruckten Text für die folgende Interpretationshypothese: „Ich persönlich finde die zweite Faust-Darstellung am gelungensten.“ Das Wort „persönlich“ suggeriert zum einen, dass jeder eine eigene Interpretation der Faust-Figur vertreten kann. Zum anderen lässt sich darin eine gewisse Abwehr dagegen vermuten, ihre eigene Interpretation zur Diskussion zu stellen. Ihre These stützt sie mit fünf Argumenten, von denen lediglich das erste haltbar, relevant und intersubjektiv nachvollziehbar ist. In ihrem ersten Argument, das wiederum selbst eine begründete These ist, argumentiert sie unter Verweis auf eine konkrete Textstelle, dass Faust etwas von sich hält und dies durch die Kleidung der zweiten Faust-Darstellung ausgedrückt wird. Die von ihr zur Stützung ihrer These herangezogene Textstelle zitiert sie in Anführungsstrichen: „Zwar bin ich gescheiter als alle die Laffen.“ Jene zitiert sie sogar originalgetreu und nicht nur sinngemäß (FA I, 7/1, V. 366)[19]. Dieses zur Stützung der These

[19] Goethe-Zitate folgen hier der *Frankfurter Ausgabe* (FA): Goethe, Johann Wolfgang von: Sämtliche Werke: Briefe, Tagebücher und Gespräche. Hrsg. von Hendrik Birus et al. 40 Bde. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1989.

herangezogene Argument bewerte ich als haltbar und relevant, da es über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft ist und sich in der zitierten Textpassage eine gewisse Selbstüberzeugung der Faust-Figur widerspiegelt. Die anderen Argumente sind ebenfalls über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft. Diese bewerte ich jedoch als nicht intersubjektiv nachvollziehbar. Beim zweiten von Nela formulierten Argument bleibt z. B. offen, in welchem Zusammenhang das Argument zum Text steht, da Faust in der Tragödie nicht als „Mischung des 60-jährigen Faust und des verjüngten Faust" auftritt. Außerdem lässt sich über das tatsächliche Alter Fausts streiten. Im Text findet sich keine konkrete Altersangabe. Faust fragt lediglich Mephisto in der Szene „Hexenküche", ob ihm die Sudelköcherei wohl dreißig Jahre vom Leib schaffe (FA I, 7/1, V. 2341f.), worauf Mephisto jedoch keine konkrete Antwort gibt (FA I, 7/1, V. 2347ff.). Es ist also problematisch, dass Nela Fausts Alter auf sechzig festlegt, ohne dies zu begründen. Er könnte z. B. auch fünfzig sein. Weiterhin dürften auch 60-Jährige zu Fausts Zeiten deutlich älter ausgesehen haben als heutige 60-Jährige. Das dritte herangezogene Argument („Sein Gesichtsausdruck ist für die Faust-Figur perfekt gewählt.") stellt ebenfalls eine unbegründete Interpretationshypothese dar, die für die Leser*innen der Interpretation nicht nachvollziehbar sein dürfte. Verehrer der Inszenierung der Faust-Tragödie durch Gustaf Gründgens dürften dieser Einschätzung wohl eher widersprechen. Ohne Begründung bewerte ich auch das vierte herangezogene Argument als nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da Fausts Alter, wie soeben schon erläutert wurde, durchaus unterschiedlich interpretiert werden kann. Auch das fünfte Argument („Die zweite und dritte Faust-Interpretation stellen meiner Meinung nach keinen Gelehrten und Doktor dar") dürfte für Leser*innen der Interpretation nicht intersubjektiv nachvollziehbar sein. Außerdem steht es im Widerspruch zur These, dass die zweite Darstellung der Faust-Figur am gelungensten ist. Als zentrale Prämisse rekonstruierte ich vor dem Hintergrund der von ihr ausgewählten Faust-Darstellung: „Ein melancholischer, abschätziger Blick wird der Faust-Figur am besten gerecht." Da Nela im obigen Text keine intersubjektiv nachvollziehbaren Interpretationen koordiniert, verorte ich diesen auf dem **zweiten Niveau**. Sie stellt eine These auf und begründet sie mithilfe eines haltbaren und relevanten Arguments. Die Analyse ihrer Interpretation lässt auf der einen Seite den Schluss zu, dass Nela noch Probleme hat, starke, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren. Auf der anderen Seite lässt sich mit Blick auf das vierte Argument schon ein Koordinierungsansatz erkennen. Wenn sie jenes Argument zu einer nachvollziehbaren Interpretation ausgebaut hätte, hätte sie das dritte Niveau erreicht. Zum Beispiel hätte sie argumentieren können, dass Faust als zu alt dargestellt wird, weil er in der Szene „Studierzimmer" sagt: „Ich bin zu alt, um nur zu spielen,/ Zu jung, um ohne Wunsch zu sein." (FA I, 7/1, V. 1546f.), was nicht für

einen Methusalem spricht, wie er in der Stummfilm-Interpretation Murnaus aus dem Jahre 1926 dargestellt wird. Nelas Interpretation habe ich zu folgender Grafik verdichtet:



5.2.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls

Zeitpunkt	Nelas Bildungsgang
Vor der Unterrichtsreihe, im Prä-Test und zu Beginn der Unterrichtsreihe (Stunde 1/2)	Nela zeigt eine starke Ablehnung gegenüber dem Roman. Sie ist in der Lage, begründete Interpretationen auf dem zweiten Niveau zu formulieren. Teilweise formuliert sie jedoch auch noch thesenhafte Interpretationen auf den Niveaustufen 1-1,5 und hat Probleme, starke, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren. Im Pre-Test unternimmt sie einen Koordinierungsversuch, der jedoch als „nicht erfolgreich“ bewertet wurde. In ihrem Lesefragebogen äußert sie ein Interesse am Lebensweg der Figur „Hans Meyer“.

Zeitpunkt	Nelas Bildungsgang
Stunde 3-4	Nela wünscht sich eine „Personenkonstellation“ (WEB_Nela, 2) für die Webseite zum Roman „Der Fall Collini“.
Stunde 6-8	Nela gestaltet mit Marie Luisa das Figurenprofil zur Figur „Richard Mattinger“.
Stunde 9-10	Eine Äußerung Nelas während der Präsentation und Diskussion ihres Figurenprofils impliziert, dass unterschiedliche Interpretationen einer Romanfigur möglich sind und auf der Webseite zum Ausdruck kommen sollen (IG1_Nela, 171).
Stunde 11	In einer Stationenarbeit, in der die Schüler*innen verschiedene Wege kennenlernen, Literatur digital und produktiv zu interpretieren, begeistert sich Nela für die Gestaltung einer Instagram-Seite.
Stunde 12-18	Nela gestaltet gemeinsam mit Patricia und Marie Luisa eine Social-Media-Seite zum Roman mit Posts zu den einzelnen Figuren, einer Fan-Fiction, einem Moodboard und einer Figurenkonstellation. In ihrer Fan-Fiction spiegelt sich ihr anfängliches Interesse an der Figur Hans Meyer wider. Sie ist außerdem ein „Cross-over“ zwischen dem behandelten Roman und den von ihr verehrten Thrillern des Autors Sebastian Fitzek.
Stunde 19-24	Nela wird hier in besonderem Maße mit anderen Interpretationen des Romans konfrontiert. Die produktiven Interpretationen Lindas und Julias beeindrucken sie.
Post-Test	Sie formuliert Interpretationen auf dem dritten Niveau und eine gemäßigtere Wertung des Romans. In ihren im Post-Test formulierten Interpretationstexten spiegeln sich Wertungen und Interpretationen ihrer Mitschüler*innen wider.

5.2.3 Nelas Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test)

Als Erwartungen an den Roman formuliert Nela vor der Lektüre in ihrem Lesefragebogen stichpunktartig: „○ Kriminalroman, Spannung, moderne sprache, flüssig zu lesen“ (LF_Nela, 1). Sie

kann also bereits vor der Lektüre den Roman einem Genre zuordnen. Auffällig sind weiterhin Nelas Erwartungen an die Sprache des Romans und dessen Wirkung („Spannung“), die ebenfalls darauf hindeuten, dass es sich bei Nela um eine sehr erfahrene Leserin handeln muss. Außerdem war ihr schon vor der Lektüre die grundlegende Struktur der Romanhandlung bekannt. So antwortete sie auf die Frage, was sie bereits über den Roman „Der Fall Collini“ wisse: „○ Mord, Anwalt, der im Zuge einer Mordermittlung auf ein >Geheimnis< (?) stößt“ (LF_Nela, 2). Andere Texte oder Verfilmungen von Texten Ferdinand von Schirachs und den Autor selbst kannte Nela noch nicht (LF_Nela, 3). Nelas erste Romanlektüre ist geprägt durch eine starke Ablehnung des Romans, die sie in ihrem Lesefragebogen zum Ausdruck bringt. Diese Passage des Lesefragebogens werte ich als ersten „key incident“, da die typografische Gestaltung der Überschrift darauf schließen lässt, dass sie in besonderem Maße emotional involviert war und sie den Roman vor dem Hintergrund persönlicher (Lese-)Erfahrungen interpretiert hat (vgl. Petrik 2013, S. 378):

Transkriptauszug 2 Textpassage „MEINE PERSÖNLICHE MEINUNG" (LF_Nela, 5)

> Wie hat Ihnen der Roman gefallen? Begründen Sie Ihre Einschätzung.
> MEINE PERSÖNLICHE MEINUNG
> Für mich war der Roman eine 2/5, persönlich würde ich ihn nie lesen und meiner Meinung ist es auch kein Roman, den man mit SuS lesen sollte. Zum einen liegt dies an den starken Nacherzählungen von Gewalt, da wollte ich schon ab seite 8 nicht mehr weiterlesen.
> Bis Seite 100 war der Roman überwiegend langweilig und konnte mich nicht von sich überzeugen. In meiner Freizeit liebe ich Fitzek Bücher, diese bestehen quasi aus Plottwists, daher konnte mich dieser hier nicht catchen, das Buch wurde lediglich interessanter und die Spannungskurve stieg.

Die in Großbuchstaben verfasste Überschrift weist darauf hin, dass Nela an dieser Stelle ihre Romanbewertung möglichst eindrücklich zum Ausdruck bringen und mir ihre Ablehnung des Romans mitteilen wollte. Weiterhin deuten die Großbuchstaben auf eine gewisse Emotionalität ihrer literarischen Wertung hin. Das Wort „persönlich“ suggeriert auf der einen Seite, dass mehrere Interpretationen des Romans möglich sein können: Wenn eine Interpretation oder literarische Wertung etwas Persönliches sein kann, heißt das, dass jeder eine individuelle Interpretation bzw. Wertung des Romans vertreten kann. Auf der anderen Seite könnte die Betonung der Subjektivität ihrer literarischen Wertung jedoch auch als Strategie dienen, die eigene Wertung/ Interpretation vor Kritik zu schützen und sich nicht mit anderen Perspektiven auf den Roman auseinandersetzen zu müssen. So drückt sich in dem Wort „persönlich“ eine gewisse Privatheit

ihrer eigenen Meinung aus und dass es sich nicht lohnt, diese zur Debatte zu stellen, da sie ohnehin etwas „Persönliches“ ist. Als Interpretationshypothese rekonstruierte ich: „>>Der Fall Collini<< ist kein guter Roman (2/5) und man sollte ihn nicht mit Schüler*innen lesen.“ Diese Interpretationshypothese wird durch drei Argumente gestützt, die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verbunden sind. Das erste Argument („Der Roman enthält Nacherzählungen von Gewalt.“) ist als haltbar zu bewerten, da Gewalt in verschiedenen Kapiteln des Romans beschrieben wird. Nela bezieht sich in der obigen und in anderen Interpretationen häufig auf die „seite 8“, die sie wohl besonders schockiert haben muss. So erinnert sie sie sich auch noch ein Jahr später an die folgende Textstelle und auf welcher Seite sie zu finden ist (MEM_Nela, 84):

> „Zwanzig Minuten später war der Mann tot. Vier Projektile waren in seinen Hinterkopf eingedrungen, eines hatte sich im Gehirn gedreht, war wieder ausgetreten und hatte das halbe Gesicht weggerissen. Der beige Teppich saugte das Blut auf, der dunkle Umriss wurde langsam größer. Collini legte die Pistole auf den Tisch. Er stellte sich neben den Mann am Boden, starrte auf die Altersflecken auf dessen Handrücken. Mit dem Schuh drehte er den Toten um. Plötzlich trat er mit dem Absatz in das Gesicht des Toten, er sah ihn an, dann trat er wieder zu. Er konnte nicht aufhören, wieder und wieder trat er zu, Blut und Gehirnmasse spritzten auf seine Hosenbeine, auf den Teppich, gegen das Bettgestell. Der Gerichtsmediziner konnte später die Anzahl der Tritte nicht rekonstruieren, Wangen-, Kiefer-, Nasen- und Schädelknochen brachen unter der Wucht. Collini hörte erst auf, als der Absatz seines Schuhs abriss.“ (C, S. 8f.)

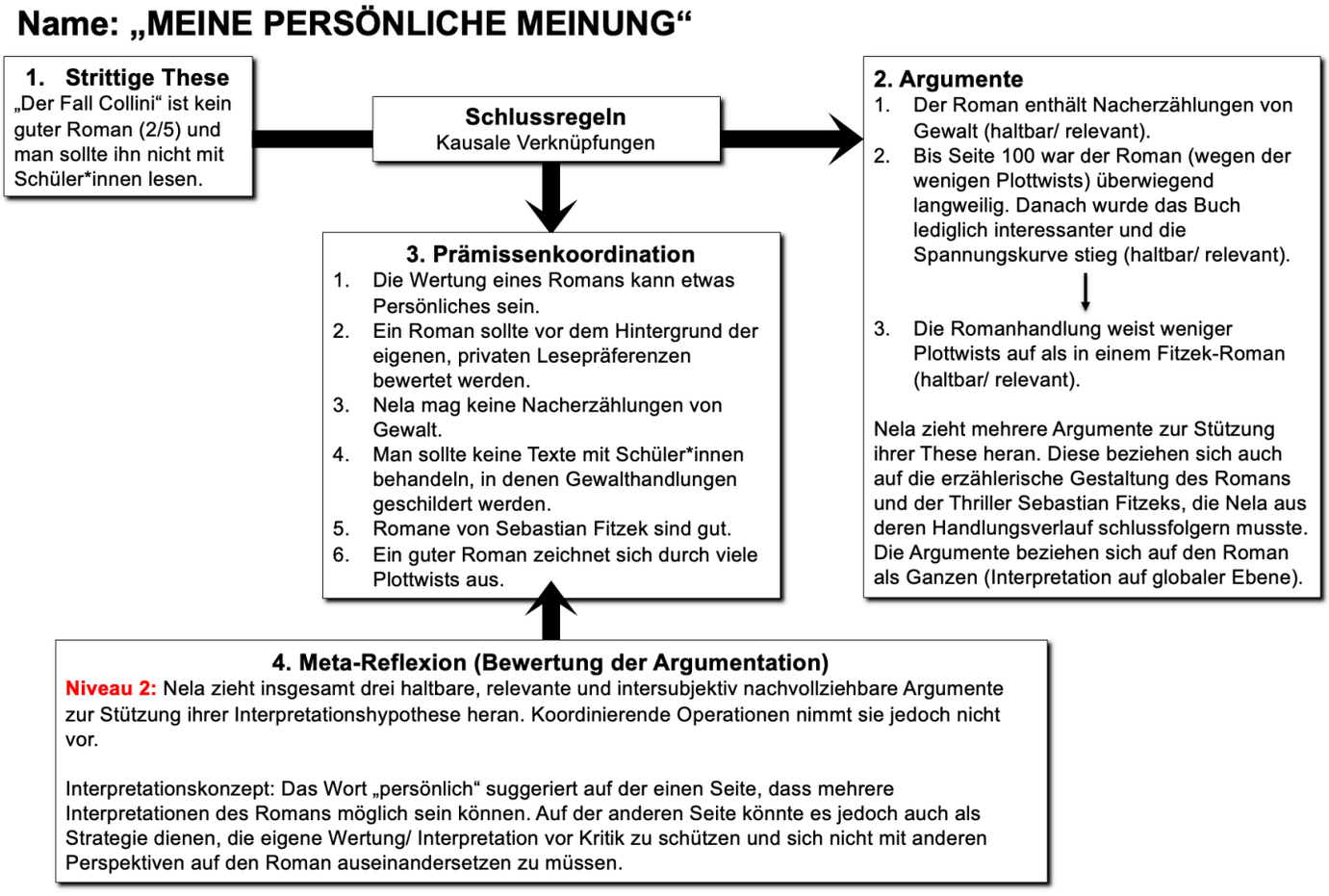
Im Interview unmittelbar nach der Unterrichtsreihe beschreibt Nela, wie sich diese Textstelle in ihr Gedächtnis gebrannt hat:

61.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Und warum mögen Sie das nicht?
62.	Nela:	Ich fand`s sehr abstoßend, wie dann zum Beispiel auch auf Seite acht beschrieben wurde, wie Fabrizio Collini Hans Meyer so zurichtete, dass Gehirnmasse auf seinem Hosenbein war und sein Absatz abgetreten wurde. Also ich fand`s wirklich abstoßend.
63.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Woher wissen Sie, dass das auf Seite acht war?
64.	Nela:	Weil mir diese Seite so im Kopf geblieben ist, weil ich diese, die Stelle wirklich kurz überlegt habe: Klappst du jetzt zu und liest es nicht weiter? Lesen wir `ne Zusammenfassung durch. [Forscher sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Ich hab mich dagegen entschieden, aber da ist mir gerade diese Seite absolut im Kopf geblieben. Ich weiß hundertprozentig, dass das Seite acht war.

(INT_Nela, 62, 64)

Ebenso überflog sie das Kapitel, in dem die Obduktion der Leiche Hans Meyers beschrieben wurde, da sie „die Bilder die während des Lesens in meinem Kopf entstehen nicht haben wollte“ (LF_Nela, 8). Das zweite von ihr herangezogene Argument „Bis Seite 100 war der Roman überwiegend langweilig. Danach wurde das Buch lediglich interessanter und die Spannungskurve stieg.“ habe ich als relevant gewertet, weil es über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft ist. Jenes zweite Argument ist wiederum selbst eine Interpretation: Sie begründet die Interpretationshypothese, dass das Buch langweilig ist, mit der Romaneigenschaft, dass es auf den ersten einhundert Seiten wenige Plottwists enthält, was

tatsächlich der Fall und auch von der Literaturkritik bemerkt worden ist (vgl. u.a. FOCUS online 2014). Ihre Aussage, dass das Buch nach den ersten hundert Seiten (wegen der häufigeren Plottwists) lediglich interessanter und die Spannungskurve steigen würde, habe ich noch nicht als Antizipation eines Gegenarguments gewertet, da das Wort „lediglich" ausdrückt, dass diese Spannungssteigerung nicht zu einer Relativierung ihres vernichtenden Urteils führt. Im dritten Argument thematisiert sie dann auch den Wertmaßstab, an dem sie die Qualität des Schirach-Romans misst. Sie setzt den „Fall Collini" in Relation zu den Psychothrillern Fitzeks, die sich tatsächlich durch eine hohe Zahl an Plottwists auszeichnen. Dementsprechend rekonstruierte ich als drittes Argument „Die Romanhandlung weist weniger Plottwists auf als in einem Fitzek-Roman.", das ich nach wiederholter Lektüre von Psychothrillern Sebastian Fitzeks als haltbar und relevant bewerte. Hier bezieht sich Nela also auf die erzählerische Gestaltung des Romans, die sie aus dem Handlungsverlauf schlussfolgern musste. In ihrer Argumentation bezieht sie sich nicht nur auf eine Textstelle, sondern nimmt eine Wertung des Romans auf globaler Ebene vor. Als Prämissen rekonstruierte ich zum einen, dass die Wertung eines Romans etwas Persönliches sein kann (1) und vor dem Hintergrund der eigenen privaten Lesepräferenzen stattfinden sollte (2). Außerdem wird deutlich, dass Nela keine Nacherzählungen von Gewalt mag (3) und dass sie es ablehnt, dass Texte mit Schüler*innen behandelt werden, die Darstellungen von Gewalt enthalten (4). Die relationale Interpretation des Romans in Bezug auf Texte Sebastian Fitzek lässt darauf schließen, dass sie diese positiv bewertet (5). Aus ihrer Wertung lässt sich weiterhin schlussfolgern, dass sie Romane liebt, die viele Plottwists enthalten (6). Da Nela ihre Interpretation nicht mit anderen Interpretationen koordiniert, indem sie z. B. ihre Prämisse reflektiert, dass keine Romane mit Schüler*innen gelesen werden sollten, in denen Gewalthandlungen beschrieben werden, verorte ich ihre Interpretationen auf dem **zweiten Niveau**. Sie formuliert eine Interpretations- bzw. Wertungshypothese, die sie unter Rückbezug auf den literarischen Ausgangstext begründet. Nelas Argumentation habe ich in folgender Grafik visualisiert:



An einer anderen Stelle im Lesefragebogen verdeutlicht sie ebenfalls, dass sie die erzählerische Gestaltung des Romans ablehnt. So geht sie auf die Frage „Mit welchen Themen möchten Sie sich im Rahmen der Behandlung gern genauer beschäftigen? Welche Fragen haben Sie an den Text? Was haben Sie noch nicht verstanden?“ nicht weiter ein und schreibt:

> „Wie schon gesagt konnte mich der Roman nicht überzeugen, jedoch könnte dies auch an der Erzählweise liegen. Der Erzähler nahn keine Stellung ein, er blieb quasi über der Handlung. Das verlieh dem Roman etwas kaltes + distanziertes was bei einem solchem Thema das falsche Mittel ist. Auch kommt mir der Erzähler eher wie jemand vor der nur aus zweiter Hand nur da was er selbst gehört hat wiedergibt. Er nutzt, gerade wenn er von Leinen's Vater redet, kein Namen ersagt nur Vater beim Lesen bin ich immer wieder drüber gestolpert weil es ein bisschen verfremdet klingt.“ (LF_Nela, 16)

In der obigen Wertung spiegelt sich kein Verständnis Nelas dafür wider, dass der Romanautor sich auch bewusst für diese kalte und distanzierte Erzählhaltung entschieden haben könnte. So wäre es z. B. recht plausibel, dass der Autor diese distanzierte Erzählhaltung gewählt hat, damit der Lesende am Ende des Romans ein eigenes Urteil über die Schuld der einzelnen Figuren fällen kann. Dementsprechend gibt Nela in ihrem Lesefragebogen weiterhin an, dass ihr keine Figur gefallen habe. Nur Hans Meyer habe sie „negativ fasziniert“ (LF_Nela, 16), da er in der Nachkriegszeit aufstieg, ohne dass jemand etwas von seiner „dunklen Vergangenheit“ (ebd.) wusste. Weiterhin schrieb sie in ihrem Lesefragebogen: „In seinen Kopf würde ich gern mal schauen, empfand er Reue? Sah er sich im Recht?“. Jenem Interesse geht sie im Verlauf der

Unterrichtsreihe nach, wo es sich in der zweiten Hälfte der Unterrichtsreihe z. B. wieder in der Ausrichtung ihrer Fan-Fiction äußert. Nela schreibt in ihrem Lesefragebogen, dass sie nur eine Stelle besonders spannend fand:

> „Die einzige Stelle die ich wirklich spannen fand war als Mattinger Dr. Schwan als Sachverständige ins Gericht holt. Ab da wollten Leinen + Mattinger sich gegenseitig übertrumpfen was dem Buch wirklich den Touch einer Anwaltsserie gab, so wie ich mir auch ein Mordverfahren vorstellen würde." (LF_Nela, 7)

Hier sehe ich einen recht deutlichen Zusammenhang zu dem von ihr an den Roman herangetragenen Wertmaßstab, da sich diese Passage durch mehrere Plottwists auszeichnet (vgl. C, S. 172-182). Dementsprechend berichtet Nela eine gewisse Enttäuschung über das abrupte Ende des Romans:

> „Ja das Ende hat mich sehr überrascht, der Prozess nahm eine sehr spannende Wendung und ich hätte gern gewusst was das Gericht zu den neusten Erkentnissen gesagt hätte bzw. wie Mattinger sagte wer recht behält. Jedoch machte es für mich den eindruck als hätte der Autor doch kein umfassendes wissen über Gesetze und hat sich in eine Situation gebracht aus der er nicht mehr rauskam weshalb er Collini einfach sterben ließ." (LF_Nela, 13)

Nela beschreibt in ihrem Lesefragebogen und auch später in ihrem Interview die Lesesituation, innerhalb derer sie den Roman rezipiert hat. An dieser Stelle ziehe ich den Interviewausschnitt zur Veranschaulichung heran, da sie hier ihre Antwort im Lesefragebogen noch weiter ausführt:

00:28:00	109.	Forscher:	Okay. Ähm, in Ihrem Lese-Fragebogen schreiben Sie: Ich habe mich bei meinen Eltern immer über den Roman beschwert, jedoch war dies gut, da ich das Gelesene gleich mündlich wiedergeben konnte und teils auch reflektieren konnte. Könnten Sie das bitte näher erläutern?
	110.	Nela:	Na, das ist halt das, was ich vorhin schon mal so`n bisschen gesagt hat. Ich habe immer gerade, wo ich jetzt war, ich hab das nicht an einem Stück durchgelesen, dann ich hab`s auch mal `ne halbe Stunde weggepackt, den Roman, ähm, und hab dann halt meinen Eltern immer geschildert, was grade passiert ist. Und das war gut, weil ich die Handlung dann selber gleich noch mal zusammenfassen konnte mit eigenen Worten und die wiedergeben konnte und mir dementsprechend dann auch später nicht noch mal `ne Zusammenfassung aus dem Internet oder so durchlesen musste, sondern ich noch sehr stark im Kopf hatte, weil ich selber immer noch mal wiedergegeben habe und mich selber wieder zurückerinnern musste: Was ist danach passiert? Oder wie war das so? Ähm, ja.

(INT_Nela, 109f.)

Nela beschreibt hier, wie sie ihre Romanlektüre, die sich über einen Nachmittag hin erstreckte (LF_Nela, 14), mehrfach unterbrach und in diesen Pausen mit ihren Eltern über den Roman sprach bzw. sich über ihn beschwerte. Dadurch konnte sie sich nach eigener Aussage die Romanhandlung besser merken (INT_Nela, 110). Die Angabe im Lesefragebogen, dass sie den Roman innerhalb eines Nachmittags ausgelesen hatte und ihre obige Beschreibung, dass sie diese Romanlektüre mehrmals unterbrach, sprechen für eine sehr hohe Lesegeschwindigkeit. Die Behandlung des Romans im Unterricht betreffend äußert sie keine Wünsche (LF_Nela, 15).

Auch ihre Interpretationen im Prä-Test, den sie dreizehn Tage nach der Beendigung der Romanlektüre bearbeitete, sprechen dafür, dass sie vor der Unterrichtsreihe und zu deren Beginn das zweite Niveau erreichte, obgleich die vorgenommenen Codierungen ebenfalls ausdrücken, dass sie noch öfters auf das erste Niveau zurückfällt. In der folgenden Tabelle sind die jeweils höchsten im Pre- und Prä-Test erreichten Niveaus rot markiert. Ihre Ergebnisse im Prä-Test sind der Ausgangspunkt für die Bestimmung von Nelas Kompetenzentwicklung bis zum Ende der Unterrichtsreihe.

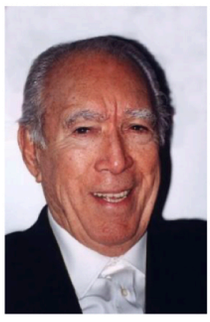
Tabelle 2 Tabellarischer Überblick über die von Nela im Pre- und Prä-Test erreichten Kompetenzniveaus

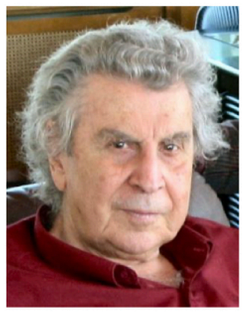
	Pre-Test	**Prä-Test**
Aufgabe 1	2	2
Aufgabe 2		1,5
Aufgabe 3		1

Im Folgenden werde ich zunächst Nelas Bearbeitung der ersten Aufgabe des Prä-Tests analysieren:

Transkriptauszug 3 Nelas Bearbeitung der ersten Aufgabe des Prä-Tests

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.

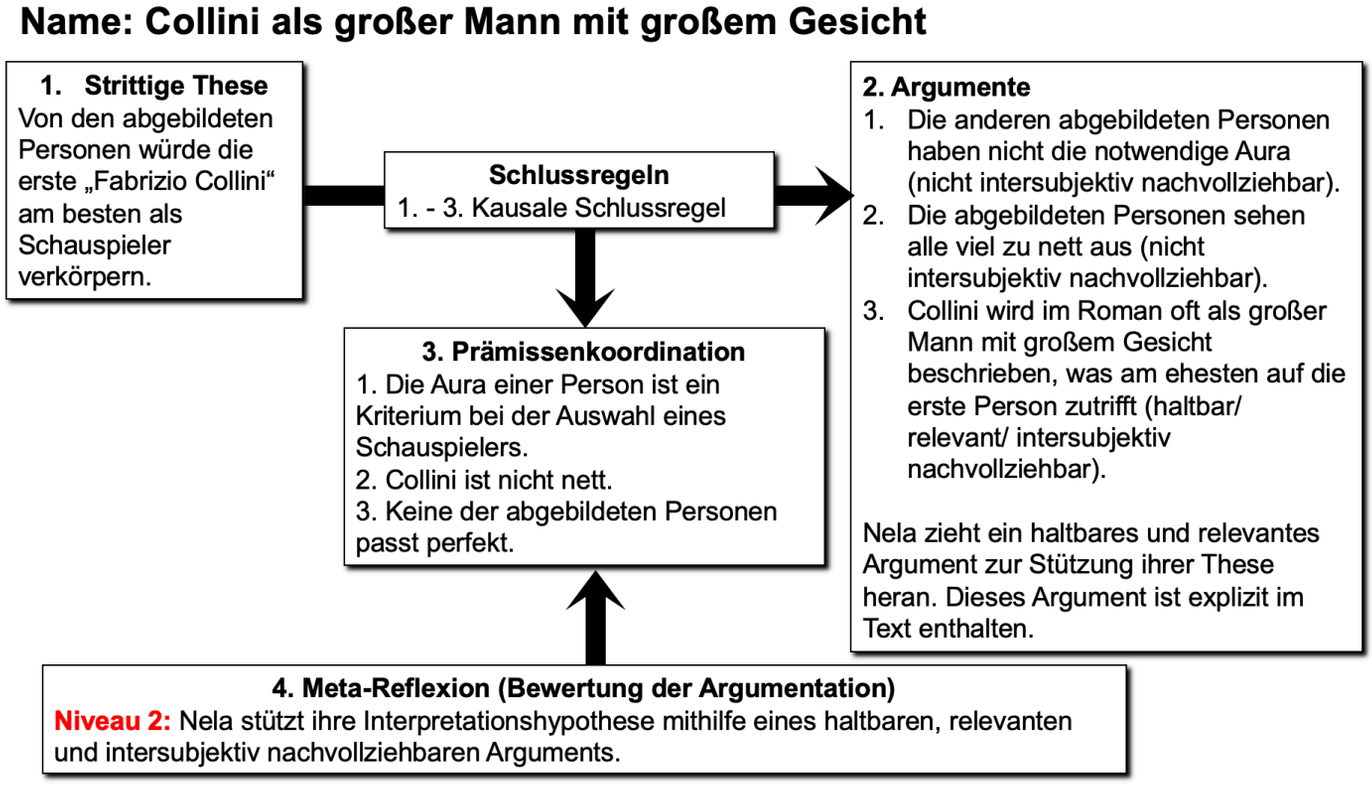


☒ ☐ ☐ ☐

Die anderen haben meiner Meinung nach nicht die notwendige Aura. Außerden, das liegt speziell an den Aufnahmen, sind sie alle viel zu nett.

Collini wird auch oft als großermann mit Großem Gesicht beschrieben. Diese Aussage trifft meiner Meinung nach auf Person 1 am besten zu.

Nela begründet im oben abgedruckten Text ihre Interpretationshypothese „Von den abgebildeten Personen würde die erste >>Fabrizio Collini<< am besten als Schauspieler verkörpern.“ mithilfe der folgenden drei von mir reformulierten Argumente: 1. Die anderen abgebildeten Personen haben nicht die notwendige Aura. 2. Die abgebildeten Personen sehen alle viel zu nett aus. 3. Collini wird im Roman oft als großer Mann mit großem Gesicht beschrieben, was am ehesten auf die erste Person zutrifft. Die ersten beiden von Nela zur Stützung ihrer Interpretationshypothese herangezogenen Argumente habe ich als „nicht intersubjektiv nachvollziehbar“ eingestuft. So macht sie z. B. nicht deutlich, was Collinis Aura eigentlich auszeichnet und warum sie Collini nicht als „nett“ wahrnimmt. Denn im Roman galt er unter den Nachbarn als „ruhiger und freundlicher Mann“ (C, S. 83). Das dritte Argument ist hingegen haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage. So werden Collini und sein Gesicht im Roman als „riesig“ (C, S. 13f.) beschrieben. Alle Argumente sind über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft. Nela erreicht in ihrer obigen Interpretation das **zweite Niveau**, weil sie ihre Interpretationshypothese unter Rückbezug auf den literarischen Text begründen kann. Es lässt sich der Versuch erkennen, die verschiedenen Interpretationen zu koordinieren, was ihr noch nicht intersubjektiv nachvollziehbar gelingt. Die Struktur von Nelas Interpretation habe ich mit folgendem Schema visualisiert:



Die Formulierung begründeter Interpretationen gelingt Nela vor und zu Beginn der Unterrichtsreihe jedoch nicht immer, wie z. B. an ihrer Bearbeitung der zweiten Aufgabe des Prä-Tests deutlich werden sollte:

Transkriptauszug 4 Nelas Bearbeitung der zweiten Aufgabe des Prä-Tests

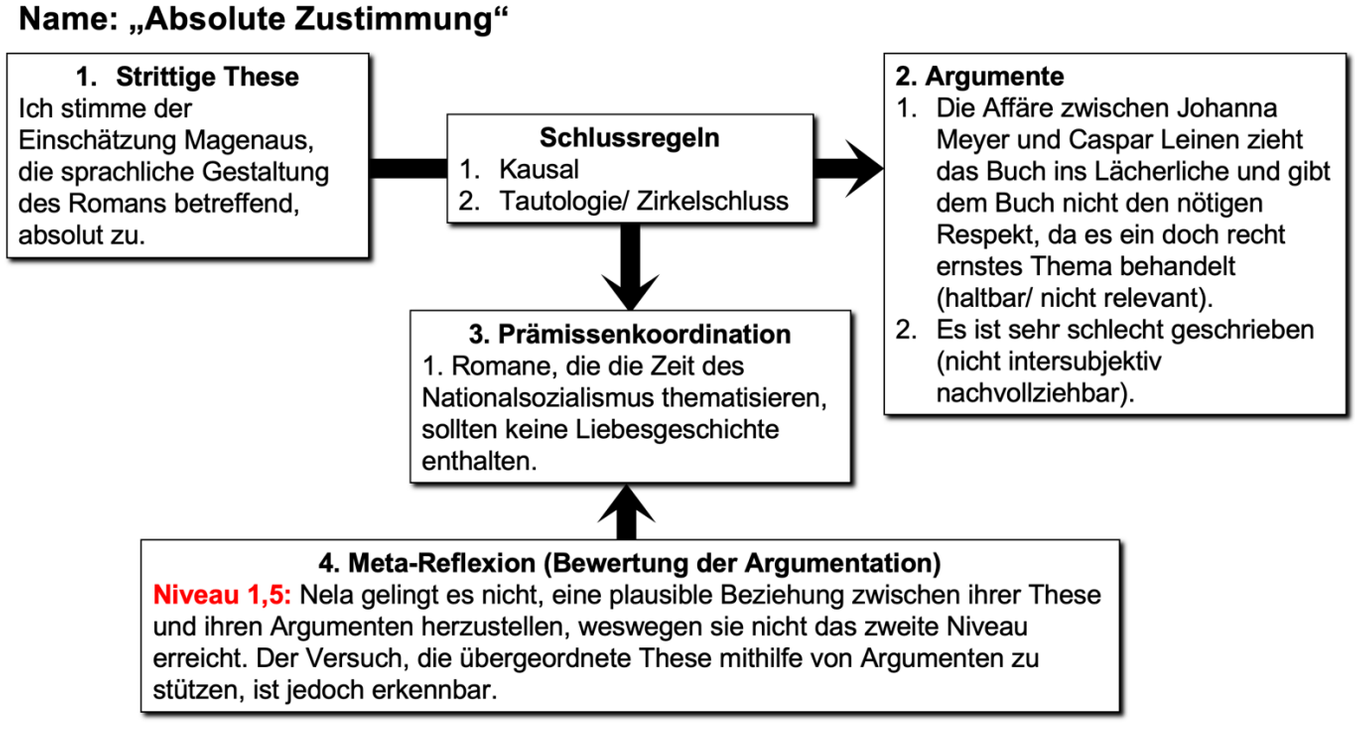
2. Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.

Ich stimme dieser Einschätzung absolutzu.
Vor allem in letzten Punkt, diese „Liebe" oder besser Affäre zieht das Buch sehr ins Lächerliche. Es geht um eine doch schon extrem geschichtlich Auswirkende Geschichte und solche Passagen geben dem Buch nicht den nötigen Respekt. Auch ist es sehr schlecht geschrieben, damit stimme ich der o.g Einschätzung zu.

Im obigen Interpretationstext drückt sie ihre absolute Zustimmung zur Einschätzung Magenaus, die sprachliche Gestaltung des Romans betreffend, aus (These). Das erste von Nela zur Stützung ihrer Interpretationshypothese herangezogene Argument reformulierte ich folgendermaßen: Die Affäre zwischen Johanna Meyer und Caspar Leinen zieht das Buch ins Lächerliche und gibt dem Buch nicht den nötigen Respekt, da es ein doch recht ernstes Thema behandelt. Jenes Argument mag in sich schlüssig sein, ist jedoch vor dem Hintergrund der ihm übergeordneten These als nicht relevant zu bewerten, da es in keinem Zusammenhang zur These steht, die die sprachliche Gestaltung des Romans thematisiert. Nelas Argument bezieht sich hingegen vielmehr auf den Plot des Romans. Das zweite Argument („Es ist sehr schlecht geschrieben“) ist lediglich eine Wiederholung der Interpretationshypothese, weswegen es sich hier um eine

Tautologie bzw. einen Zirkelschluss handelt. Aufgrund des erkennbaren, aber gescheiterten Begründungsversuchs verorte ich die Interpretation auf **Niveau 1,5**. Die Struktur der Interpretation habe ich in folgendem Toulmin-Schema veranschaulicht:



Außerdem neigt Nela zu Beginn der Unterrichtsreihe noch dazu, Interpretationsthesen einfach nicht weiter zu begründen. Dies äußert sich z. B. in ihrer Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä-Tests:

Transkriptauszug 5 Nelas Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä-Tests

> 3. Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.
>
> Gerade im letzten drittel geht es um schwer wiegende Nazi Verbrechen, um Partisanenerschießungen und um „hohe“ Befehls haber in der Zeit des Nationalsozialismus. Dieser Teil der aufgedeckten geschehnisse steht im Kontrast zu dem Rest des Buches In dem ein 67 jähriger Italiener einen ca 80 jährigen deutschen erschießt, daraufhin einen Pflichtverteidiger zur Seite gestellt bekommt welcher nicht ruht bis er ein Motiv seines Mandanten gefunden hat

In ihrem Interpretationstext formuliert Nela zwei Thesen, die in einer kontrastiven Beziehung zueinander stehen. Die beiden Thesen habe ich folgendermaßen reformuliert: 1. Im letzten Drittel des Romans geht es um schwerwiegende Naziverbrechen, um Partisanenerschießungen und um hohe Befehlshaber in der Zeit des Nationalsozialismus. 2. Im Rest des Buches geht es um

einen 67-jährigen Italiener, der einen 80-jährigen Deutschen erschießt, daraufhin einen Pflichtverteidiger zur Seite gestellt bekommt, welcher nicht ruht, bis er das Motiv seines Mandanten herausgefunden hat. Jene beiden Thesen begründet Nela nicht weiter, weswegen ihr Interpretationstext auf dem **ersten Niveau** zu verorten ist. Hinsichtlich der zweiten von ihr ausgearbeiteten „These" ließe sich darüber hinaus in Frage stellen, ob es sich bei dieser tatsächlich um eine Interpretationsthese oder nur um eine Wiedergabe des Plots handelt.

5.2.4 Nelas Bildungsgang während der Unterrichtsreihe

5.2.4.1 Nelas Bildungsgang zu Beginn der Unterrichtsreihe und während der Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile

Nela bringt ihre Bewertung des Romans auch im ersten Unterrichtsgespräch im Klassenverband zum Ausdruck, in dem die Leseeindrücke und Interessen der Schüler*innen an der Tafel gesammelt wurden. Auch hier gelingt es ihr noch nicht, ihre Ablehnung von Schirachs Schreibstil zu begründen:

31.	Lehrer:	[...] Hat sonst noch jemand Eindrücke oder Interessen? Nela?
32.	Nela:	Also ich, an sich bin ich voll der Meinung, die Luisa gesagt hat, das mit dem Schreibstil des Autors, der komisch ist und was ich überhaupt nicht verstanden hab, war, dass äh, wie heißt er [an Marie Luisa gerichtet], [Marie Luisa sagt: „Leinen."] Leinen auf einmal das Bild mit der Waffe angeguckt hat und dann wusste er plötzlich, was er machen muss und wo er hin muss und wie. Das hat sich so die ganzen Monate im Prozess, hat das niemand entdeckt und dann hat er das Bild auf einmal angeguckt.

(LE_Nela, 32)

In ihrer Wertung bezieht Nela sich auf Marie Luisa, die jedoch ebenfalls nicht nachvollziehbar begründen konnte, warum sie den Schreibstil Schirachs ablehnt (LE_Marie Luisa, 14, 16). Deswegen ist obige literarische Wertung auf dem **ersten Niveau** zu verorten. Wie Nelas Testergebnisse spricht auch diese Einschätzung dafür, dass Nela zu Beginn der Unterrichtsreihe noch nicht sicher auf dem zweiten Niveau interpretiert. In der zitierten Gesprächspassage äußert sie außerdem, dass sie nicht verstanden habe, wie der Protagonist, Caspar Leinen, von der im Mordfall verwendeten Pistole auf Collinis Motiv schließen konnte. Hierfür fehlte ihr höchstwahrscheinlich das Wissen darüber, dass es sich bei der von Fabrizio Collini verwendeten Pistole „Walther P38" (C, S. 117f.) um die Standard-Pistole der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg handelte. In der nächsten Gesprächsphase (zu Beginn des zweiten Unterrichtsblocks), in der die Schüler*innen im Stuhlkreis ihre Gestaltungsideen für die Webseite präsentieren und

diskutieren sollten, legt Nela ihre Idee dar, eine „Personenkonstellation“ (WEB_Nela, 10) für die Webseite zu gestalten:

10.	Nela:	Ja. Meine Idee war ‘ne Personenkonstellation, also dass man halt auf einem Blick sofort sieht, wie die gan… einzelnen Personen miteinander verbunden sind. Und vielleicht auch gleich’n paar Stichpunkte zu den Personen reinmacht. Weil die Parallelklasse hatte ja schon angefangen, jede Person einzeln vorzustellen, aber da müsste man sich halt trotzdem erst jede Person durchlesen, um zu wissen, in welchem Verhältnis die zueinander stehen. So könnte das, man das halt auf einen Blick sehen.

(WEB_Nela, 10)

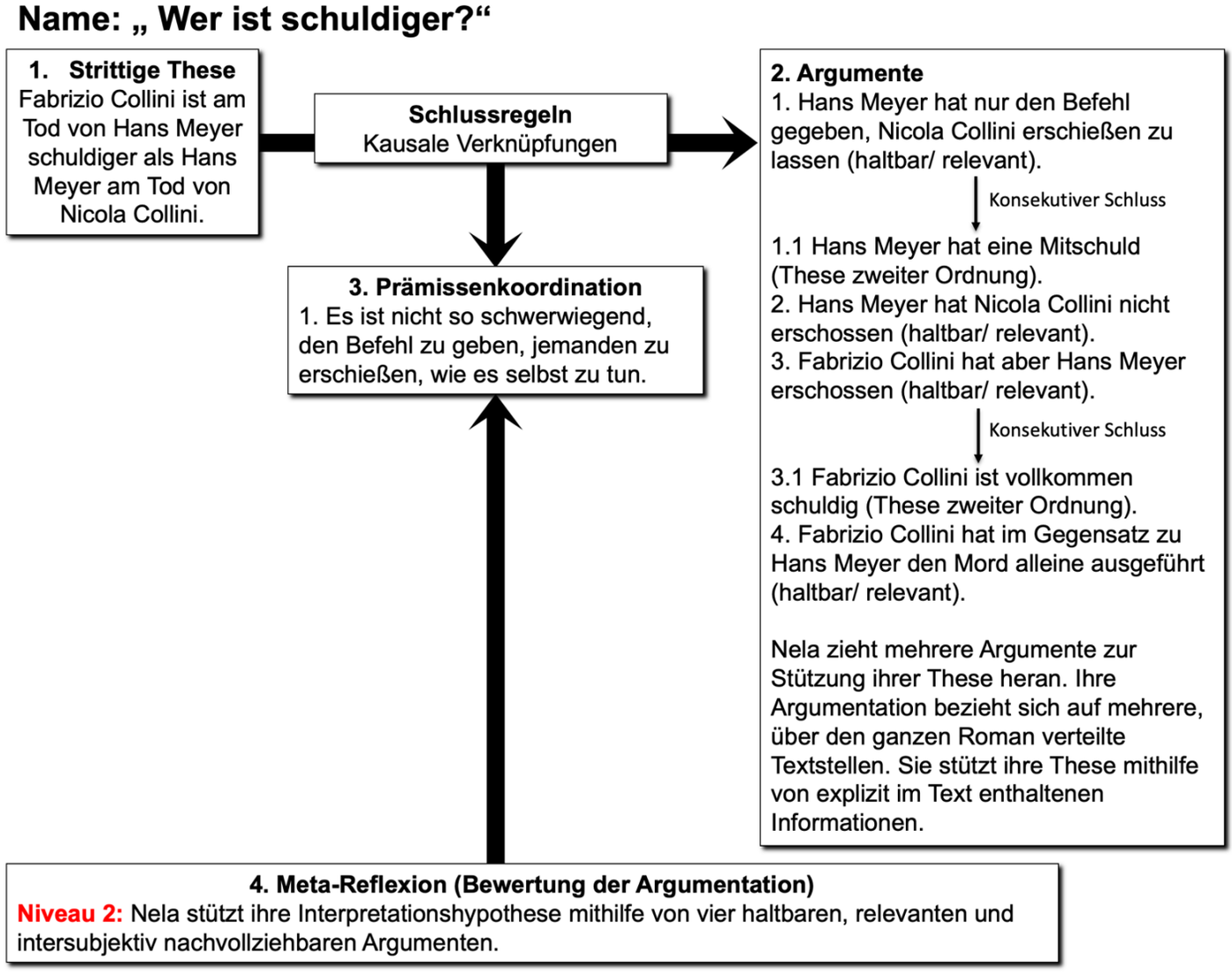
Als ich sie darauf hinweise, dass es bereits eine solche Figurenkonstellation auf der Webseite gebe, die sie und die anderen Schüler*innen übersehen haben (WEB_Lehrer, 13, 19), reagiert sie mit „Oh [hörbar überrascht]. Okay, die habe ich gar nicht gesehen.“ (WEB_Nela, 14). Trotzdem setzt sie ihre Idee einer „Personenkonstellation“ (WEB_Nela, 10) dann in der zweiten Hälfte der Unterrichtsreihe auf dem von ihrer Gruppe gestalteten Instagram-Profil zum Roman um. Im selben Block diskutierten die Schüler*innen noch die Schuld der Figuren Hans Meyer und Fabrizio Collini. Als Einstieg führte ich eine Umfrage mit Mentimeter durch, um das Stimmungsbild in der Klasse vor der Auseinandersetzung mit den verschiedenen von Karl Jaspers unterschiedenen Schuldbegriffen einzufangen. Nela formulierte folgende Einschätzung der Schuld der beiden Figuren, die nach Johannes Werner als Interpretation zu werten ist (vgl. Werner 2004, S. 210):

	9.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Und, was, was mir jetzt gerad noch so auffällt und was ich so’n bisschen ähm… also was ich interessant finde, aber mich auch so’n bisschen verwundert: Warum ist denn Fabrizio Collini am Tod von Hans Meyer schuldiger, als Hans Meyer am Tod von Nicola Collini? Also das äh… Im Roman wird’s ja im Prinzip dann doch’n bisschen andersherum dargestellt. [Nela sagt etwas.] Nela?
00:03:00			
	10.	Nela:	Na ja, das ist ja das was Tilman vorhin schon gesagt hat. Hans Meyer war ja nur der, der den Befehl gegeben hat, Nicola Collini erschießen zu lassen. Der hat ne Mitschuld, aber er war letzendlich nicht der, der abgedrückt hat. Aber Fabrizio Collini war ja im Gegensatz schon der, der sich direkt vor Hans Meyer gestellt hat und abgedrückt hat. [Lehrer sagt: „Mmh“ (bejahend)] Also ist er ja vollkommen schuldig und es gibt ja keinen anderen, der mitschuldig ist [??] alleine ausgeführt hat im Gegensatz zu Hans Meyer.

(UMF_Nela, 10)

Nela formuliert in der oben zitierten Gesprächspassage eine Interpretation auf dem **zweiten Niveau**, indem sie ihre Interpretationshypothese „Fabrizio Collini ist am Tod von Hans Meyer schuldiger als Hans Meyer am Tod von Nicola Collini.“ mithilfe von vier vor dem Hintergrund der Textgrundlage haltbaren Argumenten stützt: 1. Hans Meyer hat nur den Befehl gegeben, Nicola Collini erschießen zu lassen. 2. Hans Meyer hat Nicola Collini nicht erschossen. 3. Fabrizio Collini hat aber Hans Meyer erschossen. 4. Fabrizio Collini hat im Gegensatz zu Hans

Meyer den Mord alleine ausgeführt. Alle Argumente sind über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft und sind deshalb als relevant zu bewerten. Aus ihrem ersten und dritten Argument schlussfolgert Nela zwei Thesen zweiter Ordnung (1.1, 3.1), die ihrerseits die Interpretationshypothese stützen, mit der sie jeweils über eine kausale Schlussregel verbunden sind: 1.1 Hans Meyer hat eine Mitschuld. 3.1 Fabrizio Collini ist vollkommen schuldig. Nela musste sich in ihrer Interpretation auf zwei „weit auseinanderliegende" Textstellen beziehen. So bildet die Ermordung Hans Meyers den Ausgangspunkt des Romans, während die Taten Hans Meyers am Ende des Romans von Caspar Leinen vor Gericht vorgetragen werden. Als moralisch streitbare Prämisse liegt Nelas Interpretation die Annahme zugrunde, dass es nicht so schwerwiegend ist, den Befehl zu geben, jemanden zu erschießen, wie eine Person selbst zu erschießen.



Zu Beginn der Unterrichtsreihe entschieden sich die Schüler*innen für eine Überarbeitung der Figurenprofile, v.a. durch den Austausch der Profilbilder gegen eine Umfrage-Funktion mit der Möglichkeit, über verschiedene visuelle Interpretationen der jeweiligen Figur abzustimmen.

Die Überarbeitung der Figurenprofile wurde durch eine Analyse-Phase vorbereitet. In dieser sammelten Nela und Marie Luisa Informationen zur Figur „Richard Mattinger“ in einem Etherpad, auf die sie später bei der Diskussion der Figurenprofile als Argumente zurückgreifen können sollten:

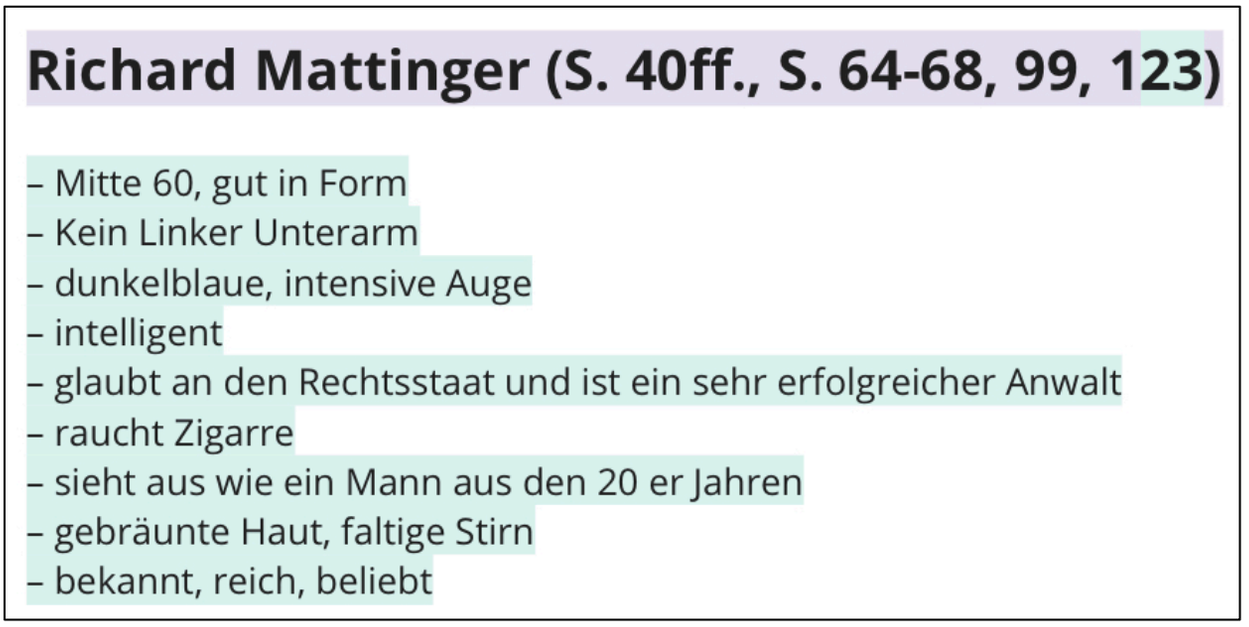


Abbildung 14 Nela und Marie Luisa sammelten Informationen zur Figur „Richard Mattinger", um die Überarbeitung des Figurenprofils vorzubereiten (FIG_Nela).

Bei den von Nela und Marie Luisa zusammengetragenen Informationen handelt es sich um explizit im Roman benannte Figureneigenschaften. Schlussfolgernde Operationen zur Erfassung ausschließlich implizit gegebener Figureneigenschaften haben Nela und Marie Luisa bei der Ausarbeitung der Stichpunkte hingegen nicht vollzogen. Auf jene Analyse-Phase folgte die Umgestaltung des Profils zur Figur „Richard Mattinger“ durch Nela und Marie Luisa und im Anschluss das Interpretationsgespräch, in dem die Schüler*innen ihre Figurenprofile präsentierten und diskutierten. Während der Präsentation ihres Figurenprofils äußert Nela dann erstmals explizit eine Vorstellung davon, dass unterschiedliche Interpretationen eines Romans bzw. in diesem Fall einer Romanfigur existieren können, wenngleich ich ihre Einschätzung nicht teile, dass es sich bei Richard Mattinger um eine Figur „mit relativ wenig äußerer Beschreibung“ (IG1_Nela, 171) handelt:

> 171. Nela: Sie wurden ja auch relativ, also es war ja eine Person mit relativ wenig äußerer Beschreibung, bis auf halt, was immer wieder kam, war das Stechen, also dass er intensive Augen hat. Das haben wir halt überall mit versucht aufzugreifen, dass dann jeder sich so`n bisschen selber was, nachdem man das Buch gelesen hat, bisschen mehr Vorstellungskraft in die Bilder reininterpretieren kann, wen er sich jetzt als Mattinger vorstellen will.
>
> (IG1_Nela, 171)

Nela beschreibt im obigen Gesprächsbeitrag, dass sie sich bei der Auswahl der Bilder für die Umfrage vor allem an der Beschreibung von Richard Mattingers Augen orientierten, die das zentrale Erscheinungsmerkmal der Figur sind: „Das Auffälligste aber waren seine Augen, dunkelblau und von ungeheurer Intensität." (C, S. 40) Abgesehen davon obliegt es jedoch Nela zufolge dem Lesenden zu entscheiden, wie und wen er sich als Richard Mattinger vorstellen möchte, obwohl Marie Luisa in den vorangegangenen Gesprächsbeiträgen noch auf weitere Erscheinungsmerkmale der Figur eingeht (IG1_Marie Luisa, 163ff.). Nela vertritt dementsprechend an dieser Stelle ein äußerst leserorientiertes Interpretationskonzept, das der Imagination des Lesenden eine große Bedeutung zuspricht. Mit weiteren Beiträgen beteiligte sich Nela nicht an der Diskussion der überarbeiteten Figurenprofile.

5.2.4.2 Gestaltung und Diskussion des Instagram-Profils zum Roman

In der zweiten handlungs- und produktionsorientierten Phase konnten die Schüler*innen selbst entscheiden, was für ein Produkt sie zu welchem Themen- oder Untersuchungsschwerpunkt gestalten möchten. Dafür konnten sich die Schüler*innen zu Beginn des auf die Diskussion der Figurenprofile folgenden Unterrichtsblocks über verschiedene Möglichkeiten, Literatur digital und produktiv zu verarbeiten, informieren. Für Nela, Marie Luisa und Patricia stand bereits unmittelbar nach der Stationenarbeit fest, dass sie gemeinsam „einen Instagram-Account für das Buch und die Figuren" (PRO1_Patricia, 13) gestalten möchten. Im darauffolgenden Unterrichtsblock sollten die Schüler*innen kurz den aktuellen Stand ihres Projekts vorstellen, was Nela für ihre Gruppe übernahm. In folgendem Gesprächsbeitrag präsentiert Nela ihre Ideen für die Instagram-Seite, die sie gemeinsam mit Marie Luisa und Patricia gestalten möchte:

00:10:00	31.	Nela:	Äh wie gesagt wir haben uns für den Instagram-Account entschieden, einfach weil zum Beispiel, um Leute, die den Film geguckt haben und das Buch gelesen haben, 'ne Plattform zu geben, wo man sich darüber austauschen kann und verschiedene Erfahrungen so, und da haben wir jetzt so in quasi drei Unterthemen geteilt, dass wir erstmal Figuren-Posts machen, mit den Bildern aus dem Film, mit den Schauspielern aus dem Film und wir jede Person auch wirklich nochmal *kurz* beschreiben. Wir wollen nicht in die Tiefe gehen, weil wir setzen voraus, dass man das Buch gelesen hat bzw. den Film geschaut hat und einfach auch über die Handlung Bescheid weiß. Und das haben wir uns jetzt sechs Personen rausgesucht. Sechs, weil [??] bei Instagram, die Anordnung sind ja jeweils immer drei [Lehrer sagt: „Mmh." (bejahend)] und da passt das einfach schön, wenn es sechs sind. Dann haben wir Caspar Leinen, Fabrizio Collini, Hans Meyer, Johanna Meyer, Schwan und wen hatten wir noch? [Marie Luisa sagt: „Mattinger."] Mattinger genau. Uns rausgesucht und dann wollen wir als… dann haben wir quasi 'ne Trennlinie und dann kommt dieser kurze Ausblick, äh wie wird Johanna mit der Schuld ihres Großvaters umgehen. [Lehrer sagt:

„Mmh.“ (bejahend)] Also das wir halt dann die Schuldfrage von Frau XXXXX auch wieder aufgreifen wollten.

(PRO2_Nela, 31)

An dieser Stelle stellt sie ihre Idee vor, eine Instagram-Seite mit verschiedenen Posts zu den einzelnen Figuren, einer Fan-Fiction und einem Moodboard zum Roman zu gestalten. Die Anzahl der Posts zu den einzelnen Figuren und die Aufteilung der Fan-Fiction auf drei Beiträge liegt hierbei in der Struktur von Instagram-Seiten, also den Affordanzen des Mediums, begründet (PRO2_Nela, 31). Diese von Nela und ihrer Gruppe in Anspruch genommene Möglichkeit, sehr unterschiedliche Produkte auf einem Instagram-Profil zu präsentieren, war nach Nelas Aussage im Reflexionsfragebogen ein zentraler Grund dafür, eine Instagram-Seite zu gestalten (REF_Nela, 1). Eine Vorstellung davon, dass unterschiedliche Menschen „verschiedene Erfahrungen“ (PRO2_Nela, 31) mit dem Roman gemacht haben, über die man sprechen oder schreiben kann, spiegelt sich in Nelas Anspruch wider, mit ihrer Instagram-Seite eine Plattform zu gestalten, auf der Leser*innen in einen Austausch treten können. Die Gestaltung der Figuren-Posts wurde an dieser Stelle von meinen Anmerkungen und den Ideen der anwesenden Lehrerin beeinflusst, die später vorschlug, die Figuren-Posts um „Kernaussagen, Zitate“ (PRO2_Frau XXXXX, 44) der jeweiligen Figur zu ergänzen und Texte zur zweiten und dritten Schuld einzubeziehen, was die Schülerinnen im Anschluss auch taten. Im Reflexionsfragebogen räumte Nela ein, dass sie sich mit den Zielen für ihre Instagram-Seite etwas übernommen hatten (REF_Nela, 1). Außerdem berichtete Nela im Interview, dass die Arbeitslast ungleich verteilt war, da ein Gruppenmitglied (Marie Luisa oder Patricia) die ihr zugetragenen Aufgaben nicht erfüllte (INT_Nela, 130). Sie verweigerte im Interview jedoch die Auskunft darüber, wer sich nicht hinreichend an der Gruppenarbeit beteiligt hat (INT_Nela, 140). Die von Nela und Marie Luisa erarbeiteten Figuren-Posts bestehen aus einem Bild, einer Beschreibung der Figur und einem Zitat, das die Figur bzw. deren Funktion im Roman charakterisiert. Bei der Gestaltung ihrer Figuren-Posts haben sich Nela und ihre Gruppe für Bilder von den Schauspieler*innen aus der Romanverfilmung entschieden, „da das bekannte Bilder sind und schon beim Publikum auf Zuspruch auf trafen“ (REF_Nela, 2a).

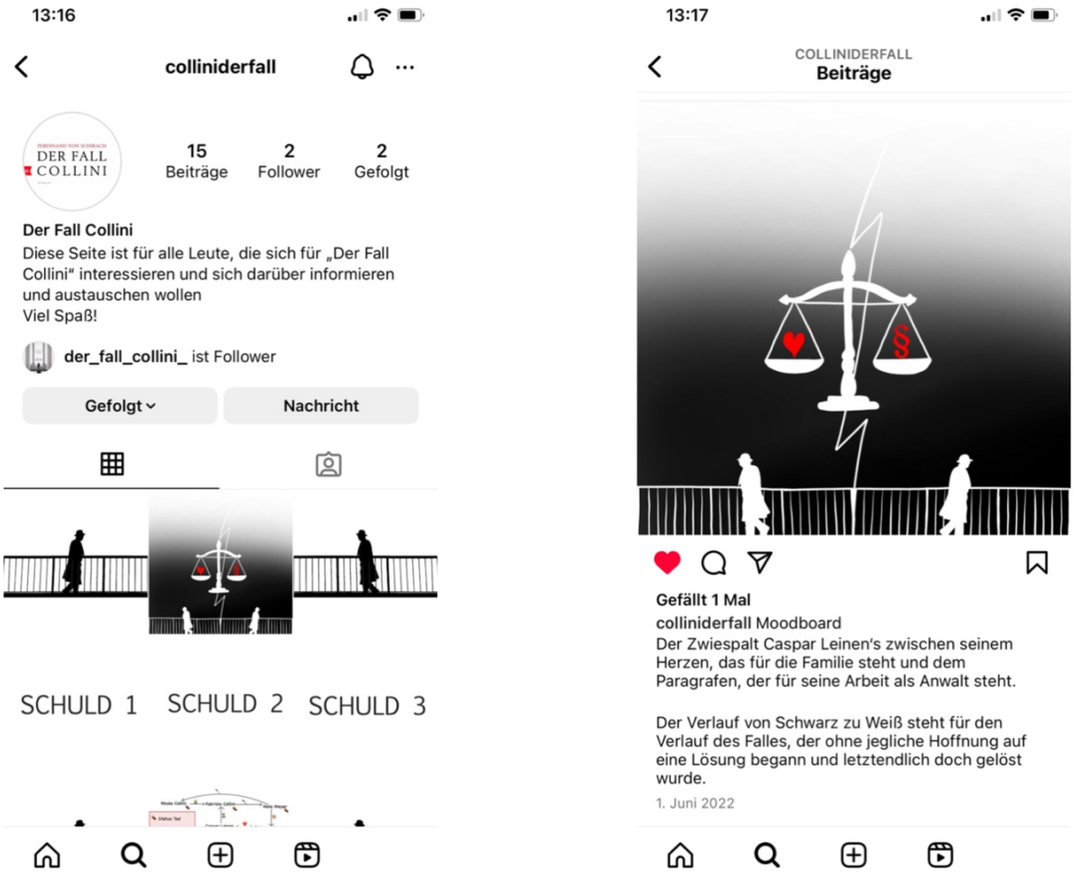


Abbildung 15 Nela, Marie Luisa und Patricia gestalteten eine Instagram-Seite zum Roman mit Posts zu den einzelnen Figuren, einer Fan-Fiction, einer Figurenkonstellation und einem Moodboard.

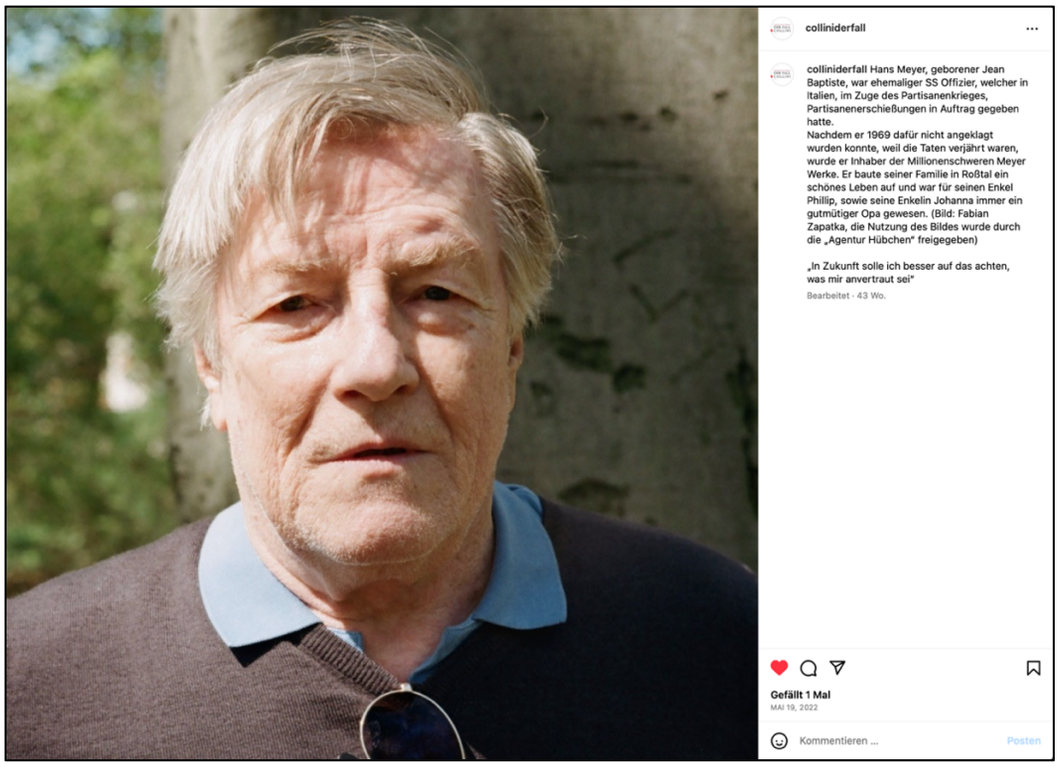


Abbildung 16 Die Figuren-Posts auf der Instagram-Seite der Gruppe bestehen aus einem Bild, einer Figurenbeschreibung in Sätzen und einem Zitat (Bild: Fabian Zapatka, die Nutzung des Bildes wurde durch die „Agentur Hübchen" freigegeben).

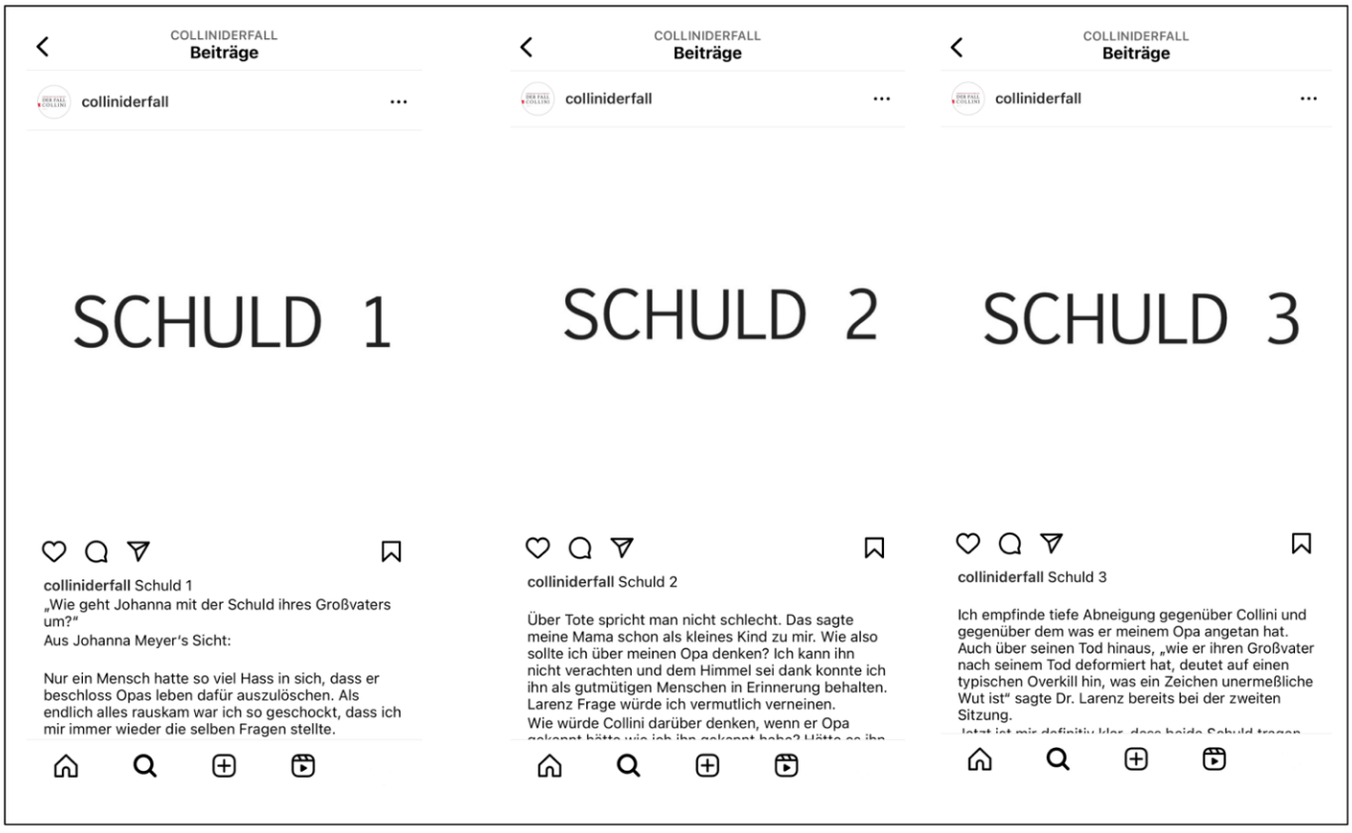


Abbildung 17 Nela, Marie Luisa und Patricia schrieben eine dreiteilige Fan-Fiction, in der sie aus der Perspektive Johanna Meyers darstellen, wie diese sich mit der Schuld ihres Großvaters auseinandersetzen könnte.

Die Gestaltung der dreiteiligen Fan-Fiction aus der Ich-Perspektive von Johanna Meyer durch Nela, Marie Luisa und Patricia ist besonders aufschlussreich für die Analyse ihrer (produktiven) Interpretation des Romans. Diese wurde durch eine „Recherche über NS Vergangenheit, 131er Gesetz, Entnazifizierung" (REF_Nela, 2a) vorbereitet. Der Text trägt den Titel „Schuld" und handelt von „Johanna und wie sie mit der Schuld ihres Großvaters umgeht" (REF_Nela, 2a), da dieser im Zweiten Weltkrieg als SS-Sturmbannführer für die Erschießung von zwanzig Partisanen verantwortlich war und ihr ganzes Leben auf dem raschen Aufstieg ihres Großvaters in der Nachkriegszeit aufbaut. So stellt sie am Ende des Romans die Frage: „Bin ich das alles auch?" (C, S. 192). Bei der Fan-Fiction handelt es sich dementsprechend um eine Fortsetzung des Romans. Nelas Interesse für den Lebensweg der Figur Hans Meyer, die sie in ihrem Lesefragebogen geäußert hat, spiegelt sich im Zuschnitt der Fan-Fiction wider. Hier und in Bezug auf die Gestaltung der „Personenkonstellation" (WEB_Nela, 10) wird deutlich, dass Nela bestimmte (Interpretations-)Ziele über einen längeren Zeitraum verfolgt. Ein ähnliches Phänomen beschrieb Maja Wiprächtiger-Geppert. Sie beobachtete, dass Schüler*innen über einen längeren Zeitraum bestimmte „Interpretationslinien" (Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 270) verfolgen. In ihrer Fan-Fiction lassen Nela, Marie Luisa und Patricia die Figur „Johanna Meyer" aus dem Roman „Der Fall Collini" vom Psychiater „Dr. Viktor Larenz" aus Sebastian Fitzeks Roman

„Die Therapie“ (Fitzek 2006) behandeln. Das ist insofern stimmig, als dass der Roman „Der Fall Collini“ hauptsächlich in Berlin spielt und Dr. Viktor Larenz in Berlin praktiziert. Außerdem scheint plausibel, dass der Star-Psychiater die Millionärstochter „Johanna Meyer“ behandelt. Weiterhin vermute ich, dass sie den (Erzähl-)Stil Fitzeks imitieren, wenn sie z. B. die einzelnen Kapitel ihrer Fan-Fiction wie in Fitzeks Thrillern mit einem Cliffhanger enden lassen. Diese Cliffhanger sind Nela während der Diskussion des Produkts auch bewusst (IG3_Nela, 41). Auffällig sind die stilistischen Ähnlichkeiten auch bei Sätzen wie dem folgenden:

„Diese Frage, diese komplette Richtungsänderung, schlug mich komplett aus der Bahn.“ (Nela/ Patricia/ Marie Luisa, Schuld, Teil 2)	„Die brutale Frage traf ihn völlig unvorbereitet, wie die Ausläufer einer seismografischen Schockwelle.“ (Fitzek 2006, S. 158)

Fitzeks Romane sind voll von solchen Sätzen wie dem soeben zitierten. Ein Jahr später kann Nela die Ähnlichkeiten, die hinsichtlich des Schreibstils und der erzählerischen Gestaltung bestehen, jedoch nicht erkennen und berichtet, dass es nicht ihre Intention gewesen sei, den Stil Fitzeks zu imitieren (MEM_Nela, 177ff.). Trotzdem wird allein durch die intertextuelle Bezugnahme auf Fitzeks Figur „Dr. Viktor Larenz“ deutlich, wie stark Nelas Interpretationen durch ihre Freizeitlektüren geprägt sind. An der Fan-Fiction werden auch noch kleinere Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen deutlich, wenn sie z. B. dem Psychiater in den Mund legen, dass nicht sicher ist, ob Hans Meyer vom 131er-Gesetz betroffen war. Dieses Gesetz war aber nur für Beamte in der Nachkriegszeit und nicht für Selbstständige wie Hans Meyer von Bedeutung. Das Moodboard gestaltete Marie Luisa, wenngleich auch Nela an der Ideenfindung beteiligt war und deswegen im späteren Interview im Detail den Aufbau des Moodboards begründen konnte (INT_Nela, 100, 102). Patricia war dafür zuständig, die einzelnen Produkte in die Instagram-Seite einzupflegen.

Auf die Vorbereitung und Gestaltung der Produkte folgte deren Präsentation und Diskussion im Interpretationsgespräch. Ich forderte Nela, Patricia und Marie Luisa zu Beginn von Stunde 21/22 auf, ihre Instagram-Seite vorzustellen, was Nela anscheinend störte (IG3_Nela, 2ff.). In der anschließenden Diskussion fällt auf, dass Nela so gut wie gar nicht auf die Kritik ihrer Mitschülerin Julia und meine Anmerkungen eingeht. Außerdem wird deutlich, dass sie die von ihrer Gruppe recherchierten Kontextinformationen, die sie in der Fan-Fiction verarbeitet haben, nicht richtig verstanden hat (IG3_Nela, 45). Im Interview reflektiert Nela später, dass sie „aus der Diskussion nicht so viel mitnehmen“ (INT_Nela, 40) konnte, weil sich nicht alle Schüler*innen im Vorfeld die Fan-Fiction ansehen konnten und nur Julia die Gelegenheit hatte, sich intensiv mit ihrer Fan-Fiction auseinanderzusetzen. Deswegen konzentrierte sich die Diskussion aus Nelas Sicht auf formale Aspekte der Profilgestaltung, was auch tatsächlich der Fall war. Es sticht jedoch ins Auge, dass Nela Julias und meine Kritik anscheinend kaum zur

Kenntnis nahm und auch bei der späteren Überarbeitung ihres Instagram-Profils nur so lange berücksichtigte, wie es keinen größeren Mehraufwand bedeutete.

An der Diskussion der Produkte ihrer Mitschüler*innen beteiligte sich Nela nur einmal, obwohl sie die Diskussionen im Stuhlkreis nach eigener Aussage insgesamt „als angenehm“ (INT_Nela, 48) empfand. Betreffende Diskussion (IG3_Nela, 147ff.) weist sie in ihrem Interview als Lernmoment aus (INT_Nela, 42), weswegen ich diese als „key incident“ bzw. Schlüsselstelle im literarischen Lernprozess Nelas bewerte. Außerdem wäre naheliegend, dass die Diskussion dieses Posts Nela auch emotional angesprochen hat, weil darin social-media-bezogene Praktiken verhandelt werden, die höchstwahrscheinlich auch für Nelas Privatleben eine gewisse Relevanz besitzen. Gegenstand der von mir angestoßenen Diskussion war der folgende Post auf dem von Peter für die Romanfigur „Johanna Meyer“ erstellten Twitter-Profil:



Abbildung 18 Peter gestaltete ein Twitter-Profil zur Romanfigur „Johanna Meyer", auf dem er diesen Post veröffentlichte (PRODEND_Peter).

Mein Impuls löste folgende Diskussion über Peters Twitter-Interpretation der Figur „Johanna Meyer“ in der Klasse aus:

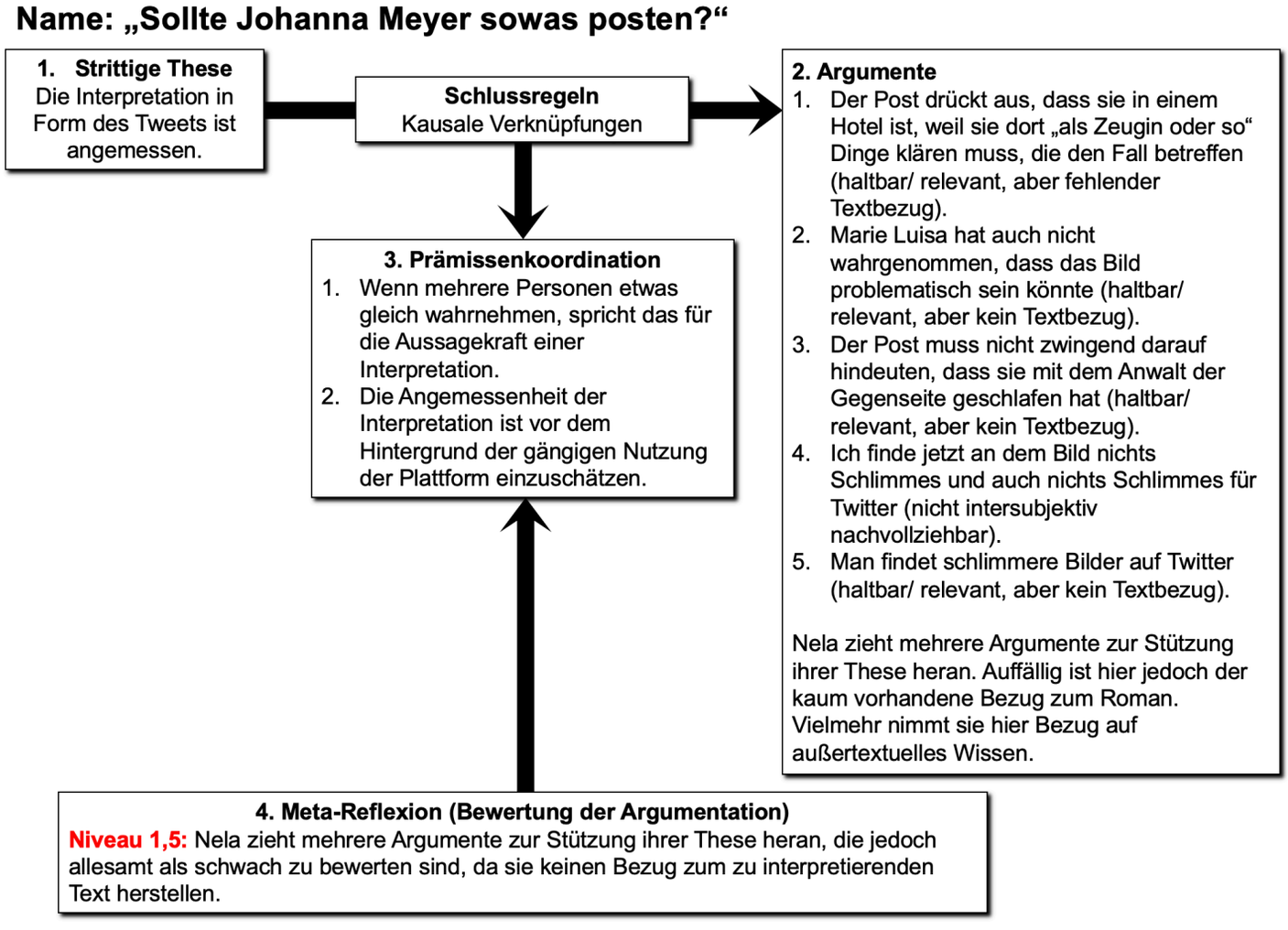
00:46:00	146.	Lehrer:	Und da war so`n bisschen mein Eindruck [Jetzt sind die Schüler*innen wieder ruhig und schauen auf die Präsentationsfläche.], dass es zum Beispiel bei dem Post so`n bisschen zu *weit* geht, also wie gesagt, Twitter richtet sich für mich dann auch doch eher an so ne etwas größere Öffentlichkeit als zum Beispiel Instagram und da wirkt`s auf mich so`n bisschen komisch, dass Johanna dann ja im Prinzip irgendwie doch darstellt mit dem Bild für mich, dass sie ähm, ähm mit dem Anwalt vom Angeklagten geschlafen hat oder so. Also das geht dann, das ist dann vielleicht ein bisschen zu privat für ne größere Öffentlichkeit [Nela und Marie Luisa reden leise miteinander.] oder sehen Sie das anders, Peter? [Nela meldet sich.] Oder Nela?
	147.	Nela:	Na so wie ich das jetzt mitbekommen hab, wenn Sie noch mal auf das vorherige und das danach. Also wir hätten`s jetzt definitiv nicht so mitbekommen [Nela schaut zwischendurch zu Marie Luisa, bevor sie wieder zur Präsentationsfläche schaut.], sondern einfach, dass sie grade irgendwo zum Beispiel als Zeugin oder so bei dem Fall ist und da in nem Hotel ist oder so. Das musste ja jetzt nicht unbedingt darauf hindeuten [Tilman sagt: „Alles klar.“], also ich finde jetzt an dem Bild nichts Schlimmes und auch nichts Schlimmes für Twitter, denke ich jetzt. Ich denke, da findet man schlimmere Bilder auf der Plattform. [Einige Schüler*innen und ich lachen ein wenig.]
00:47:00	148.	Lehrer:	Ich glaub, die findet man. Wie sehen das die anderen? Kai?
	149.	Kai:	Ich finde, man kann, also man kann`s schon erahnen, bei mir ist es allein wahrscheinlich aufgefallen, also mit dem Input, weil ja oben auch noch steht, dass das Foto von Caspar Leinen ist und dann da so im ja, das ist schon ein bisschen, also nur geschäftlich wird das dann ja eher nicht sein.
	150.	Lehrer:	Ja.
	151.	Tilman:	Also, ich find`s auch, auch dieser Aspekt, dass das Hemd relativ groß ist. [Die Schüler*innen und ich lachen.] [Ein Schüler sagt: „Das ist geil.“] Als wäre es von ihm und nicht von ihr, ist schon ziemlich groß. [Valentin: „Das Bild ist ja super.“] Ähm, ja.
	152.	Lehrer:	Christoph?
00:48:00	153.	Christoph:	Ähm, ich find`s äh eigentlich auch, wie gesagt, man kann es *erahnen*, aber es ist ein bisschen schwierig, weil die Tweets davor halt ein bisschen sehr *gegen* Caspar Leinen sind und dann kommt halt direkt das Bild aus`m Hotelzimmer, wie sie aus dem Fenster guckt, mit dem Kamera-Emoji und dann @CasparLeinen. Lässt natürlich ein bisschen was erahnen, aber man weiß halt auch nicht, wer so die Tweets sieht. Es ist halt nur die Frage, ob man das dann, ob das ein privater Account ist, der halt nur für Klassenkameraden gedacht ist und so weiter oder ob`s halt öffentlich ist, weil das wäre natürlich taktisch unklug.

(IG3_Nela, 147ff.)

Im Folgenden soll Nelas Interpretation (IG3_Nela, 147) argumentationsanalytisch rekonstruiert werden. Als These arbeitete ich heraus, dass die Interpretation in Form des Twitteraccounts angemessen ist. Diese These stützt Nela mithilfe von fünf Argumenten, die alle über kausale Schlussregeln mit der These verbunden sind. Keines der Argumente stellt einen expliziten Bezug zum Ausgangstext her. Das erste von mir rekonstruierte Argument „Der Post drückt aus, dass sie in einem Hotel ist, weil sie dort Dinge klären muss, die den Fall betreffen.“ lässt einen

gewissen Textbezug erahnen, weil Johanna Meyer wegen des Prozesses wahrscheinlich mehrmals in Hotels übernachtet hatte, da sie eigentlich in Großbritannien lebt und der Prozess in Berlin stattfand. Das Wort „irgendwo“ lässt jedoch darauf schließen, dass sie den Post nicht in der Romanhandlung verorten kann. So bezieht sich dieser eigentlich auf eine bestimmte Textstelle innerhalb des Romans (vgl. C, S. 90), worauf der vorangegangene Post, den sie sich zeigen lässt, schließen lässt: In betreffendem Kapitel fährt Caspar Leinen wegen eines Meetings, u.a. mit Johanna Meyer, zur Konzernrepräsentanz der Meyer-Werke nach München und übernachtet in der darauffolgenden Nacht mit Johanna Meyer im Hotel „Vier Jahreszeiten“. An dieses Ereignis scheint sich Nela zu diesem Zeitpunkt nicht mehr erinnern zu können, weswegen sie ihre These mithilfe von textexternen Wissensbeständen stützt. Demgemäß führt sie vier weitere Argumente an, die sich eher auf die Social-Media-Plattform und den Post beziehen als auf den literarischen Text. Das zweite von ihr herangezogene Argument („Marie Luisa hat auch nicht wahrgenommen, dass das Bild problematisch sein könnte“) impliziert, dass vor ihrer Äußerung eine Abstimmung mit ihrer Sitznachbarin Marie Luisa stattgefunden hat, was einen Koordinationsansatz vermuten lässt, der anhand der vorliegenden Daten aber nicht nachgewiesen werden kann. Nelas Schluss liegt dabei die Prämisse zugrunde, dass es für die Aussagekraft einer Interpretation spricht, wenn mehrere Personen die gleiche Wahrnehmung teilen. Die nachfolgenden Argumente beziehen sich auf den Tweet und stellen ebenfalls keinen Bezug zum literarischen Text her. So sagt Nela, dass der Post nicht zwingend darauf hindeuten müsse, dass Johanna Meyer mit dem Anwalt der Gegenseite geschlafen hat (Argument 3). Dieses Argument bewerte ich als haltbar, da im Post nicht explizit von einer gemeinsamen Nacht mit Caspar Leinen die Rede ist. Das vierte Argument ist als nicht intersubjektiv nachvollziehbar einzustufen, da es sich hierbei um ein unbegründetes, subjektives Urteil Nelas handelt. Jenes Argument lässt sich folgendermaßen reformulieren: „Ich finde jetzt an dem Bild nichts Schlimmes und auch nichts Schlimmes für Twitter“. Das letzte Argument („Man findet schlimmere Bilder auf Twitter“) ist demgegenüber haltbar und intersubjektiv nachvollziehbar. Ihrem Schluss liegt dabei die Prämisse zugrunde, dass die Angemessenheit der Interpretation vor dem Hintergrund der gängigen Nutzung der Plattform zu beurteilen ist. Die soeben rekonstruierte Interpretation verorte ich wegen des fehlenden Textbezugs auf **Niveau 1,5**. So hätte Nela unter Rückbezug auf den Text z. B. die Angemessenheit der Interpretation Peters anzweifeln können, da laut dem Text das oben abgedruckte Bild niemals hätte geschossen werden können, da Caspar Leinen das Zimmer verlässt, bevor Johanna Meyer aufwacht: „Er wachte früh auf. Johanna lag auf dem Rücken, ihr Kopf lag in ihrer Armbeuge, sie atmete ruhig und gleichmäßig. Leinen sah ihr lange zu, dann stand er auf, zog sich im Dunkeln an, schrieb ihr einen Zettel und schloss leise die

Tür.“ (C, S. 90) Hier stellt sich die Frage, warum Nela in einer Diskussion, die sie in ihrer Reflexion als wichtig erachtet, ein niedrigeres Niveau erreicht, als vor dem Hintergrund ihrer bislang geäußerten Interpretationen zu erwarten gewesen wäre. Es wäre zu vermuten, dass der starke Lebensweltbezug und die damit einhergehende Emotionalität Nelas Blick auf den Text verstellt haben könnten.



Die an ihren Gesprächsbeitrag anschließenden Redebeiträge ihrer Mitschüler konfrontieren Nela mit anderen Perspektiven auf Peters Interpretation der Figur „Johanna Meyer“, wenngleich diese ebenfalls kaum konkrete Textbezüge herstellen. Auf diese Äußerungen verweist sie, wenn sie in ihrem Interview sagt, dass sie etwas über die „Ansichten [ihrer Mitschüler*innen] auf das Buch“ (INT_Nela, 42) gelernt habe:

41. Forscher: Mmh [bejahend]. Okay, ähm. Was haben Sie denn durch die Präsentation und Diskussion der Medienprodukte Ihrer Mitschülerinnen gelernt?

42. Nela: Ihre Ansichten auf das Buch, von dem Buch, dass auch, was ich ja schon am Anfang meinte, dass Ansichten geteilt wurden, zum Beispiel bei Peters, bleibt mir jetzt da noch im Kopf. Das ähm Bild von… er hat ja den Twitteraccount von Johanna Meyer gemacht und da war ein Bild, wo Johanna Meyer vor `nem Fenster steht, in `nem viel zu großen Hemd, wo drunter steht… Also es steht jetzt nicht da. Aber das Bild hat Caspar Leinen gemacht. Wo

00:13:00	dann so okay, ist es zu anzüglich für `nen privaten Twitteraccount, weil sie ja doch `ne sehr große Person ist, da sie ja mit `nem Professor verheiratet war. Und das sehen dann ja viele Leute. Ist es zu anzüglich oder ist es okay? Und äh wir waren ja der Meinung, das ist komplett okay. Es gibt definitiv schlimmere Bilder auf Twitter. Es gibt auch äh schlimmere Bilder von total prominenten Personen, die die manchmal posten. Aber es gibt auch bessere Bilder, die man hätte posten können. Man hätte auch ein Frühstückscroissant mit `nem Kaffee posten können und da drunter schreiben können, „mit Caspar Leinen“ oder sowas. Da gingen die Meinungen ja doch schon auseinander und äh war auch an sich manchmal, zum Beispiel äh bei Lindas. Ne, bei Lindas tatsächlich nicht so, naja, wobei doch ein bisschen mit… bei Julias, mit dem Aussehen von den ganzen Figuren, die haben sich ja grade um das Kreative gekümmert, war es sehr interessant zu sehen. Okay, wer hat jetzt welche… Wer teilt diese Vorstellung, wie sich Linda die Person vorgestellt hat? Oder wer sagt, nee, ich gehe mit Julias Vorstellungen von dem Aussehen von Caspar Leinen mit und so?

(INT_Nela, 42)

Auffällig an der obigen Reflexion Nelas ist, dass sie die Angemessenheit der produktiven Figureninterpretation Peters abwägt, indem sie auch Argumente formuliert, die gegen Peters Interpretation und damit auch ihre eigene Wahrnehmung sprechen. So nimmt sie hier das von Tilman vorgebrachte Argument, dass das Hemd, das „Johanna“ auf dem Bild trägt, zu groß für sie sei (IG3_Tilman, 151), mit in ihre Argumentation auf. Obwohl sich ihr Urteil sichtlich ausdifferenziert hat, gibt sie im Interview an, dass sich ihre Meinung, den Twitter-Post betreffend, nicht geändert habe (INT_Nela, 46). Eine ähnliche Diskussion von unterschiedlichen Perspektiven auf die Romanfiguren beschreibt Nela auch in Bezug auf die Produkte Julias und Lindas. Das und ihre Reflexion, dass sie etwas über fremde Perspektiven auf den Roman gelernt hat, spricht für eine Perturbation Nelas in Richtung des dritten Niveaus, die sich auch im Post-Test am Ende der Unterrichtsreihe bestätigte. Das Ende des obigen Interviewausschnitts lässt sich darüber hinaus bereits als Ansatz lesen, das Interpretieren literarischer Texte im Gespräch aus einer Meta-Perspektive zu betrachten. Ihre strukturelle Analyse ist jedoch noch verbesserungswürdig, da ihre Mitschüler*innen nicht nur ihre Zustimmung oder Ablehnung einer „Vorstellung“ ausdrückten, sondern diese darüber hinaus begründeten und teilweise sogar abwogen.

5.2.5 Nelas Interpretationen im Post-Test

Meine Codierung der von Nela im Post-Test verfassten Interpretationen spricht ebenfalls für eine Entwicklung in Richtung des dritten Niveaus. Die Ergebnisse des Post-Tests legen sogar nahe, dass es sich um ein weitgehend gefestigtes drittes Niveau handelt, da Nela dieses in zwei von drei Aufgaben erreichte.

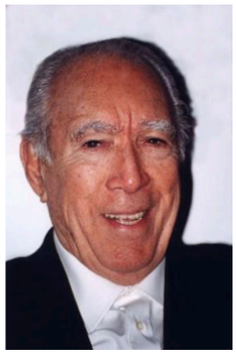
Tabelle 3 Tabellarischer Überblick über die von Nela im Pre-, Prä- und Post-Test erreichten Kompetenzniveaus

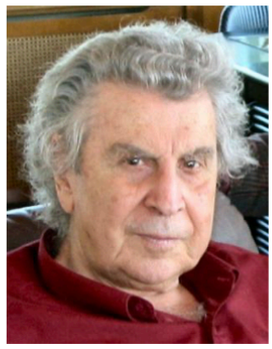
	Pre-Test	Prä-Test	Post-Test
Aufgabe 1	2	2	3
Aufgabe 2		1,5	2
Aufgabe 3		1	3

Um Nelas Entwicklung nachvollziehbar zu machen, sollen im Folgenden Nelas im Post-Test formulierte Interpretationen argumentationsanalytisch beschrieben und mit denen aus dem Prä-Test verglichen werden. So bearbeitete Nela die erste Aufgabe, die Ihnen schon aus dem Prä-Test bekannt ist, folgendermaßen:

Transkriptauszug 6 Nelas Bearbeitung der ersten Aufgabe des Post-Tests

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.



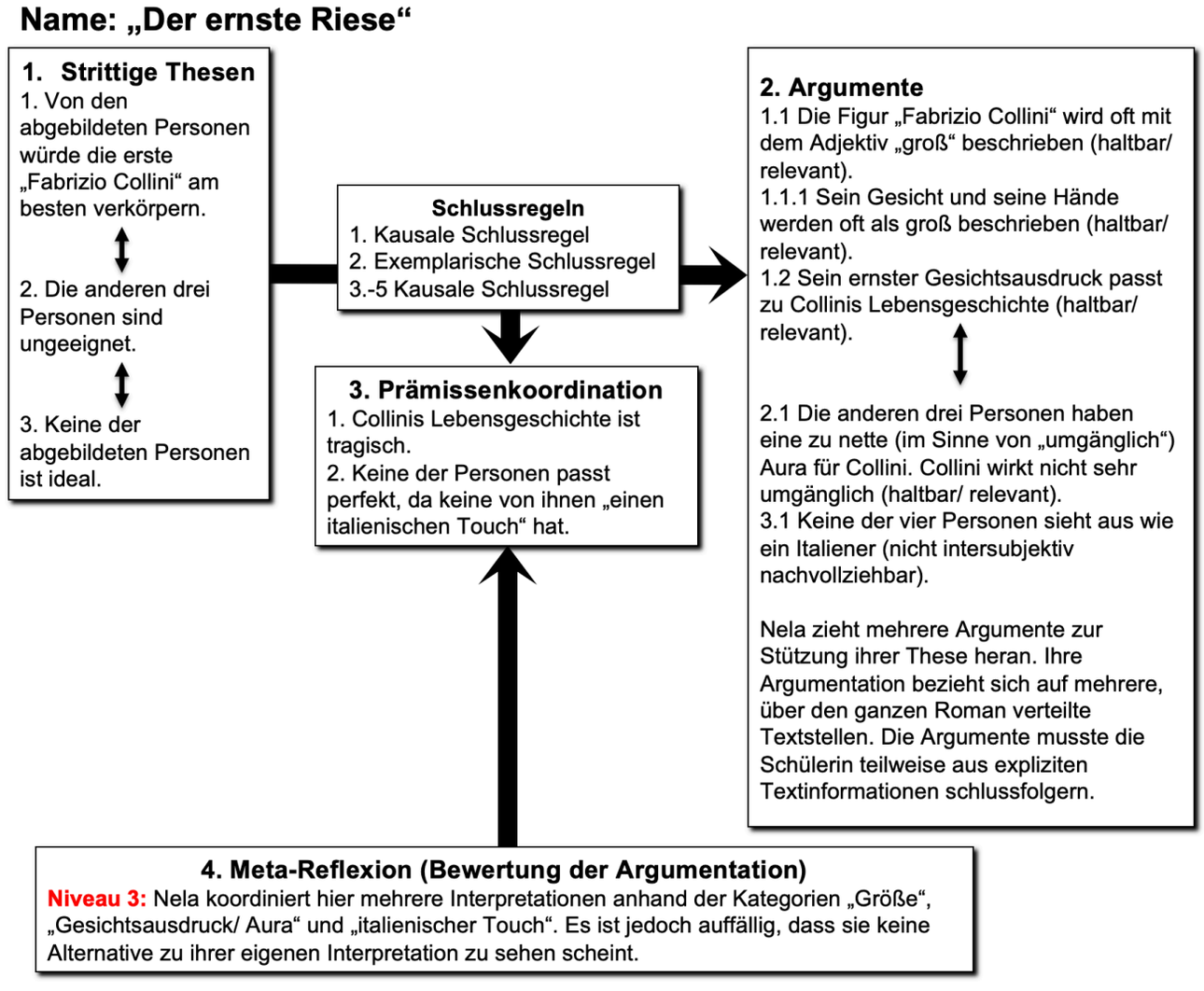
☒ ☐ ☐ ☐

Fabrizio Collini wird optisch immer (oft) mit dem Adjektiv groß beschrieben. Großes Gesicht, große Hände ect…
Desswegen passt optisch gesehen diese Person meiner Meinung nach am besten. Auch wegen des ernsten Gesichtsausdruckes der zu Collini passt, wegen seiner Lebensgeschichte, hab ich mich für Person 1 entschieden. Die anderen 3 haben eine zu nette Aura für Fabrizio Collini, einen italienischen Touch hat keiner der 4.

Dem Betrachter des oben abgebildeten Datums sticht im Vergleich zum Prä-Test als Erstes ins Auge, dass Nelas Bearbeitung der ersten Aufgabe im Post-Test einen um zwei Zeilen größeren

Umfang hat als im Prä-Test. In beiden Interpretationen argumentiert Nela, dass die erste Person (Bud Spencer) Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern würde (These 1). Zur Stützung ihrer Interpretationshypothese greift sie auf insgesamt fünf Argumente zurück, die sich sowohl auf die von ihr favorisierte Interpretation als auch die von ihr nicht gewählten (bildhaft repräsentierten) Interpretationen beziehen. Die Textstellen, auf die sich Nela beruft, sind über den gesamten Roman verteilt. Die ersten beiden Argumente reformulierte ich zu folgenden Aussagesätzen: 1.1 Die Figur „Fabrizio Collini" wird oft mit dem Adjektiv „groß" beschrieben. 1.1.1 Sein Gesicht und seine Hände werden oft als groß beschrieben. Diese ersten beiden Argumente sind mit Blick auf den zugrunde liegenden Text als haltbar zu bewerten (vgl. C, S. 13f.). Das erste Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der These verknüpft, das zweite Argument untermauert die Aussagekraft des ersten mithilfe von Beispielen (exemplarische Schlussregel). Im Gegensatz zu Nelas Interpretation im Prä-Test ist die Koordinierung unterschiedlicher Interpretationen diesmal intersubjektiv nachvollziehbar. Die zweite These, dass sich die anderen drei Personen ihrer Ansicht nach nicht für die Rolle des Fabrizio Collini eignen würden, bleibt implizit, da diese bereits in der ersten These enthalten ist. Die erste und die zweite implizit bleibende These stützt sie mit dem Argument, dass der ernste Gesichtsausdruck Bud Spencers am besten zu Collinis Lebensgeschichte passe (Argument 1.2), was ich als haltbar und relevant eingestuft habe, da Collini aufgrund des in seiner Kindheit erlittenen Traumas eine lebensverneinende Haltung eingenommen hat (vgl. u.a. C, S. 9). Jenes Argument musste Nela aus explizit im Text gegebenen Informationen schlussfolgern. Diesem Argument liegt die in Nelas Argumentation implizit bleibende Prämisse zugrunde, dass Collinis Leben tragisch verlaufen ist. Durch dieses Argument wird verständlich, warum die anderen Schauspieler*innen eine aus ihrer Sicht „zu nette Aura" haben (Argument 2.1), was im Prä-Test noch unklar geblieben ist. Dort konnte der Leser der Interpretation noch nicht nachvollziehen, was Nela mit „nett" meint. So verwendet sie in ihrer Argumentation das Wort „nett" im Sinne von „umgänglich". Aus diesem Grund habe ich die Koordinierung der in den Abbildungen manifestierten Interpretationen durch Nela als intersubjektiv nachvollziehbar gewertet. Die Koordinierung der verschiedenen Interpretationen wird im unten abgebildeten Schema durch einen Doppelpfeil ausgedrückt. Außerdem schränkt Nela ihre Interpretation ein, indem sie das Argument anführt, dass keine der abgebildeten Personen einen italienischen Touch habe (Argument 3.1). Das Argument weist insofern einen Bezug zum Ausgangstext auf, als dass die Romanfigur „Fabrizio Collini" Italiener ist und der „italienische Touch" sicherlich ein Kriterium bei der Auswahl eines Schauspielers wäre. Es ist jedoch als nicht intersubjektiv nachvollziehbar zu bewerten, da nicht deutlich wird, wie sie zu der Einschätzung kommt, dass keiner der

abgebildeten Schauspieler einen italienischen Touch habe. Schließlich handelt es sich bei Bud Spencer und Franco Nero (der zweite Schauspieler von rechts) um italienische Schauspieler. Das Argument (3.1) impliziert, dass keine der abgebildeten Personen eine ideale Besetzung für die Rolle des „Fabrizio Collini“ wäre (These 3). Da Nela im oben abgedruckten Text mehrere in den Abbildungen manifestierte Interpretationen anhand der Kategorien „Größe“, „Gesichtsausdruck/ Aura“ und „italienischer Touch“ koordiniert, verorte ich diesen auf dem **dritten Niveau**. Es ist jedoch auffällig, dass Nela keine echte Alternative zu der von ihr gewählten Interpretation zu sehen scheint, obwohl sich die abgebildeten Personen stark ähneln. Folgendes Toulmin-Schema visualisiert die Struktur der Interpretation Nelas:



Demgegenüber erreicht Nela in ihrer Bearbeitung der zweiten im Post-Test gestellten Aufgabe noch nicht das dritte Kompetenzniveau. Diese beantwortete sie folgendermaßen:

Transkriptauszug 7 Nelas Bearbeitung der zweiten Aufgabe des Post-Tests

2. Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte, als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

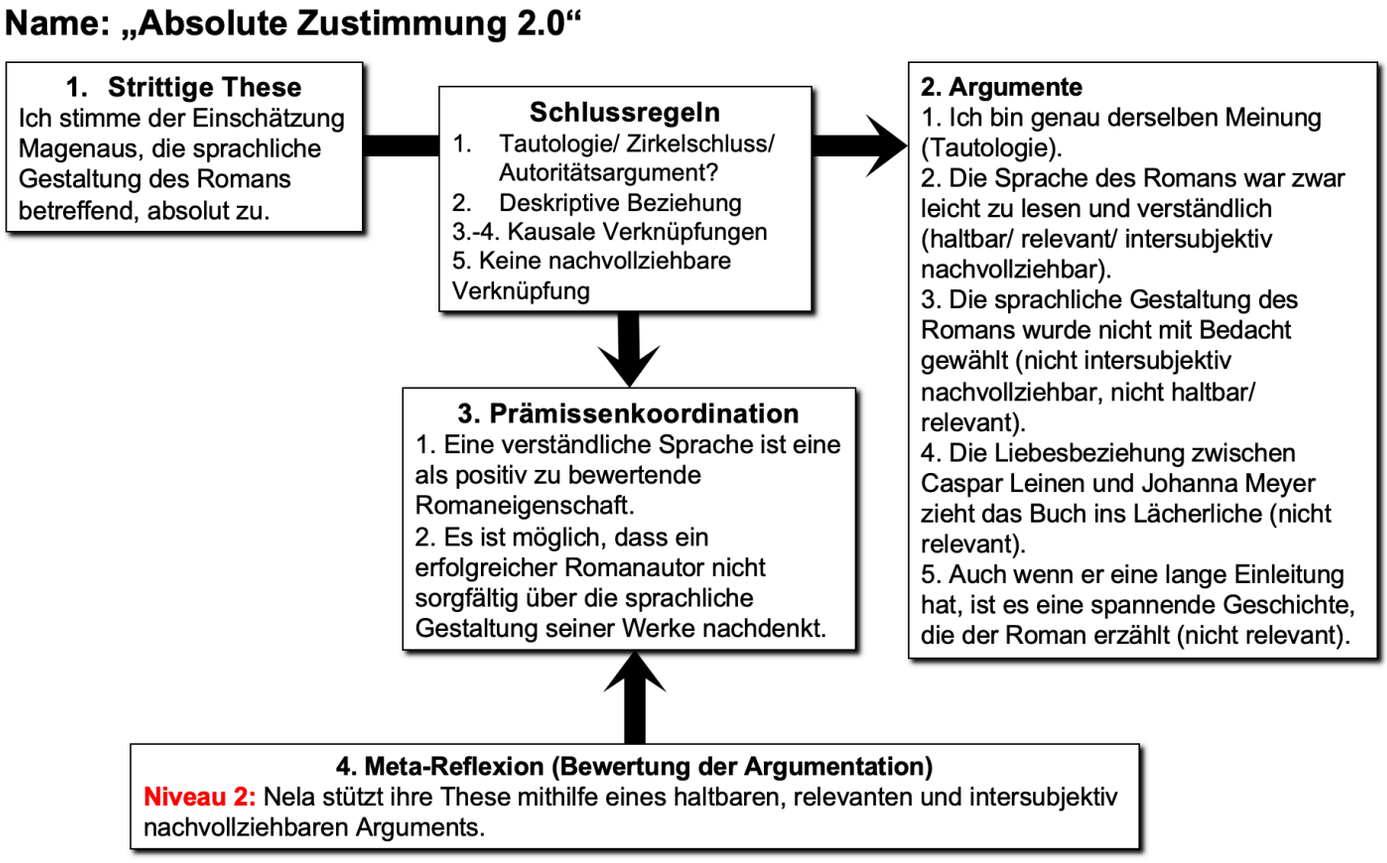
Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.

Ich stimme der o.g Einschätzung absolut zu, weil ich genau der selben meinung bin.
Die Sprache die vom Autor in dem Buch gewählt wurde war zwar leicht zu lesen sowie verständlich jedoch meiner Meinung nach nicht mit Bedacht gewahlt. Auch stimme ich in punkto der Liebesaffäre zw Caspar + Johanna Magenau absolut zu. Diese Affäre hätte nicht sein müssen, sie zieht das Buch etwas ins lächerliche. Denn eigentlich ist es, auch wenn es eine lange Einleitung hat, eine spannende Geschichte die der Roman erzählt.

Zunächst fällt auf, dass Nela auch am Ende der Unterrichtsreihe noch die gleiche Interpretationshypothese formuliert wie zu deren Beginn im Prä-Test („Ich stimme der Einschätzung Magenaus, die sprachliche Gestaltung des Romans betreffend, absolut zu“). Diese stützt sie mithilfe von fünf Argumenten, von denen jedoch nur eines haltbar und relevant ist. So ist das erste Argument („Ich bin genau derselben Meinung“) lediglich eine Wiederholung der These, also ein Zirkelschluss. Ein wenig hat es auch den Charakter eines Autoritätsarguments, da sie anscheinend ihrer eigenen Meinung eine sehr große Bedeutung beimisst. Beim zweiten Argument („Die Sprache des Romans war zwar leicht zu lesen und verständlich“) springt ins Auge, dass es im Widerspruch zur These (der negativen Bewertung der sprachlichen Gestaltung des Romans) steht, da Verständlichkeit gemeinhin als positiv bewertet wird. Es ist jedoch als haltbar und relevant zu bewerten. So erfüllt es eine deskriptive Funktion, indem es den Stil des Romans

als „leicht zu lesen“ und „verständlich“ beschreibt. Der Widerspruch zur These wird an dieser Stelle noch dadurch verstärkt, dass sie dieser durch ihre „absolute“ Zustimmung eigentlich eine uneingeschränkte Geltung zuspricht. Ähnlich verhält es sich mit dem fünften Argument („Auch wenn er eine lange Einleitung hat, ist es eine spannende Geschichte, die der Roman erzählt.“), das dem Roman eine gewisse Qualität zuspricht. Dieses Argument formulierte sie in anderer Form bereits im Lesefragebogen. Darin schrieb sie, dass der Roman ab Seite 100 „lediglich interessanter“ und spannender werde (LF_Nela, 5; MEM_Nela, 212). Das Adverb „lediglich“ suggeriert, dass das dort von ihr herangezogene Argument nicht die Funktion eines Gegenarguments erfüllte. Das im Post-Test verwendete Argument steht, wie auch das vierte Argument („Die Liebesbeziehung zwischen Caspar Leinen und Johanna Meyer zieht das Buch ins Lächerliche.“), in keiner Beziehung zur Interpretationshypothese und ist deswegen als *nicht relevant* einzuschätzen, da sich diese beiden von Nela vorgebrachten Argumente auf den Plot und dessen Wirkung und nicht die sprachliche Gestaltung des Romans beziehen. Außerdem sind diese beiden Argumente für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar. Das dritte Argument („Die sprachliche Gestaltung des Romans wurde nicht mit Bedacht gewählt“) ist demgegenüber *relevant*, da es die sprachliche Gestaltung des Romans betrifft. Für den Leser der Interpretation ist dieses Argument jedoch nicht nachvollziehbar, da es selbst wieder nach einer Begründung verlangen würde. Außerdem ist es wohl kaum haltbar, da ein weltbekannter Schriftsteller wie Schirach die sprachliche Gestaltung seiner Texte intensiv reflektieren dürfte. So beschreibt er in seinem Essayband „Die Würde des Menschen ist antastbar“ den Schreibprozess zum Roman „Der Fall Collini“ als sehr intensiv (vgl. Schirach 2017, S. 31f.). Darüber hinaus berichtet er in Interviews, dass er der Form seiner Texte besonders große Aufmerksamkeit schenkt: „Ich schreibe jeden Absatz 30-, 40-, 50-mal um. Am Ende darf nur der einfachste Satz stehen bleiben“ (Schirach im Interview mit Sven Michaelsen 2022, S. 12). Ihr Argument impliziert demgegenüber, dass es möglich ist, dass ein erfolgreicher Romanautor nicht über die sprachliche Gestaltung seiner Romane nachdenkt und unterstellt Schirach eine unüberlegte Arbeitsweise. Da Nela ein haltbares, relevantes und intersubjektiv nachvollziehbares Argument heranzieht, verorte ich ihre Interpretation auf dem **zweiten Niveau**. Man könnte die von Nela angeführten Argumente 2 und 5 auch als Vorwegnahme von Gegenargumenten deuten, die für ein Niveau 2,5 sprechen würden. Um dieses Niveau zu erreichen, hätte sie jedoch ihre eigene Interpretation bzw. Wertung zunächst hinreichend begründen müssen. Der Versuch bzw. Ansatz einer Koordinierung ist jedoch erkennbar. Auf der inhaltlichen Ebene erscheint mir die Tatsache interessant, dass sie ihre Ablehnung der sprachlichen Gestaltung des Romans nicht hinreichend begründen kann, aber eingesteht, dass der Roman leicht zu lesen, verständlich und

eigentlich spannend sei. Das spricht dafür, dass sie sich intensiv mit den (häufig positiven oder abwägenden) Romanbewertungen ihrer Mitschüler*innen auseinandergesetzt hat und diese in ihre Argumentation aufnimmt. Ihr subjektives Urteil, dass sie die sprachliche Gestaltung des Romans ablehnt, habe sich Nelas Einschätzung zufolge hingegen im Verlauf der Unterrichtsreihe und darüber hinaus nicht verändert (MEM_Nela, 86). Ein Jahr später bewertet Nela den Roman immer noch als „sehr schlecht“ (MEM_Nela, 82), weil sie „nach wie vor die Schreibweise vom Autor nicht mag“ (MEM_Nela, 82).



Bei der dritten Aufgabe war im Kontrast dazu eine sehr starke Kompetenzentwicklung zu erkennen. Während Nela im Prä-Test noch thesenartig mehrere mögliche Themen des Romans lediglich benannte, geht sie in ihrem Post-Test ausführlich auf zwei mögliche Themen des Romans ein, die sie miteinander koordiniert:

Transkriptauszug 8 Nelas Bearbeitung der dritten Aufgabe des Post-Tests

3. Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.

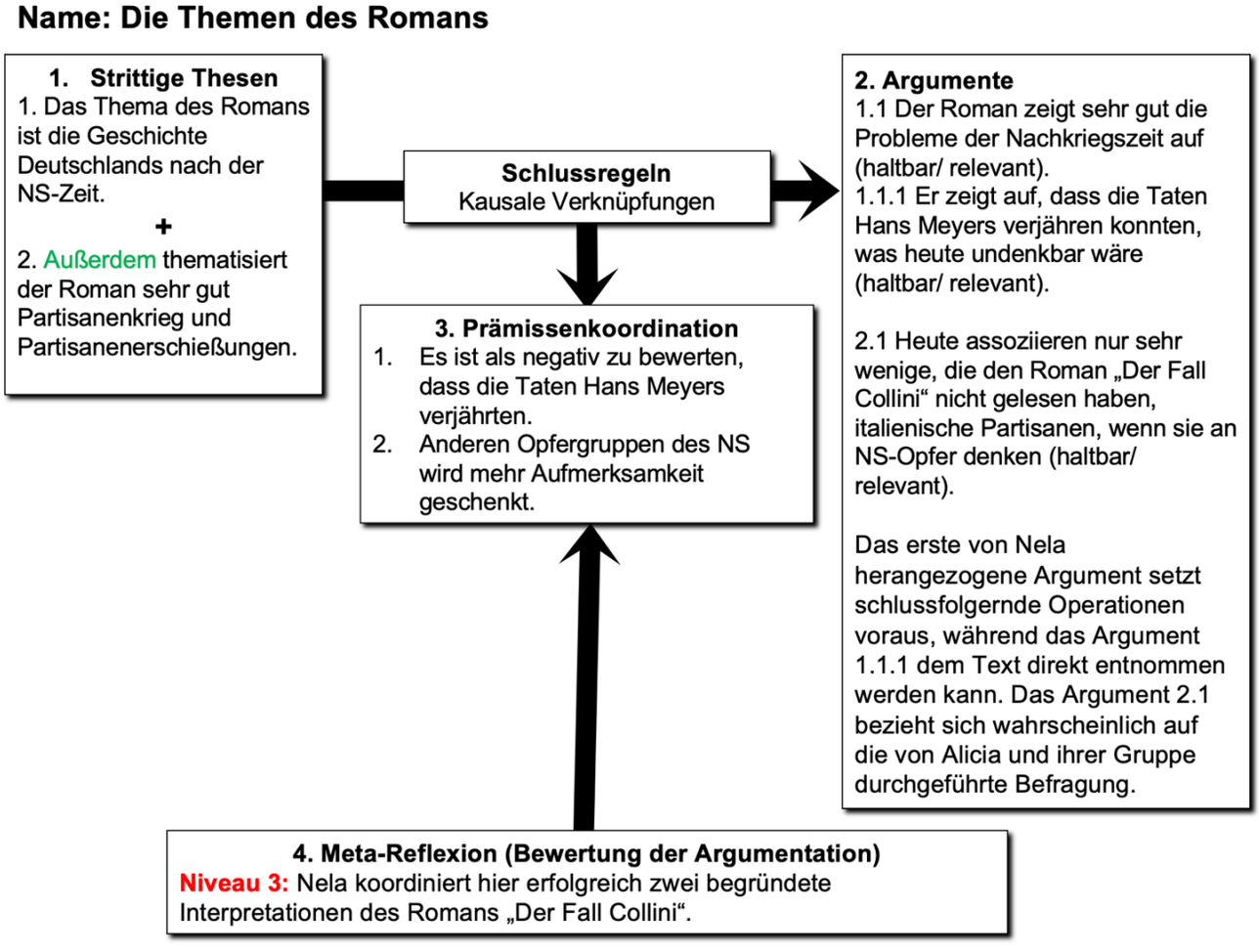
Das Thema des Romans ist die Gesichte Deutschlandes nach der NS-Zeit. Der Roman zeigt sehr gut, die mit dieser Zeit verbundenen Probleme auf. Nämlich dass die Taten vom Oberbefehlshaber Hans Meyer einfach verjährten. Dies wär heute undenkbar Mord verjahrt nicht.
Außerdem zeigt das Buch sehr gut Partisanenerschießungen + Partisanenkrieg auf. Denn wer denkt als NS Opfer überhaupt, nicht mal zwingend an erster Stelle an Partisanen, an Italien? Sehr wenige die „Der Fall Collini nicht gelesen haben.

Im oben abgedruckten Text stellt Nela zwei Interpretationshypothesen auf, die sie in Beziehung zueinander setzt: 1. Das Thema des Romans ist die Geschichte Deutschlands nach der NS-Zeit. 2. Außerdem thematisiert der Roman sehr gut Partisanenkrieg und Partisanenerschießungen. Die erste Interpretationshypothese stützt sie mithilfe von zwei Argumenten. Das erste Argument („Der Roman zeigt sehr gut die Probleme der Nachkriegszeit auf.“) ist als haltbar zu bewerten, da diese Probleme der deutschen Nachkriegsgesellschaft nach eigener Aussage des Autors das zentrale Thema des Romans sind:

> „Die Schuld meines Großvaters ist die Schuld meines Großvaters. Der Bundesgerichtshof sagt, Schuld sei das, was einem Menschen persönlich vorgeworfen werden könne. Es gibt keine Sippenhaft, keine Erbschuld, und jeder Mensch hat das Recht auf eine eigene Biografie. In meinem Buch schreibe ich nicht über ihn und nicht über seine Generation. Ich weiß nichts von diesen Männern, was nicht schon tausendfach gesagt und erforscht wurde. Unsere Welt heute interessiert mich mehr. Ich schreibe über die Nachkriegsjustiz, über die Gerichte in der Bundesrepublik, die grausam urteilten, über die Richter, die für jeden Mord eines NS-Täters nur fünf Minuten Freiheitsstrafe verhängten. Es ist ein Buch über die Verbrechen in unserem Staat, über Rache, Schuld und die Dinge, an denen wir heute noch scheitern. Wir glauben, wir seien sicher, aber das Gegenteil ist der Fall: Wir können unsere Freiheit wieder verlieren. Und damit verlören wir alles. Es ist jetzt unser Leben, und es ist unsere Verantwortung.“ (Schirach 2017, S. 46)

Die in das Argument eingeflochtene Bewertung („sehr gut“) wäre wieder eine Interpretationshypothese für sich. Da das Argument die Interpretationshypothese aber intersubjektiv nachvollziehbar begründet, habe ich es als „formal plausibel“ bewertet. Das zweite Argument, das das erste präzisiert, reformulierte ich folgendermaßen: „Er zeigt auf, dass die Taten Hans Meyers verjähren konnten, was heute undenkbar wäre“. Jenes bewerte ich ebenfalls als haltbar, da der Roman, wie es das obige Schirach-Zitat ausdrückt, die „zweite Schuld“ (Giordano 2020) der Deutschen thematisiert, die sich u.a. im Dreher-Skandal äußerte, der im Roman dazu führte, dass die Taten Hans Meyers verjährten. Die zweite Interpretationshypothese stützt Nela ebenfalls mithilfe eines haltbaren und relevanten Arguments. Dieses Argument bezieht sich auf die

in der zweiten Interpretationshypothese enthaltene Wertung, dass der Roman „sehr gut“ Partisanenkrieg und Partisanenerschießungen aufzeige. Das begründet sie damit, dass der Roman zur Auseinandersetzung mit einer Opfergruppe, den italienischen Partisanen, anrege, die in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen wird (Argument 2.1). Dieses Argument bezieht sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Umfrage, die Alicia, Felice, Maxi, Lea und Jasmin in den elften Klassen durchgeführt haben. In dieser kamen sie zu dem Ergebnis, dass Elftklässler*innen nicht an italienische Partisanen denken, wenn sie Opfer der Naziherrschaft benennen sollen. Hier ist davon auszugehen, dass die Wahrnehmung in der Gesamtgesellschaft ähnlich sein wird, da medial und in der Schule vor allem Jüd*innen, Sinti und Roma, Behinderte und queere Personen als Opfergruppen des nationalsozialistischen Staates thematisiert werden. Diese Annahme liegt Nelas Interpretation als Prämisse zugrunde. Die soeben analysierte Interpretation Nelas verorte ich auf dem **dritten Niveau**, da in ihr zwei Interpretationshypothesen koordiniert werden. So drückt Nelas Interpretationstext aus, dass die Geschichte Deutschlands nach der NS-Zeit das primäre Thema des Romans ist und darüber hinaus auch Partisanenkrieg und Partisanenerschießungen „sehr gut“ thematisiert werden.



5.2.6 Nelas Reflexion des Unterrichtsprojekts

Zu Beginn des Interviews antwortet Nela auf die Frage, was sie im Unterricht gelernt habe, dass ihr die Gestaltung ihrer Fan-Fiction geholfen habe, sich in Johanna Meyer hineinzuversetzen (INT_Nela, 2). Nelas Fan-Fiction sollte „ein guter Mix werden aus Johanna, aus ihren Gedanken, aus ihren Gefühlen“ (INT_Nela, 36). Verwunderlich ist, dass sie im Interview der Figur Johanna Meyer keine Funktion innerhalb des Romans zugesteht, da sie „nichts weiter [zur Handlung] beigetragen“ (INT_Nela, 80) habe, ihre Fan-Fiction aber von einer Funktion Johanna Meyers im Roman handelt: die Thematisierung der Schuld der Enkelgeneration, zu der sich Schirach als Enkel des Reichsjugendführers Baldur von Schirach selbst positionieren musste (vgl. Schirach 2017, S, 46). Ebenso schilderte Nela eine Perspektivenübernahme in Bezug auf die Figur Caspar Leinen, deren inneren Zwiespalt Nela und Marie Luisa in einem Moodboard verarbeiteten (INT_Nela, 100-104). Weiterhin habe sie bei der Gestaltung der Figuren-Posts für die Instagram-Seite gelernt, Figuren kurz und prägnant zu charakterisieren, was ihrer Gruppe schwergefallen sei (INT_Nela, 2). Neben der Auseinandersetzung mit dem Roman habe sie auch etwas über den Umgang mit Technik gelernt, der ihr schwerfalle, ihr durch das Unterrichtsprojekt aber nähergekommen sei (INT_Nela, 2).

In ihrer schriftlichen Reflexion am Ende des Post-Tests beschreibt Nela eine intensive Auseinandersetzung mit dem Roman im Zuge der Gestaltung der verschiedenen Produkte, des Figurenprofils und ihrer Instagram-Seite:

Transkriptauszug 9 Nelas Reflexion ihres literarischen Lernprozesses im Post-Test

4. Hat Ihnen die Gestaltung der Webseite (inklusive des Figurenporträts, Ihrer Umfrage und Ihres Medienproduktes) geholfen, den Roman „Der Fall Collini“ besser zu verstehen?

Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Auf jeden Fall. Dadurch das man sich einzelne Personen detaliert anschauen musste war man gezwungen das Buch erneut zur Hand zu nehmen und nachzublättern. Oder auch bei der Gestaltung unseres Medienproduktes suchten wir zu 6 Personen zitate raus. Dadurch lasen wir best. Buchstellen nochmals aufmerksam.

Dies half die Geschehnisse + Handlungen distanziert nochmals neu zu betrachten und war sowohl für die kurzen Charakterbeschreibungen als auch für die Fanfiction hilfreich.

In ihrer Reflexion arbeitet sie heraus, dass insbesondere die der Gestaltung der verschiedenen Produkte vorangestellten Analysephasen sie in ihrem literarischen Verstehensprozess unterstützt haben. Sie berichtet, dass sie sich im Detail mit den verschiedenen Romanfiguren beschäftigen und bestimmte Textstellen erneut aufmerksam lesen mussten, um angemessene Produkte gestalten zu können. Im zweiten Absatz beschreibt sie eine gewisse analytische Distanznahme gegenüber dem literarischen Text. Jene Reflexion korrespondiert mit der bereits rekonstruierten Entwicklung, dass sie den Roman und seine sprachliche Gestaltung nicht mehr kategorisch ablehnt, sondern zu einem ausgewogeneren Urteil kommt. An die Stelle des einseitig-emotionalen Urteils ist also eine analytisch-abwägende Auseinandersetzung mit dem Roman getreten. Folgende Äußerung im Interview legt nahe, dass diese von der Analyse des literarischen Textes und der Konfrontation mit den Perspektiven ihrer Mitschüler*innen in den verschiedenen Interpretationsgesprächen stimuliert wurde:

7.	Forscher:	[...] Ähm [nachdenkend], hat sich denn Ihr Eindruck vom Roman durch den Unterricht verändert?
8.	Nela:	[deutlich spürbare Pause] Schwierig. Ähm, der Roman ist immer noch nicht mein Favorit, aber ich hab noch mal durch den Unterricht, dass man sich auch sehr dolle, sehr konkret und mit jeder Person einzeln befasst hat, nochmal `nen besseren Blick drauf bekommen und auch nochmal durch viele Unterrichts-Gespräche und so auch den Blick von anderen, die ihren… die ihre Impressionen dann teilen konnten.

(INT_Nela, 8)

Der Nachvollzug fremder Perspektiven auf den Roman und seine Figuren wurde möglicherweise noch dadurch verstärkt, dass sie die Produkte ihrer Mitschüler*innen, hier insbesondere Julias Blackout-Poetrys und Lindas Comic, als „sehr beeindruckend“ wahrgenommen hat (INT_Nela, 48). Sie reflektiert, dass diese Entwicklung darüber hinaus noch durch Gespräche mit Noah und einer Freundin außerhalb des Unterrichts angeregt wurde (INT_Nela, 12, 54). In Bezug auf die literarische Wertung des Romans geht sie im Interview von einer Polarisierung der Meinungen aus: „Weil ich glaube, es gibt nur zwei Meinungen: entweder Top-Autor oder geht gar nicht. Ich glaub, dazwischen gibt`s nichts.“ (INT_Nela, 72)

Ein Jahr nach der Unterrichtsreihe zeigt Nela eine weniger affirmative Sicht auf den von mir durchgeführten Unterricht, „[w]eil es war nicht wirklich was, was ich zum Beispiel gerade für Abitur-Vorbereitung in der Oberstufe jetzt im Nachhinein gebraucht hätte“ (MEM_Nela, 4). Aus der zeitlichen Distanz bewertet sie den Unterricht als eine Abwechslung vom regulären Deutschunterricht der Oberstufe: Er „war eine schöne Erfrischung von was Neuem, was ein bisschen Kreativerem, wo wir alle selber mal so ein bisschen wirklich das, was uns

selbst interessiert, machen konnten“ (MEM_Nela, 4). Im Member-checking-Interview gibt sie an, dass sie in der Unterrichtsreihe gelernt habe, „die speziellen Figuren herauszuarbeiten mit Eigenschaften und auch dieses, diese zwei Ebenen, die Eigenschaften, dieses eine, was man sieht, wie er beschrieben wird, die äußerlichen und dann halt wirklich den Charakter genau, das“ (MEM_Nela, 18). Dort reflektiert sie auch, dass sie manchmal Probleme damit habe, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren und die von ihr verwendeten Argumente in eine logische Reihenfolge zu bringen (MEM_Nela, 38). Im Member-checking-Interview geht Nela auf Nachfrage auf ihr Vorgehen beim Interpretieren literarischer Texte ein, bei dem sie nach „Schema F“ (MEM_Nela, 66) vorgehe und das sich auf das Herausarbeiten von Stilmitteln und die Betrachtung ihrer Wirkung beschränkt (vgl. ebd.). Von einem Abwägen verschiedener Interpretationen spricht Nela nicht. Demzufolge wäre zu vermuten, dass Nela ein Jahr nach der Unterrichtsreihe wieder auf dem ersten oder zweiten Niveau interpretiert.

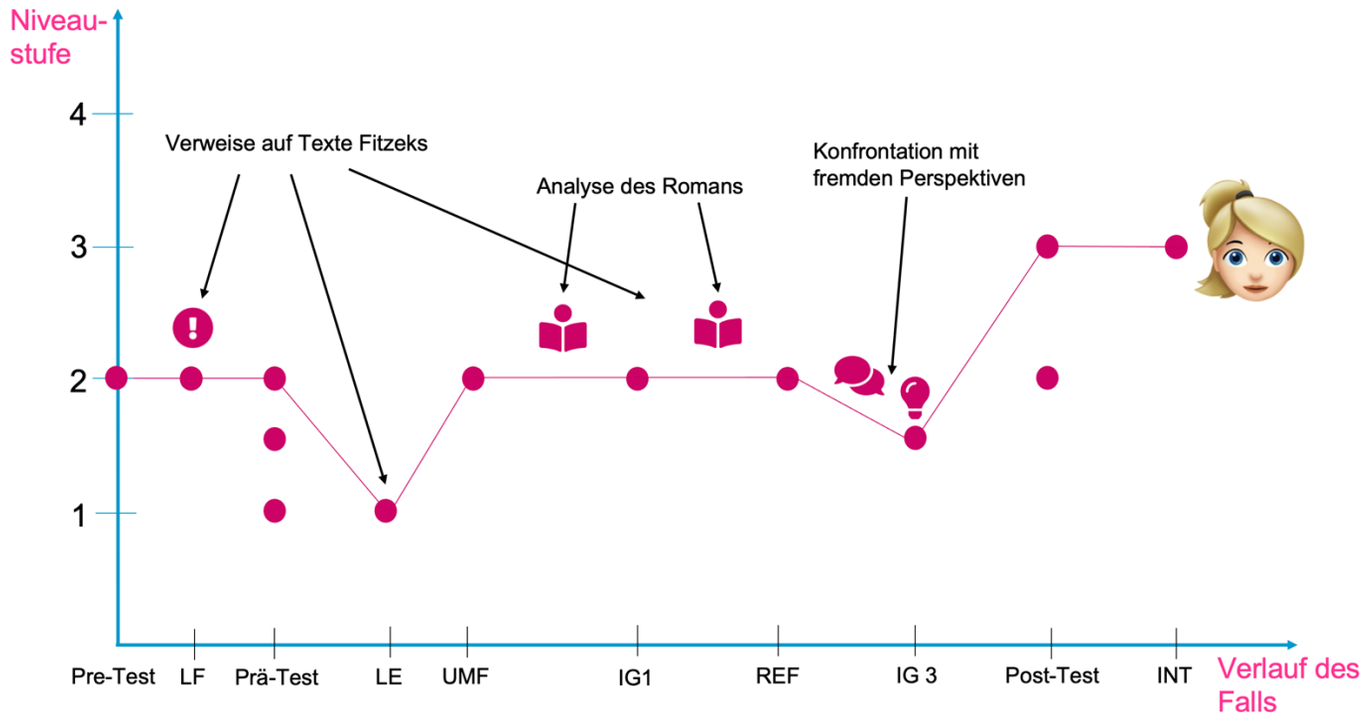


Abbildung 19 Grafische Visualisierung von Nelas Interpretationsprozess während der Unterrichtsreihe (LF= Lesefragebogen, LE= erste Gesprächsphase zu den Leseeindrücken der SuS, UMF= Diskussion der Umfrage zur Schuld der einzelnen Figuren, IG1= erstes Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen, REF= Reflexionsfragebogen, IG3= Nelas Bewertung der Interpretation Peters, INT= Interview)

Die obige Grafik veranschaulicht die Entwicklung von Nelas Interpretationsniveau im Verlauf des Unterrichtsprojekts. Der Konzeptwechseltheorie Piagets entsprechend kann, wie bereits Andreas Petrik in Bezug auf politische Bildungsgänge herausgearbeitet hat, „von einer linearen Lernentwicklung keine Rede sein“ (Petrik 2013, S. 420). Welche ersten Rückschlüsse lassen sich aus diesem Lernprozess auf die Wirkungsweisen digitalen handlungs- und

produktionsorientierten Literaturunterrichts ziehen (vgl. ebd., S. 421)? Die Grafik verdeutlicht, dass Nela am Ende der Unterrichtsreihe nicht mehr nur die von ihr favorisierte Interpretation bzw. Wertung äußert und ggf. begründet, sondern mehrere Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar koordinieren kann. Nelas Reflexionen deuten darauf hin, dass diese Entwicklung durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Roman in den Analysephasen und die Konfrontation mit anderen Perspektiven in den Gesprächen ausgelöst wurde. Die Diskussion des von Peter gestalteten Twitter-Posts scheint hier ein zentraler Wendepunkt in Nelas Lernentwicklung zu sein. Die Konfrontation mit anderen Perspektiven im Zuge einer Diskussion mit großem Lebensweltbezug hat eine „Perturbation“ bei Nela ausgelöst. In der Folge formulierte Nela am Ende der Unterrichtsreihe auch eine deutlich gemäßigtere Bewertung des Romans als zu Beginn derselben: Ihr subjektives Urteil, die literarische Wertung des Romans betreffend, mag sich nicht oder nur kaum verändert haben. Am Ende der Unterrichtsreihe bezieht sie jedoch von ihren Mitschüler*innen benannte, als positiv zu bewertende Aspekte des Romans mit in ihre Argumentation ein.

5.3 Nico: >>ich find, Caspar Leinen steht für mich so über allem<<. Nicos Bildungsgang zwischen Interpretation und Lebensroman

5.3.1 Lernvoraussetzungen

Mit seinen Impulsen prägte Nico das Unterrichtsprojekt und die darin angesiedelten Interpretationsgespräche entscheidend mit. Er ist einer der leistungsstärksten Schüler*innen der Klasse – insbesondere das Interpretieren im Gespräch, das wie erläutert eine zentrale Stellung innerhalb der Unterrichtsreihe einnimmt, liegt ihm. Nico nahm am Pre-Test teil, der die Erprobung des Erhebungsinstrumentes zum Ziel hatte. Dieser Pre-Test zur Faust-Figur ermöglicht uns einen Einblick in Nicos Interpretationskompetenz vor Beginn der Unterrichtsreihe und in Bezug auf einen anderen literarischen Text. Die im Pre-Test gestellte Aufgabe beantwortete Nico folgendermaßen:

Welche Interpretation der Faust-Figur finden Sie am gelungensten? Kreuzen Sie sie an. Begründen Sie, warum Sie sich für diese und nicht für die anderen entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Darstellungen ab.



☐ ☐ ☒ ☐

Ich habe mich für die dritte Faustfigur entschieden, da ich sie dem Faust der Handlung anhand ihrer äußerlichen Merkmalen sowie der Mimik und Gestik am besten und ehesten zuordne. Ich erkenne den älteren verzweifelten Faust als Wissenschaftler. Schon seit Ewigkeit strebt er das Wissen im Kern der Erde nach. Dies gelingt ihm jedoch nicht. Er zeigt sich auf dem Bild ratlos und lebensmüde. Ich habe mich gegen Figur eins entschieden, da Faust im Drama von seinen äußeren Merkmalen keine langen grauen Haare sowie den langen Bart enthält. Die zweite Abbildung zeigt meiner Vorstellung nach vom Aussehen bzw. der Kleidung keinen Wissenschaftler.Außerdem verbrachte Faust vor seiner Begegnung mit Mephisto die meiste Zeit im dunklen Studierzimmer um seinem Streben nachzugehen. Deswegen bewerte ich die Aufnahme im Freien als unrealistisch. Bild vier interpretiere ich ähnlich. Anhand seiner Kleidung schließe ich ihn von der Rolle des Faust aus. Die Figur wirkt eher wie ein Offizier oder ein anderer Amtsträger.

Transkriptauszug 10 Nicos Bearbeitung der im Pre-Test gestellten Aufgabe

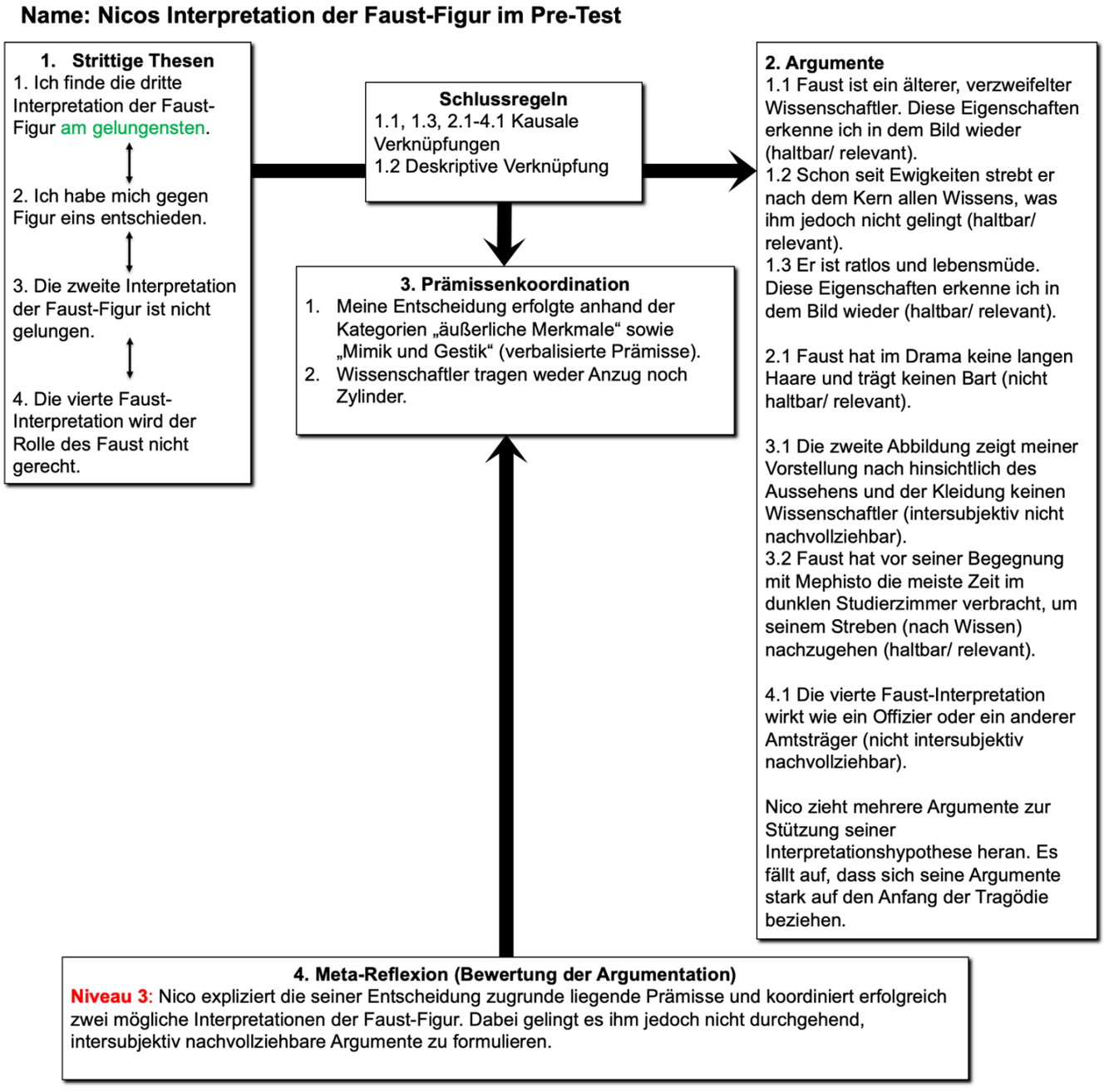
Nico findet die dritte Interpretation der Faust-Figur aus der Inszenierung Gustaf Gründgens am gelungensten. Diese Einschätzung stellt die Wertungshypothese dar, die Nico von den drei weiteren alternativen, visuell repräsentierten Interpretationen abgrenzt. Das erste Argument reformulierte ich folgendermaßen: 1.1 Faust ist ein älterer, verzweifelter Wissenschaftler. Diese Eigenschaften erkenne ich in dem Bild wieder. Jenes Argument bewerte ich als haltbar und relevant, da es über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verknüpft ist. Durch den Verweis auf konkrete, kaum bestreitbare Figureneigenschaften ist es auch als intersubjektiv nachvollziehbar zu bewerten. Das zweite von mir reformulierte und ebenfalls als haltbar und relevant bewertete Argument („1.2 Schon seit Ewigkeiten strebt er nach dem Kern allen Wissens, was ihm jedoch nicht gelingt.“) erfüllt eine deskriptive Funktion, da es die Verzweiflung der Faust-Figur erklärt bzw. weiter ausführt. Das dritte Argument („1.3 Er ist ratlos und lebensmüde. Diese Eigenschaften erkenne ich in dem Bild wieder.“) bewerte ich ebenfalls als haltbar, da es die Wahl der dritten Faust-Interpretation nachvollziehbar und unter Rückgriff auf konkrete, kaum bestreitbare Figureneigenschaften begründet. Die erste Interpretation der Faust-Figur falsifiziert Nico, indem er das Argument heranzieht, dass Faust im Drama keine langen Haare habe und keinen Bart trage (Argument 2.1 zu These 2). Dieses Argument ist vor dem Hintergrund der Textgrundlage nicht haltbar, da Faust von sich selbst sagt, dass er einen langen Bart habe: „Allein bei meinem langen Bart/ Fehlt mir die leichte Lebensart.“ (FA I 7/1, S. 88, V. 2055f.; auch: FA I 6, V. 849) Nicos Einschätzung, dass die zweite Interpretation der Faust-Figur nicht gelungen sei (These 3), begründet er mithilfe von zwei Argumenten (die Argumente 3.1 und 3.2). Das Argument 3.1 reformulierte ich folgendermaßen: Die zweite Abbildung zeigt meiner Vorstellung nach hinsichtlich des Aussehens und der Kleidung keinen Wissenschaftler. Dieses bewerte ich als nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da dem Leser der Interpretation nicht klar werden dürfte, inwiefern die zweite Faust-Interpretation keinen Wissenschaftler darstellt. Nicos Argument fußt hier auf der problematischen Prämisse, dass Wissenschaftler weder Anzug noch Zylinder tragen bzw. trugen. Bei der Verbindung von These 3 und Argument 3.2 („Die zweite Abbildung bewerte ich als unrealistisch, da Faust vor seiner Begegnung mit Mephisto die meiste Zeit im dunklen Studierzimmer verbracht hat, um seinem Streben nachzugehen.“) handelt es sich wiederum um eine schlüssige, intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation, die mithilfe des haltbaren und relevanten Arguments begründet wird, dass Faust vor seiner Begegnung mit Mephisto die meiste Zeit in seinem dunklen Studierzimmer verbracht hat:

> „Weh! steck‘ ich in dem Kerker noch?
> Verfluchtes dumpfes Mauerloch!
> Wo selbst das liebe Himmelslicht
> Trüb‘ durch gemalte Scheiben bricht! [...]

Das ist deine Welt! das heißt eine Welt!

Und fragst du noch, warum dein Herz
Sich bang‘ in deinem Busen klemmt?
Warum ein unerklärter Schmerz
Dir alle Lebensregung hemmt?
Statt der lebendigen Natur,
Da Gott die Menschen schuf hinein,
Umgibt in Rauch und Moder nur
Dich Tiergeripp‘ und Totenbein.“ (FA I 7/1, S. 34, V. 398-401, 410-417)

Die vierte vorliegende Interpretation der Faust-Figur werde Nicos Einschätzung zufolge der Rolle des Faust ebenfalls nicht gerecht (These 4). Das die These stützende Argument („4.1 Die vierte Faust-Interpretation wirkt wie ein Offizier oder ein anderer Amtsträger.“) ist wieder kaum intersubjektiv nachvollziehbar. Es bleibt unklar, inwiefern die vierte Faust-Interpretation eher wie ein Offizier oder Amtsträger wirkt. Außerdem könnte man Faust als eine Art Amtsträger bezeichnen. Auffällig an seiner Argumentation ist, dass diese sich ausschließlich auf die Faust-Figur vor ihrer Verjüngung bezieht und er nicht reflektiert, dass die Bilder bereits verjüngte und noch unverjüngte Interpretationen der Faust-Figur zeigen. Nico legt die seiner Interpretation zugrunde liegende Prämisse offen, dass die Entscheidung für die dritte Faust-Interpretation anhand der Kategorien „äußerliche Merkmale“ und „Mimik und Gestik“ erfolgte. Außerdem koordinierte er erfolgreich die zweite und die dritte Interpretation der Faust-Figur, weswegen ich seine Interpretation auf dem dritten Niveau verorte. Es handelt sich jedoch an dieser Stelle um ein eher schwaches **drittes Niveau**, da es ihm nicht durchgängig gelingt, intersubjektiv nachvollziehbare und haltbare Argumente zu formulieren. Nicos Interpretation habe ich mithilfe folgender Grafik veranschaulicht:



Im Gegensatz zu seinen bereits vor der Unterrichtsreihe gut ausgeprägten argumentativen Fähigkeiten im Umgang mit Literatur, ist Nico in seiner Freizeit „absolut kein Freund vom Lesen“ (INT_Nico, 18). Nach eigenen Angaben hat er in den letzten fünf Jahren „vier, fünf“ (INT_Nico, 24) Bücher gelesen, die Biografien bekannter Fußballer und „Psychologie und wie man da arbeitet“ (INT_Nico, 36) zum Thema hatten. Er interessiert sich „eher so für Filme, Dokumentationen, also zum Beispiel, wenn ich jetzt Filme gucke, schaue ich mir lieber was auf wahre Begebenheit an als was Fiktives“ (INT_Nico, 18). Hierbei interessiert er sich „sehr so für Mord-Dokus“ (INT_Nico, 42), die von der Aufklärung von Morden handeln. In seinem Freundeskreis wird seiner Wahrnehmung nach ebenfalls wenig gelesen und Filme bevorzugt (INT_Nico, 48). Mit Literatur kommt er dementsprechend fast ausschließlich in der Schule in

Berührung, wobei der Grad der Auseinandersetzung mit dem Text davon abhängt, ob ihn die Geschichte anspricht (INT_Nico, 18). „[K]lassische[n] Literaturen“ (INT_Nico, 18) interessieren ihn „nicht so“ (ebd.). Der Roman *Die Welle* (1981), den sie in der zehnten Klasse behandelt haben, habe ihm aber gefallen (INT_Nico, 18). Die filmische Adaption des Romans *Der Fall Collini* hat Nico bereits ein Jahr vor der Unterrichtsreihe gesehen, „weil er mit Elyas M’Barek ist und ich ihn schon einen guten Schauspieler fand“ (INT_Nico, 24). Der Film hat Nico „tatsächlich sehr gut gefallen“ (INT_Nico, 32).

5.3.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls

Zeitpunkt	**Nicos Bildungsgang**
Pre-Test	Nico formuliert in seinem Pre-Test zur Faust-Figur eine Interpretation auf dem dritten Niveau. Ihm gelingt es jedoch dabei nicht durchgängig, haltbare und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren.
Erstlektüre: Nicos Bearbeitung des Lesefragebogens und des Prä-Tests	Bereits in Nicos Beantwortung des Lesefragebogens spiegelt sich seine Bewunderung der Figur „Caspar Leinen“ wider (u.a. LF_Nico, 8). Problematische Verhaltensweisen und Schwächen der Figur reflektiert er nicht. Außerdem scheint der Roman sein Bedürfnis nach Authentizität befriedigt zu haben. Im Prä-Test erreicht Nico das dritte Niveau. Ihm gelingt es jedoch nicht immer, haltbare und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren.
Auftakt des Unterrichtsprojekts (Stunde 1/2)	Nico äußert den Wunsch, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, „wie das Leben von Collini verlaufen wäre, wenn diese Gesetzesänderung damals nicht stattgefunden hätte“ (LE_Nico, 30).
Gestaltungsideen für die Webseite (Stunde 3/4)	Nico formuliert eine Aussage darüber, was das Lesen und Interpretieren literarischer Texte auszeichnet und wie im Projekt interpretiert werden soll. Damit formuliert er einen Beitrag auf dem **vierten Niveau**. Nico sieht es als wichtig an, dass sich die Vielfalt der

Zeitpunkt	Nicos Bildungsgang
	möglichen Interpretationen des Romans und seiner Figuren in der Webseite widerspiegelt.
Vorbereitung, Überarbeitung und Diskussion des Figurenprofils (die Stunden 5-10)	Nico überarbeitete mit Tilman, Valentin und Christoph das Profil zur Figur „Caspar Leinen“. Während der Präsentation des überarbeiteten Figurenprofils stellt Nico die Interpretationsthese auf, dass Caspar Leinen ausgesprochen selbstbewusst, fast arrogant, sei. Diese Interpretation wird in der anschließenden Diskussion von seinen Mitschüler*innen perturbiert. Im Gegensatz zum Prä-Test bezieht sich Nico in seiner Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ auch auf deren Innenleben.
Gestaltung des Twitterprofils (Stunde 11-18)	Zunächst wollte die Gruppe um Nico gar keinen Twitteraccount, sondern eine „interactive fiction“ zum Leben der Figur „Fabrizio Collini“ gestalten. Der Vorschlag der Gruppe wurde vom Lehrer kritisiert, woraufhin sich die Gruppe entschied, einen Twitteraccount zu gestalten, auf dem ein Journalist über den Fall berichtet. Bei der Gestaltung des Twitteraccounts war Nico „die treibende Kraft“ (MEM_Nico, 68) und gestaltete alle Tweets. Das spiegelt sich auch in der Ausrichtung des Twitteraccounts wider: So sei Nicos Wunsch (Sport-)Journalist zu werden, ein Grund dafür gewesen, einen Twitter-Account aus der Perspektive eines fiktiven Journalisten zu gestalten (vgl. INT_Nico, 12). Er konnte seinen ursprünglichen Wunsch, einen Twitter-Account für die Figur „Caspar Leinen“ anzulegen, nicht realisieren, da bereits ein Account zu dieser Figur aus dem vorangegangenen Durchgang existierte. Bei der Gestaltung seines Accounts verfolgte er den Anspruch, Tweets zu gestalten, die plausibel vor dem Hintergrund der Romangrundlage sind.
Interpretationsgespräch zum Twitterprofil und zu den Produkten seiner	Seine Mitschüler*innen kritisieren, dass der Twitteraccount des von Nico erdachten Journalisten kein Profilbild hat, woraufhin Nico ein Profillogo und ein Titelbild ergänzt. Nico bewertet Peters

Zeitpunkt	Nicos Bildungsgang
Mitschüler*innen (Stunde 20-23)	Interpretation der Figur „Johanna Meyer“ vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen mit der Plattform Twitter, die er in seiner Freizeit nutzt.
Reflexion der Interpretationsgespräche	Nico formuliert in seinem Gesprächsbeitrag die Einsicht, dass es Interpretationen gibt, die aus sich heraus zunächst nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind und ein solcher Zugang erst über Gespräche bzw. Diskussionen hergestellt werden kann. Diese Diskussionen hätten das Potenzial, die eigene Perspektive zu bereichern.
Post-Test	Nico reflektiert im Post-Test die Genese seiner Interpretationshypothese auf dem **Meta-Niveau**. In der ersten Aufgabe des Post-Tests bezieht er ebenso Fabrizio Collinis implizit bleibendes Innenleben in seine Argumentation ein, was er im Prä-Test noch nicht tat. Nicos Beantwortung der dritten Aufgabe des Prä-Tests und des Post-Tests ähneln sich strukturell sehr stark. Hierbei liest er den Roman als *authentische* Beschreibung eines Prozesses. Nico reflektiert, dass er sich durch die Gestaltung und Diskussion der Figurenporträts ein besseres Verständnis der Figuren und des Romans im Allgemeinen erarbeiten konnte.
Interview	Nicos Bewertung des Unterrichtsprojekts und des zugrunde liegenden methodischen Ansatzes ist als äußerst affirmativ zu bewerten. Er durchschaut den Aufbau des Unterrichtssettings und die Ziele der einzelnen Unterrichtsphasen. Er reflektiert seinen Interpretationsprozess auf einer **Meta-Ebene**.
Member-checking-Interview	Im Member-checking-Interview reflektiert Nico eine Steigerung seiner Artikulations- und Argumentationsfähigkeit während der Unterrichtsreihe. Diese äußert sich dadurch, dass er in der Unterrichtsreihe gelernt habe, seine Interpretationen durch intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu begründen.

5.3.3 Nicos Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test)

Als Erwartungen an den Roman *Der Fall Collini* (2011) formuliert Nico vor dessen Lektüre „eine spannende Handlung“ (LF_Nico, 1), eine leicht verständliche sprachliche Gestaltung und „eine vergleichbare Handlung wie im Film, den ich bereits gesehen habe“ (LF_Nico, 1). Es geht Nico also vorrangig darum, dass sich der Roman leicht konsumieren lässt. Im Interview gibt Nico später an, dass er sich aufgrund des Films von Anfang an für den Roman interessiert habe (INT_Nico, 66). Der Roman selbst, dessen Autor, andere Texte Ferdinand von Schirachs oder andere filmische Adaptionen seiner Texte waren ihm vor der Unterrichtsreihe nicht bekannt (LF_Nico, 3). Die Erstlektüre des Romans scheint Nico sehr positiv wahrgenommen zu haben. So antwortet er im Lesefragebogen folgendermaßen auf die Frage „Wie hat Ihnen der Roman gefallen? Begründen Sie ihre Einschätzung.“:

> „Mir hat die Dramaturgie sowie die Dynamik im Roman sehr gut gefallen. Die unvorsehbaren Wendungen und die Tiefgründigkeit der juristischen Auseinandersetzung in der Handlung fand ich sehr spannend. Außerdem haben mir die Beziehungen und charakteristischen Verbindungen der Personen gut gefallen.“ (LF_Nico, 5)

Hier zeigt sich, dass Nico bereits bei der Erstlektüre eine analytische Perspektive auf den Roman eingenommen hat, da er seine literarische Wertung unter Rückgriff auf Merkmale der erzähltechnischen Gestaltung, wie z. B. „unvorsehbaren Wendungen“, begründet. Aufgrund einer solchen unvorhersehbaren Wendung hat ihm „die Szene im Gericht besonders gefallen, in der Casper Leinen die Hintergründe der Beziehung von Meyer und Collini präsentierte“ (LF_Nico, 7). In Nicos Lesefragebogen spiegelt sich an mehreren Stellen eindrücklich seine Begeisterung für den Protagonisten des Romans „Caspar Leinen“ wider, die Nicos literarischen Lernprozess während der gesamten Unterrichtsreihe prägt. Eine dieser Passagen, in der Nicos persönliche Verbindung zur Figur „Caspar Leinen“ besonders deutlich wird, werte ich als ersten „key incident“. Außerdem unterstreicht Nico auch im Interview an mehreren Stellen die Bedeutsamkeit der Figur „Caspar Leinen“ (INT_Nico, 60, 78, 80, 98) und stellt dort einen Bezug zu seinem eigenen Leben her, den er zum Zeitpunkt der Bearbeitung des Lesefragebogens noch nicht zu sehen scheint. So antwortet er dort auf die Frage „Sehen Sie Parallelen zwischen dem Roman und Ihrem eigenen Leben? Wenn ja, wo?“:

> „Zwischen dem Roman und meinem Leben sehe ich keine Parallelen. Ich bin in keiner Verbindung mit der juristischen Handlung und war auch noch nicht vor dem Gericht. Außerdem hatte ich keinen vergleichbaren Verlust an wichtigen engstehenden Personen.“ (LF_Nico, 10)

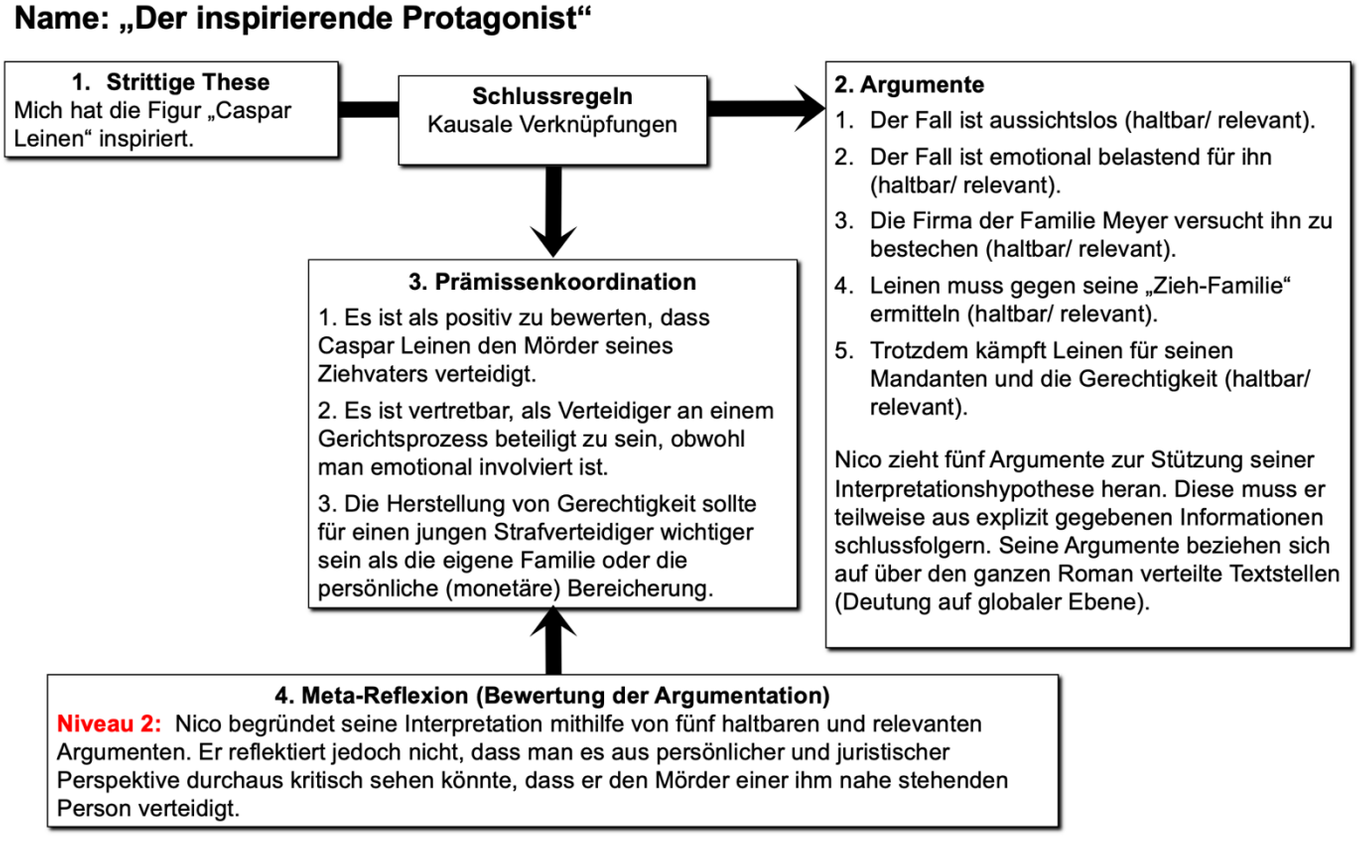
Vor diesem Hintergrund erscheint es mir äußerst lohnenswert, Nicos Interpretation der Figur „Caspar Leinen“ im zeitlichen Verlauf des Unterrichtsprojekts zu betrachten. Als erster „key incident“ soll folgende Passage des Lesefragebogens ausgewertet werden:

Transkriptauszug 10 Bereits im Lesefragebogen wird Nicos persönliche Verbindung zur Figur „Caspar Leinen" deutlich.

Wie haben Sie sich beim Lesen des Romans gefühlt? Haben Sie bestimmte Textstellen berührt? Wenn ja, welche und warum?
Mich hat die Rolle und Handlung von Leinen inspiriert. Trotz dieses aussichtslosen und persönlich emotionalen Falls strebt Leinen die Gerechtigkeit an und kämpft für seinen Mandanten. Trotz „Bestechungsversuche" der Firma Meyer und einen vermeintlichen Fall gegen die eigene Familie kämpft Leinen für die Gerechtigkeit.

Als der Interpretation zugrunde liegende Hypothese rekonstruierte ich: „Mich hat die Figur >>Caspar Leinen<< inspiriert." Die Aussage des Schülers, dass der Protagonist ihn inspiriert habe, verdeutlicht die persönliche Dimension dieser Interpretation. So legt das Wort „inspiriert" nahe, dass ihn die Figur zu bestimmten Taten bzw. einer bestimmten Haltung in seinem Alltag angeregt hat. Jene Interpretationshypothese stützt er mithilfe von fünf Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft sind. Das erste Argument („1. Der Fall ist aussichtslos.") habe ich als haltbar bewertet, da der Fall von den am Prozess Beteiligten als „aussichtslos" wahrgenommen wird (vgl. C, S. 20) und der Fall auch in der Hinsicht aussichtslos ist, als dass der Mörder die Tat gesteht. Dass der Fall emotional belastend für Caspar Leinen ist (Argument 2), muss der Lesende aus explizit im Text gegebenen Informationen schlussfolgern. Nico könnte dies z. B. an Leinens Reaktion auf die Nachricht Johannas, dass er den Mörder Hans Meyers verteidigt (vgl. C, S. 37), erkannt haben. Insgesamt ist aber insofern von einer emotionalen Betroffenheit auszugehen, als dass Leinen einen Großteil seiner (glücklichen) Jugend im Haus des Ermordeten verbracht hat. Nicos drittes Argument („3. Die Firma der Familie Meyer versucht ihn zu bestechen.") ist ebenfalls als haltbar zu bewerten, da der Justiziar der Meyer-Werke versuchte, Caspar Leinen auf der Geburtstagsfeier Richard Mattingers zu bestechen (vgl. C, S. 127). Außerdem ist die Familie Meyer so etwas wie eine Familie für Caspar Leinen, gegen die er im Zuge seiner Verteidigung ermittelt (Argument 4), wenn er z. B. das Büro Hans Meyers durchsucht (vgl. C, S. 91). Trotz dieser Umstände kämpft Caspar Leinen für seinen Mandaten und dafür, dass ihm Gerechtigkeit widerfährt (Argument 5). Nico bestätigt mit seiner Argumentation die vom Roman nahegelegte Wertehierarchie: Für einen jungen Strafverteidiger sollte die Herstellung von Gerechtigkeit wichtiger sein als die eigene Familie oder die persönliche (monetäre) Bereicherung. Diese Einstellung und Caspar Leinens Willensstärke haben Nico nach eigener Aussage sehr gefallen (LF_Nico, 6). An den Verweisen auf die betreffenden Textstellen im Roman wird deutlich, dass sich Nicos Interpretation auf den

Roman als Ganzen bezieht. Er formuliert hier also eine globale Deutung der Figur „Caspar Leinen“. Nicos Interpretation verorte ich auf dem **zweiten Niveau**, da er seine Interpretation mithilfe von fünf haltbaren und relevanten Argumenten begründet. Um das dritte Niveau zu erreichen, hätte Nico die seiner Interpretation zugrunde liegenden Prämissen zur Debatte stellen müssen: 1. Es ist als positiv zu bewerten, dass Caspar Leinen den Mörder seines Ziehvaters verteidigt. 2. Es ist vertretbar, als Verteidiger an einem Gerichtsprozess beteiligt zu sein, obwohl man emotional involviert ist. Eine solche Konstellation wäre schließlich insofern juristisch problematisch gewesen, als dass Außenstehende dahinter ein „abgekartetes Spiel“ vermuten könnten, da der Verteidiger ein Motiv hätte, seinen Mandanten schlecht zu verteidigen. Das scheint Nico an dieser Stelle jedoch nicht bewusst zu sein, es überwiegt die Bewunderung der Figur Caspar Leinen.



Demgegenüber habe ihm die Figur „Richard Mattinger“ nicht gefallen (LF_Nico, 6). Seine Antworten im Lesefragebogen zeugen auch davon, dass er sich auch mit der Figur „Fabrizio Collini“ auseinandergesetzt hat (LF_Nico, 12), wenn auch in deutlich geringerem Maße als mit Caspar Leinen. Den Roman hat Nico in zehn Tagen gelesen, was darauf schließen lässt, dass er immer nur kurze Abschnitte gelesen hat. Vom Unterricht wünschte sich Nico „eine multimediale Auseinandersetzung verschiedener Themen und Perspektiven des Romans“ (LF_Nico, 15),

einen Vergleich von Roman und Film und die Analyse der Hauptfiguren (LF_Nico, 15). Im Lesefragebogen äußert er ein Interesse an den „wahren Begebenheiten des Romans“:

> „Ich würde mich gerne mit den wahren Begebenheiten des Romans auseinandersetzen. Außerdem würde mich das Gesetz im Roman interessieren und im Zusammenhang dazu stelle ich die Frage, wie das Leben von Fabrizio Collini verlaufen wäre, wenn die Gesetzesänderung von Edouard Dreher nie stattgefunden hätte.“ (LF_Nico, 16)

Auffällig ist, dass Nico nach der Erstlektüre des Romans davon ausgeht, dass der Romanhandlung „wahre[n] Begebenheiten“ (ebd.) zugrunde liegen. Durch die Bezugnahme auf real existierende Dokumente wie dem von Nico angesprochenen Gesetz legt der Roman, wie Schirachs Texte im Allgemeinen, auch eine solche Rezeptionshaltung nahe. Diese Vorgehensweise, mit der Authentizität eines literarischen Textes durch Bezüge auf reale, biografisch gefärbte Stoffe zu spielen, ist „gegenwärtig Mode“ (Schilling 2020, S. 10). Der Roman scheint diesbezüglich Nicos Bedürfnis nach Authentizität zu befriedigen, das er auch in Bezug auf audio-visuelle Medien äußert: „also ich interessiere mich da eher so für Filme, Dokumentationen, also zum Beispiel, wenn ich jetzt Filme gucke, schaue ich mir eher lieber was auf wahre Begebenheit an als was Fiktives.“ (INT_Nico, 18) Ein solches Bedürfnis nach Authentizität sei nach Einschätzung des Literaturwissenschaftlers Erik Schilling weit verbreitet:

> „Offensichtlich stehen sich auf Seiten der Leserschaft zwei Bedürfnisse gegenüber: Die einen möchten eine gute Geschichte erzählt bekommen und werden von der Vermessung der Welt für ihre Lesemühe reich entlohnt. Die anderen möchten wissen, wie es wirklich war, und sind auch nach mehreren Stunden Lektüre kein bisschen schlauer hinsichtlich der Frage, ob Gauß nun tatsächlich in seiner Hochzeitsnacht mathematische Formeln notiert oder Humboldt die Besteigung des Chimborazo erfunden hat. Eine dissidente Untergruppe der zweiten sind diejenigen Wissenschaftler und Rezensenten, die wissen (oder zu wissen glauben), wie es wirklich war, und die Abweichungen dann als eifrige Fälschungsjäger tabellarisch einsargen.“ (Schilling 2020, S. 66)

Der zweite Satz des obigen Auszugs aus Nicos Lesefragebogen (LF_Nico, 16) verweist bereits auf Nicos Interesse an alternativen Handlungsverläufen, die im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts exploriert und diskutiert werden können. Im Lesefragebogen interpretiert Nico durchweg auf dem **zweiten Niveau**. Gleichwohl muss Nicos Einstufung auf dem zweiten Niveau an dieser Stelle relativiert werden, da er bereits im Pre-Test gezeigt hat, dass er mehrere Interpretationen koordinieren kann (Niveau 3). Zum einen ist hier also von einer „„situationsabhängige[n] Performanz bereits entwickelter Kompetenz“ (Petrik 2013, S. 390) auszugehen. Zum anderen zielte der Lesefragebogen auf die Erhebung der Interpretationen der Schüler*innen nach der Erstlektüre und nicht auf die Abwägung alternativer (fremder) Interpretationshypothesen, wenngleich auch im Lesefragebogen eine differenziertere Sicht auf die Figur „Caspar Leinen“ auf der dritten Niveaustufe denkbar gewesen wäre. Im Prä-Test zum Roman *Der Fall Collini* vor Beginn der Unterrichtsreihe zeigt Nico hingegen, dass er den Roman auf dem dritten Niveau interpretieren kann. Meine Codierungen von Nicos Interpretationen im Pre- und Prä-Test habe ich in folgender Tabelle zusammengefasst:

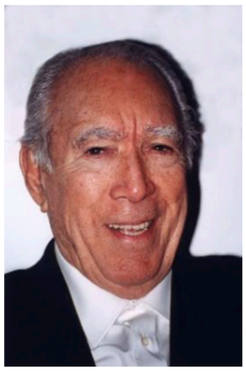
Tabelle 4 Tabellarische Übersicht über die von Nico im Pre- und Prä-Test erreichten Kompetenzniveaus. Rot markiert sind die höchsten im jeweiligen Test erreichten Kompetenzniveaus.

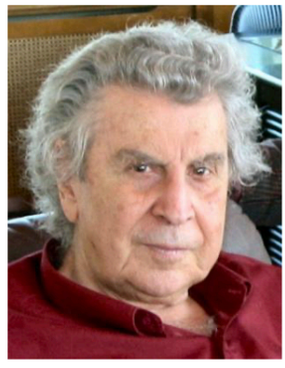
	Pre-Test	**Prä-Test**
Aufgabe 1	3	3
Aufgabe 2		2
Aufgabe 3		3

Nicos Interpretationen im Prä-Test sollen im Folgenden argumentationsanalytisch analysiert werden, um diese in Kap. 5.3.5 mit den von Nico im Post-Test formulierten Interpretationen vergleichen zu können. Die erste Aufgabe des Prä-Tests beantwortete Nico folgendermaßen:

Transkriptauszug 11 Nicos Bearbeitung der ersten Aufgabe des Prä-Tests

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.



☐ ☐ ☒ ☐

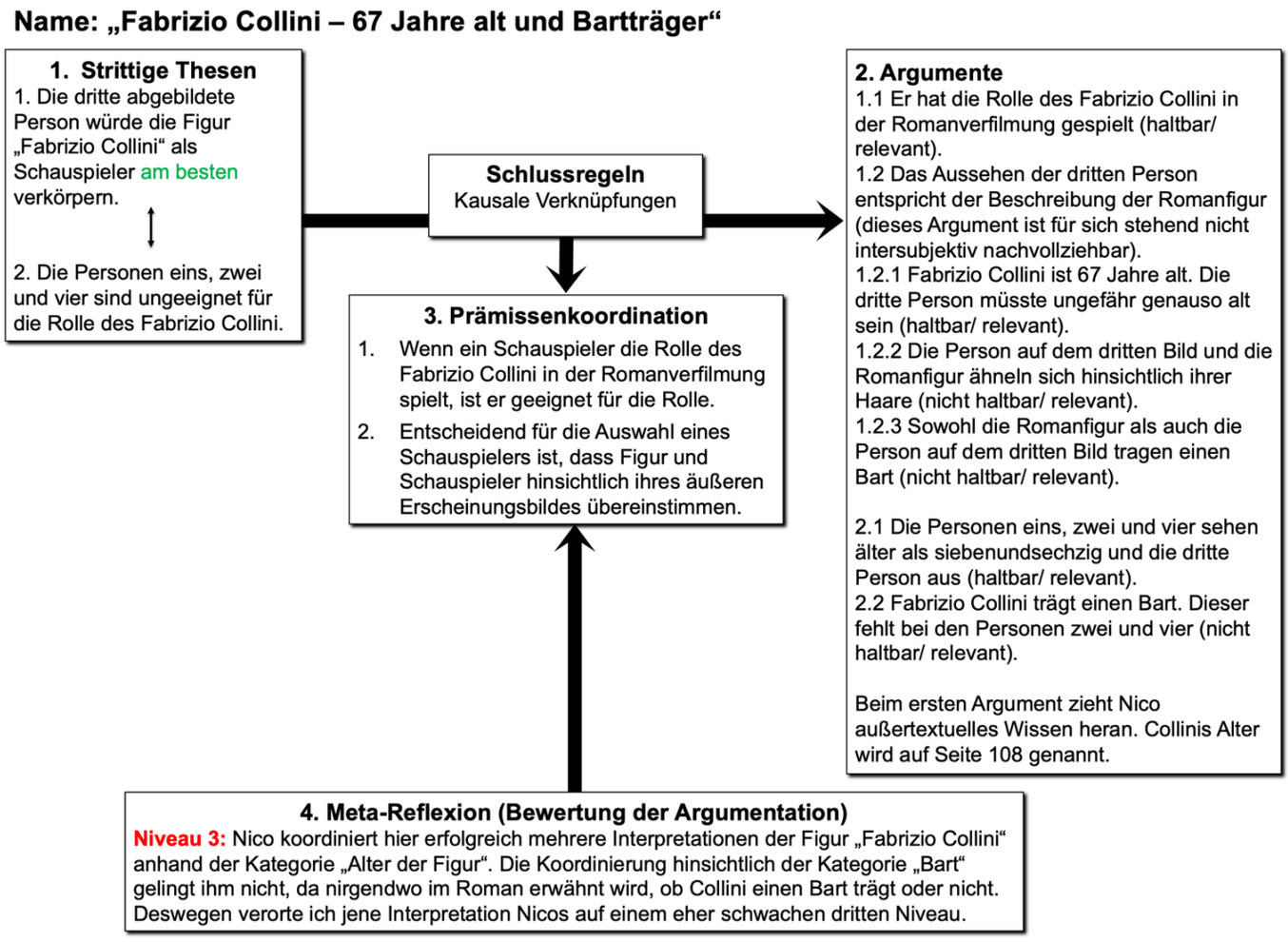
Ich habe mich für die dritte Person entschieden, da sie die Rolle von Fabrizio Collini in der Verfilmung des Buches spielt.

Von der Beschreibung der Figur im Buch passt die äußere Erscheinung der Person drei überein. In die Altersregion von 67-Jahren lässt sich der Mann mit Sicherheit einordnen und auch die optischen Merkmale Haare und Bart passen zur dritten Person.

Ich habe mich nicht für die Personen eins, zwei und vier entschieden, da ich sie älter einstufen würde.

Bei den Personen zwei und vier fehlt außerdem der Bart.

Als der Interpretation zugrunde liegende Hypothese rekonstruierte ich: „Die dritte abgebildete Person würde die Figur >>Fabrizio Collini<< als Schauspieler am besten verkörpern.“ Diese Interpretationshypothese stützt Nico mithilfe von fünf Argumenten (1.1, 1.2, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3), die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft sind. Als erstes Argument führt er an, dass diese Person (Franco Nero) die Rolle des Fabrizio Collini in der Romanverfilmung gespielt habe, was tatsächlich der Fall war. Aus jenem Schluss lässt sich die Prämisse folgern, dass Nico davon ausgeht, dass, wenn ein Schauspieler die Rolle des Fabrizio Collini in der Romanverfilmung gespielt hat, dieser für die Rolle des Fabrizio Collini geeignet sein muss (Prämisse 1). Das zweite von ihm herangezogene Argument („1.2 Das Aussehen der dritten Person entspricht der Beschreibung der Romanfigur.“) ist für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da es eine These zweiter Ordnung darstellt, die Nico mithilfe von drei Argumenten (1.2.1, 1.2.2, 1.2.3) zu stützen versucht. Jenes Argument 1.2 lässt auf seine Prämisse schließen, dass seiner Ansicht nach für die Auswahl eines Schauspielers entscheidend ist, dass Figur und Schauspieler hinsichtlich ihres äußeren Erscheinungsbildes übereinstimmen (Prämisse 2). Somit legt Nico hier seinen Maßstab offen anhand dessen er die verschiedenen Interpretationen der Figur koordiniert. Die Übereinstimmung von Figur und Schauspieler besteht zum einen darin, dass Fabrizio Collini 67 Jahre alt ist und Nico Franco Nero auch in dieser „Altersregion“ verortet, was ich als haltbar und relevant bewertet habe. Nico koordiniert die verschiedenen Figuren-Interpretationen anhand ihres Alters, indem er Person eins, zwei und vier von der Rolle ausschließt (These 2), da er diese älter (als 67 und die dritte Person) schätzen würde. Jenes Argument bewerte ich als haltbar, da die Personen eins, zwei und vier tatsächlich (im Gegensatz zu Franco Nero) zum Zeitpunkt der Aufnahme deutlich älter als 67 sind (Argument 2.2). Die Argumente 1.2.2, 1.2.3 und 2.2 habe ich hingegen als „nicht haltbar“ eingestuft, da sich im Roman keine Aussagen über die Frisur Fabrizio Collinis und die Frage, ob er Bartträger ist, finden lassen. Von daher ist auch die Koordinierung der Personen anhand der Kategorie, ob die jeweilige Person einen Bart trägt oder nicht, als nicht erfolgreich zu bewerten. Dementsprechend ist Nicos Interpretation auf einem eher schwachen **dritten Niveau** zu verorten, da ihm die Koordinierung von Interpretationen hier nur partiell gelingt.



So gelingt es Nico bei der zweiten als anspruchsvoller einzuschätzenden Aufgabe des Prä-Tests nicht, mehrere Interpretationen auf dem dritten Niveau zu koordinieren:

Transkriptauszug 12 Nicos Bearbeitung der zweiten Aufgabe des Prä-Tests

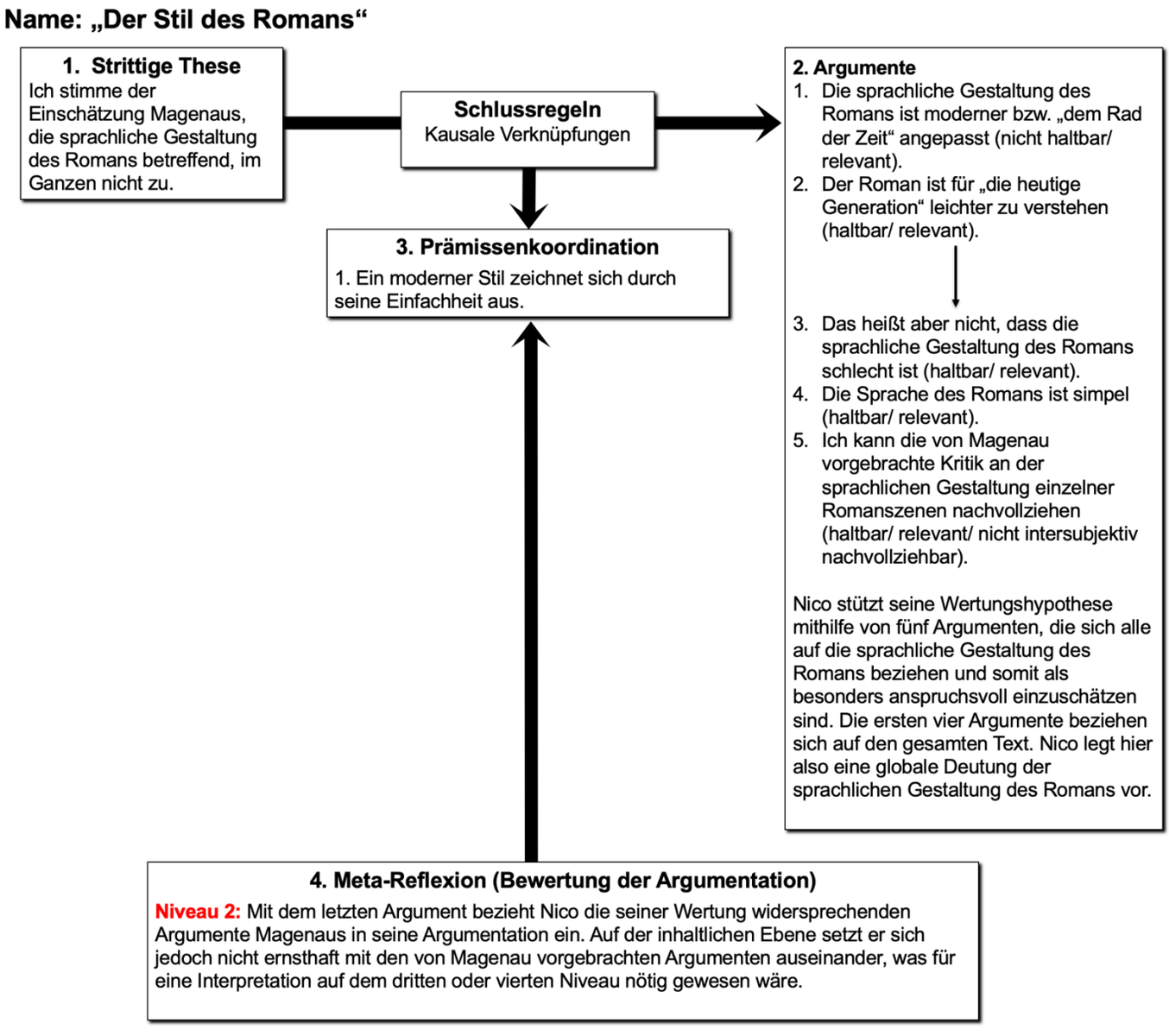
2. Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte, als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.

Ich stimme der Meinung von Magenaus nicht zu, da ich der Meinung bin, dass der Text in seiner sprachlichen Gestaltung moderner und für die heutige Generation besser zu verstehen ist, sie aber deswegen keine, wie in der Einschätzung von Magenaus beschriebenen, mangelhaften sprachlichen Ausführungen besitzt.
Die Sprache ist zwar simpler gehalten und dem Rad der Zeit angepasst, doch solche Kritik über die Sprachcharakteristik des Romans kann ich nicht nachvollziehen.
Ich kann die Kritik an einzelnen Auszügen des Romans, wie von Magenau genannt, nachvollziehen. Dennoch finde ich die Kritik des Romans im Ganzen als ungerecht.

Bei der zweiten Aufgabe soll sich Nico zu einer Interpretation Jörg Magenaus positionieren. In Nicos Argumentation wird deutlich, dass er die Einschätzung Magenaus „im Ganzen“ nicht teilt, aber einige Aspekte seiner Kritik nachvollziehen kann, was sich auch in der These ausdrücken sollte, die ich folgendermaßen reformuliert habe: „Ich stimme der Einschätzung Magenaus, die sprachliche Gestaltung des Romans betreffend, im Ganzen nicht zu.“ Zur Untermauerung seiner Interpretationshypothese zieht Nico insgesamt fünf Argumente heran, die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verbunden sind: 1. Die sprachliche Gestaltung des Romans ist moderner bzw. „dem Rad der Zeit“ angepasst. 2. Der Roman ist für „die heutige Generation“ leichter zu verstehen. 3. Das heißt aber nicht, dass die sprachliche Gestaltung des Romans schlecht ist. 4. Die Sprache des Romans ist simpel. 5. Ich kann die von

Magenau vorgebrachte Kritik an der sprachlichen Gestaltung einzelner Romanszenen nachvollziehen. Das erste Argument habe ich als nicht haltbar bewertet, da Ferdinand von Schirach Ernest Hemingways Stil zitiert (vgl. Nehrlich 2023). Dementsprechend hat er seinen Stil nicht „dem Rad der Zeit“ angepasst. Nicos Argument scheint hierbei die Vorstellung zugrunde liegen, dass sich ein moderner Stil durch seine Einfachheit auszeichnet (Prämisse 1). Das darauffolgende Argument der leichten Verständlichkeit des Stils Ferdinand von Schirachs (Argument 2) ist hingegen haltbar, ebenso wie Nicos Argument, dass die Sprache des Romans simpel sei (Argument 4). So wird von Schirachs Stil auch in den meisten Rezensionen, Feuilletons usw. als lakonisch und „schnörkellos“ beschrieben. Demzufolge ist hier von einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Arguments auszugehen. Vom leicht verständlichen Stil Ferdinand von Schirachs lasse sich nach Einschätzung von Nico jedoch nicht darauf schließen, dass die sprachliche Gestaltung des Romans „mangelhaft“ ist (Argument 3), was ich als haltbar und relevant bewertete, wenngleich dieses Argument aufgrund seines stark normativen Charakters als schwach einzustufen ist. Die Geltung seiner Interpretation schränkt Nico aber insofern ein, als dass er die von Magenau vorgebrachte Kritik an der sprachlichen Gestaltung einzelner Romanszenen nachvollziehen kann (Argument 5). Alle von Nico vorgebrachten Argumente beziehen sich auf die sprachliche Gestaltung des Romans und sind somit nach Boelmann als kognitiv besonders anspruchsvoll einzuschätzen (vgl. Boelmann 2015, S. 208). Die ersten vier Argumente beziehen sich auf den gesamten Text, womit Nico eine globale Deutung der sprachlichen Gestaltung des Romans vorlegt. Die soeben analysierte Interpretation Nicos verorte ich auf **Niveau 2**. Mit seinem letzten Argument (5) bezieht er die seiner Interpretation widersprechenden Argumente Jörg Magenaus in seine Argumentation ein. Er schreibt hier aber lediglich, dass er diese nachvollziehen könne, auf der inhaltlichen Ebene setzt er sich jedoch nicht ernsthaft mit den von Magenau vorgebrachten Argumenten auseinander, was für ein Erreichen des dritten oder vierten Niveaus nötig gewesen wäre. Das Argument ist als nicht intersubjektiv nachvollziehbar zu bewerten, da es sich auf einen subjektiven, für Außenstehende nicht nachvollziehbaren Bewusstseinszustand bezieht. Deswegen klassifiziere ich es nicht als Vorwegnahme eines Gegenarguments. Nicos Interpretation habe ich zu folgender Grafik verdichtet:

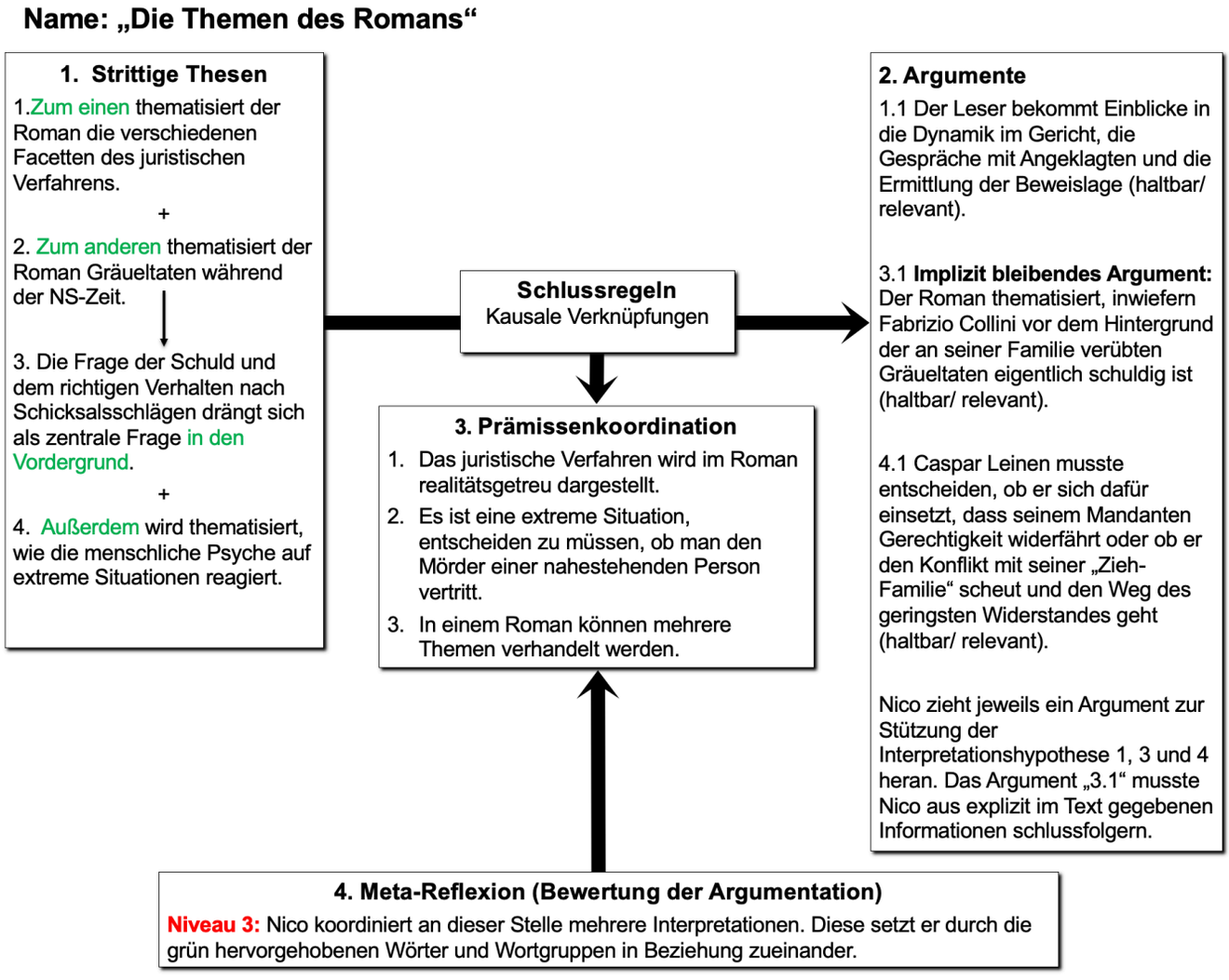


In seiner Beantwortung der dritten Aufgabe stellt Nico hingegen wieder eindrücklich unter Beweis, dass er in der Lage ist, auf dem dritten Niveau zu interpretieren. Auf die Aufgabe „Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.“ antwortet Nico folgendermaßen:

> „Zum einen thematisiert der Roman die verschiedenen Facetten des juristischen Verfahrens. Wir bekommen Einblicke über die Dynamik im Gericht sowie den Gesprächen mit Angeklagten und die Ermittlung der Beweislage.
> Zum anderen werden die schrecklichen Taten der NS-Zeit thematisiert.
> Eine zentrale Frage die sich als Thema in den Vordergrund drängt, ist die Frage der Schuld und dem richtigen Verhalten nach Schicksalsschlägen.
> Außerdem wird die menschliche Psyche in extremen Situationen thematisiert. Bist du für die Gerechtigkeit oder gehst du den Weg des geringsten Widerstandes.“ (Post-Test_Nico, 3)

Die Struktur jener Interpretation unterscheidet sich von denen der bereits analysierten Interpretationen, da Nico in seinem Text explizit mehrere Interpretationshypothesen aufstellt, begründet und diese durch die (von mir) fett hervorgehobenen Wörter und Wortgruppen in Beziehung

zueinander setzt bzw. koordiniert. Dementsprechend rekonstruierte ich vier von Nico aufgestellte Interpretationshypothesen: 1. Zum einen thematisiert der Roman die verschiedenen Facetten des juristischen Verfahrens. 2. Zum anderen thematisiert der Roman Gräueltaten während der NS-Zeit. 3. Die Frage der Schuld und dem richtigen Verhalten nach Schicksalsschlägen drängt sich als zentrale Frage in den Vordergrund. 4. Außerdem wird thematisiert, wie die menschliche Psyche auf extreme Situationen reagiert. Die zweite und dritte Interpretationshypothese hängen insofern zusammen, als dass Fabrizio Collinis Schuld vor dem Hintergrund der Gräueltaten thematisiert wird, die seiner Familie zur Zeit der Besetzung Italiens durch die Nationalsozialisten widerfahren sind. Deswegen rekonstruierte ich als implizit bleibendes Argument „3.1“ zur dritten Interpretationshypothese, dass der Roman die Frage aufwirft, inwiefern Fabrizio Collini aufgrund der an seiner Familie (durch Hans Meyer) verübten Gräueltaten eigentlich schuldig ist. Dass es sich hierbei nach Nicos Einschätzung um das zentrale Thema des Romans handelt, drückt er mit der Wortgruppe „in den Vordergrund“ aus. Seine erste Interpretationshypothese stützt er mithilfe eines haltbaren und relevanten Arguments („1.1 Der Leser bekommt Einblicke in die Dynamik im Gericht, die Gespräche mit Angeklagten und die Ermittlung der Beweislage.“), wenngleich hier die Vermutung naheliegt, dass Nico den Roman als authentische Beschreibung eines Strafprozesses gelesen hat (Prämisse 1), obwohl das nicht der Fall ist (vgl. Puppe 2019). Auch das Argument „4.1“ bewertete ich vor dem Hintergrund der Romanvorlage als haltbar und relevant, da der Protagonist tatsächlich zwischen seiner Verpflichtung als Anwalt und der Treue zu seiner „Zieh-Familie“ entscheiden musste. Aus Nicos Interpretation geht außerdem als Prämisse hervor, dass mehrere Themen in einem Roman verhandelt werden können (Prämisse 3). Zusammenfassend lassen die soeben dargestellten Analysen darauf schließen, dass Nico hier eine Interpretation auf dem **dritten Niveau** formuliert hat, in der er mehrere Interpretationen in Beziehung zueinander setzt:



5.3.4 Nicos Bildungsgang während der Unterrichtsreihe

Nico war an fast jedem Gespräch beteiligt, das sich im Verlauf des Unterrichtsprojekts ergab. Die damit einhergehende große Menge an Daten führt dazu, dass an dieser Stelle nicht jede Interpretation, die Nico im Verlauf des Unterrichtsprojekts formuliert hat, argumentationsanalytisch untersucht werden kann, weswegen sich die folgenden Ausführungen auf Nicos „Schlüsselmomente“ bzw. „key incidents“ während der Unterrichtsreihe konzentrieren.

5.3.4.1 Zu Beginn des Unterrichtsprojekts

In der ersten Gesprächsphase des Unterrichtsprojekts, in der die Leseeindrücke und Interessen der Schüler*innen an der Tafel gesammelt wurden, formuliert Nico eine literarische Wertung, die seinem im Lesefragebogen formulierten Eindruck ähnelt, aber explizit die verschiedenen Zeitebenen, auf denen die Romanhandlung situiert ist, in seine Argumentation einbezieht:

28. Nico: Also ich fand`s auf jeden Fall cool diesen Wechsel zwischen dem, was in der Vergangenheit passiert ist, also dieses NS-Geschehen und dann die Übertragung halt auf`s Leben, wie es grade war und diesen Wechsel immer miteinander, also

dass es immer gewechselt ist und dass man immer da verschiedene Ansichten bekommen hat und auch die Perspektiven ähm besser deuten konnte. Und das hat halt die Spannung auch sehr angehoben, weil es immer wieder diese Wechsel gab von diesem aussichtslosen Rechtsstreit dann doch zu `ner ganz tieferen Hintergrund, den man so eigentlich nicht vorhergesehen hat.

(LE_Nico, 28)

Auffällig an seinem Gesprächsbeitrag ist, dass sich dieser aber nur auf zwei und nicht auf alle vier im Roman erzählten Zeitebenen bezieht: die Zeit der Besetzung Italiens durch die Nationalsozialisten und das Jahr 2001. Nico reflektiert, dass durch den Wechsel zwischen den Zeitebenen Spannung aufgebaut wurde und dass er dadurch „die Perspektiven [*Komm*. der Figuren] ähm besser deuten konnte“ (LE_Nico, 28). Diese Äußerung spricht für eine bereits in Ansätzen analytische Auseinandersetzung mit dem Roman. Auf meine Frage, ob er noch Wünsche oder Interessen, die Behandlung des Roman betreffend, habe, antwortet Nico:

00:06:00	30.	Nico:	Wir Jungs als Gruppe haben uns noch die Frage gestellt ähm, wie das Leben von Collini verlaufen wäre, wenn diese Gesetzesänderung damals nicht stattgefunden hätte und auf Rechtsgrundlage Herr Meyer halt als Mordanklage [Lehrer sagt: „Mmh.“] schuldig gesprochen worden wäre. [der Lehrer notiert den Vorschlag an der Tafel]

(LE_Nico, 30)

Interessant an Nicos Aussage ist, dass er hier seinen bereits im Lesefragebogen angegebenen Wunsch, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, „wie das Leben von Collini verlaufen wäre, wenn diese Gesetzesänderung damals nicht stattgefunden hätte“ (LE_Nico, 30), nicht als Interesse der Gruppe ausgibt, sondern dass auch Tilman dieses Interesse vorab in seinem Lesefragebogen vermerkt hat (LF_Tilman, 16). Ob die Schüler vor oder während der Bearbeitung des Lesefragebogens über den Roman und ihre Interessen gesprochen haben, kann natürlich nicht ausgeschlossen werden. Am Ende des ersten Blocks der Unterrichtsreihe sollten die Schüler*innen Ideen für die weitere Gestaltung der Webseite sammeln, die zu Beginn des zweiten Blocks der Unterrichtsreihe diskutiert wurden. Im Stuhlkreis entflammt eine von Noah initiierte Diskussion darüber, ob es angemessen ist, Profilbilder auf den einzelnen Figurenprofilen zu veröffentlichen, „[w]eil am Ende liegt’s ja an jeder einzelnen Person, wie man sich diese Charaktere vorstellt“ (WEB_Noah, 67). Noah findet es dementsprechend unpassend, auf der Webseite eine Meinung darüber zu vermitteln, wie eine Figur aussehen könnte (WEB_Noah, 67). Zu einem späteren Zeitpunkt macht Nico deutlich, dass er ebenfalls diese Position vertritt (s.u.). Diesen Gesprächsbeitrag habe ich als „key incident“ gewertet, da er hier auf der Meta-Ebene eine Aussage darüber formuliert, wie seiner Ansicht nach im Rahmen des Unterrichtsprojekts interpretiert werden sollte:

96.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Ähm [Piepen, Frau XXXXX stellt etwas auf dem Lehrertisch ein.] Oh. Meine Idee wär nämlich gewesen, das war auch so ‘ne Idee von der

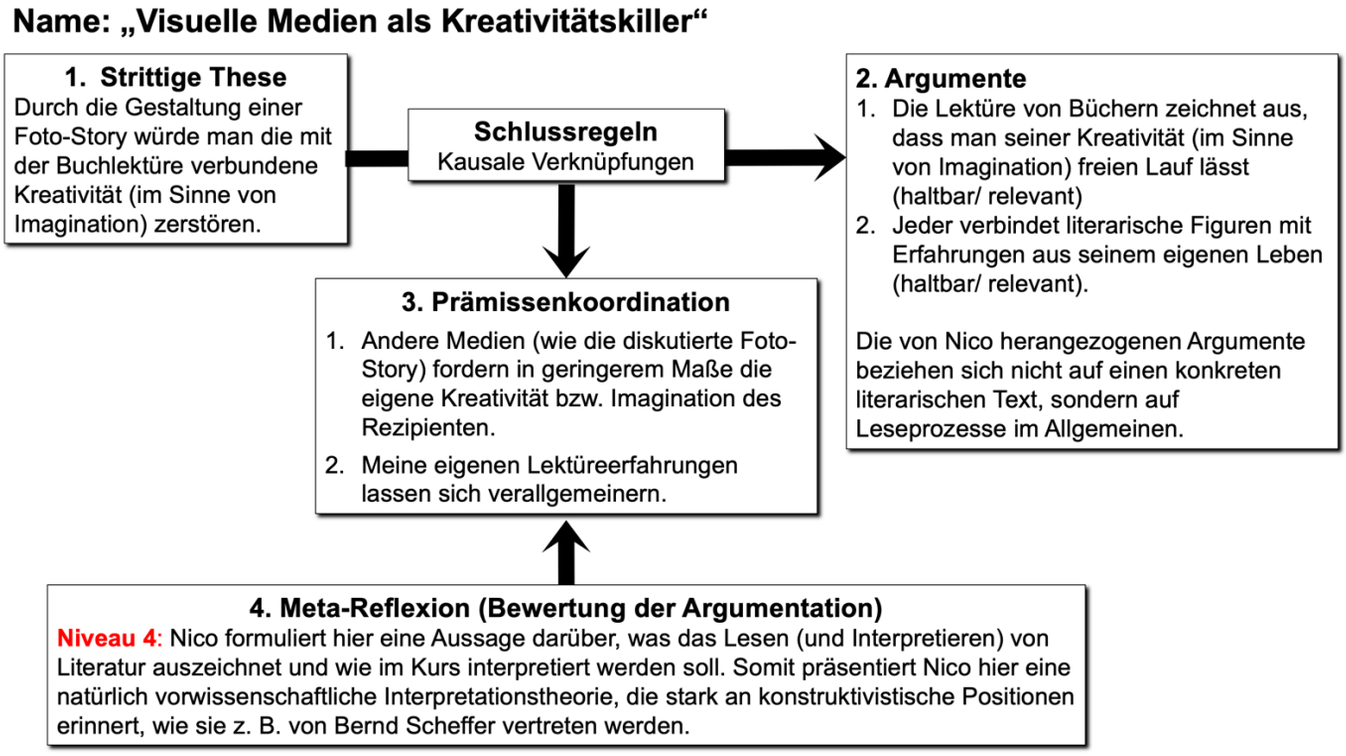
		anderen Gruppe, dass man das hier noch visuell unterstützen könnte und da dachte ich heute erst, dass wir da noch so'ne Diashow mit Bildern dazwischen fügen, also so'n, so'n Post-Karussell. Ich weiß nicht, ob Sie das kennen, wo man so verschiedene Bilder hat? [Flüstern: „Ich kenn das."] Ähm ähm die dann die Romanhandlung vorstellen, aber das finden Sie dann ja nicht so gut, wenn man das dann mit Fotos machen würde, oder? Was auch überhaupt nicht schlimm ist. Nico?
00:24:00		
97.	Nico:	Ich find, ähm, so'n Buch macht ja immer aus, dass man so seiner Kreativität als Person freien Lauf lässt, weil jeder ja auch so zum Beispiel so Erfahrungen in seinem Leben oder als Person getroffen hat, die er dann irgendwie mit ein… mit der Buch-Person verbindet. Und ich finde, man würde dieser individuellen Kreativität so'n bisschen so… ja so'n bisschen nicht'n Zwang auflegen, aber so man würde's so'n bisschen die Kreativität zerstören in dem Sinne, weil man dann solche Vorgaben macht. Deswegen [Lehrer sagt: „Mmh." (bejahend)] find ich das so'n bisschen unpassend so für'n Buch.

(WEB_Nico, 97)

Nico führt im obigen Gesprächsbeitrag seine Position zu visuellen Romaninterpretationen aus, die stark an Argumentationen von Kritikern des Fernsehens erinnert. So stellt er die These auf, dass durch die Gestaltung einer Foto-Story die mit der Buchlektüre verbundene Kreativität (im Sinne von Imagination) zerstört würde. Jene These stützt er mithilfe von zwei Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit der These verbunden sind. Seiner Ansicht nach zeichnet die Lektüre von Büchern aus, dass man seiner Kreativität (im Sinne von Imagination) freien Lauf lässt (Argument 1), was ich als haltbar und relevant bewerte. Implizit ist in diesem Argument die Annahme enthalten, dass andere Medien, wie z. B. die diskutierte Fotostory, in geringerem Maße die eigene Kreativität bzw. Imagination des Rezipienten ansprechen (Prämisse 1). Als zweites Argument führt er an, dass jeder literarische Figuren mit Erfahrungen aus seinem eigenen Leben verbinden würde, was ich ebenfalls als haltbar und relevant bewerte, da es nicht möglich ist, literarische Texte zu rezipieren, ohne dabei auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen (vgl. u.a. Heiser 2024, S. 243f.). Nicos Argumentation liegt hierbei die Annahme zugrunde, dass sich seine eigenen Lektüreerfahrungen verallgemeinern lassen (Prämisse 2). Nico formuliert im obigen Gesprächsbeitrag eine Aussage, was das Lesen (und damit auch Interpretieren) von Literatur seiner Ansicht nach auszeichnet und wie im Kurs interpretiert werden soll. Somit umreißt Nico hier eine, natürlich vorwissenschaftliche, Interpretationstheorie, die an dieser Stelle stark an konstruktivistische Positionen erinnert, wie sie z. B. von Bernd Scheffer vertreten werden:

> „Hier lautet die These: Wir nehmen die Welt und die Literatur wahr in einer endlos autobiographischen Tätigkeit (so merkwürdig, so paradox das zunächst klingen mag): Wirklichkeits-Konstruktionen (und Textbedeutungen) werden in einem Prozess der Selbstbeschreibung erzeugt und aufrecht erhalten. Die nur auf den ersten Blick stark metaphorische, ansatzweise paradoxe Kurzformel von der >>endlos autobiographischen Tätigkeit der Wahrnehmung<< soll Momente von Wahlmöglichkeit und Kreativität nicht erst auf der Ebene von Folgerungen, sondern schon auf der Ebene grundlegender Wahrnehmung signalisieren." (Scheffer 1992, S. 22)

Aufgrund seiner Aussagen im Member-Checking-Interview kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei nicht um eine Anspielung auf eine bestimmte literaturtheoretische Position handelt, sondern Nico diese Einsicht aus der Beobachtung seiner eigenen Lektüre gewonnen hat (MEM_Nico, 38). Dieser Gesprächsbeitrag lässt darauf schließen, dass Nico in der Lage ist, auf dem **vierten Niveau** zu interpretieren. Leider kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, ob der vermeintliche Entwicklungssprung bereits durch das Unterrichtssetting ausgelöst wurde oder ob es Nico bis zu diesem Zeitpunkt lediglich nicht gelungen ist, die bereits vorhandene Kompetenz zu aktivieren. Zum einen könnte die vorangegangene Diskussion der Leseerfahrungen in den Tischgruppen Nico zu einer allgemeinen Reflexion von Leseprozessen angeregt haben. Zum anderen ist ein solcher Kompetenzsprung in aller Regel nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde möglich, weswegen ich an dieser Stelle davon ausgehe, dass Nico bereits über diese Kompetenz verfügte.



In diesem Zusammenhang ist es Nico wichtig, dass sich die Vielfalt der möglichen Interpretationen des Romans und seiner Figuren in der Webseite widerspiegelt, was er mithilfe partizipativer Tools gewährleisten möchte:

110. Nico: Ich habe ‘ne Frage. Ähm ich bin mir nicht ganz sicher, ob es das schon gibt. Ähm ich würde dann den Punkt von Maxi mit diesem Extra-Tool mit den Personen vielleicht aufgreifen und vielleicht allgemein nochmal ‘ne Abstimmung zu verschiedenen Themen-Aspekten machen. Ich weiß nicht, ob es das schon gab. Wie einfach um ihre Meinung vielleicht ein bisschen… ähm ja, dass sie die Chance haben, ihre Meinung da so’n bisschen kundzutun, dass man sagt, ja was denken Sie über das und das, haben sie Auswahlmöglichkeiten oder ähm auch mal so’n Feld, wo man selber was äh eintippen kann, dass man da so’n

> bisschen wie ‘ne Art Abstimmung hat, dass jeder Leser dann am Ende sich da in diesem, diesem Feld da noch mal seine Meinung dazugeben kann.
>
> (WEB_Nico, 110)

Nicos Aussage lässt darauf schließen, dass er es als wichtig erachtet, dass sich jeder Lesende auf der Webseite zum Roman äußern kann. Von einem Austausch zwischen den einzelnen Leser*innen im Sinne eines Forums redet er jedoch nicht.

5.3.4.2 Gestaltung und Diskussion des Webseitenprofils für die Figur „Caspar Leinen“

Zu Beginn des Unterrichtsprojekts diskutierten und beschlossen die Schüler*innen eine Überarbeitung der Figurenprofile, die der vorangegangene Kurs bereits angelegt hatte. Die Schüler*innen einigten sich darauf, die Profilbilder auf den Figurenprofilen durch Umfragen zu ersetzen, um die Betrachter*innen der Webseite über die ihrer Meinung nach angemessene Interpretation abstimmen zu lassen. Außerdem sollten die Schüler*innen fehlerhafte Angaben auf den Figurenprofilen korrigieren und die auf diesen zur Schau gestellte Interpretation der jeweiligen Figur ihren Vorstellungen anpassen. Es ist bezeichnend, dass sich Nicos Gruppe für die Figur „Caspar Leinen“ entschieden hat. So zeugte schließlich bereits Nicos Lesefragebogen von seinem Interesse an und seiner persönlichen Verbindung zu dieser Figur. Vorbereitet wurde die Überarbeitung des Figurenprofils durch eine Analysephase, in der die Schüler*innen Informationen zu den einzelnen Figuren in einem Etherpad sammeln sollten. Dieses Vorgehen sollte die argumentative Bezugnahme auf im Text benannte Figureneigenschaften sicherstellen. Folgende Punkte trug Nicos Gruppe (bestehend aus Nico, Tilman, Christoph und Valentin) im Etherpad zusammen:

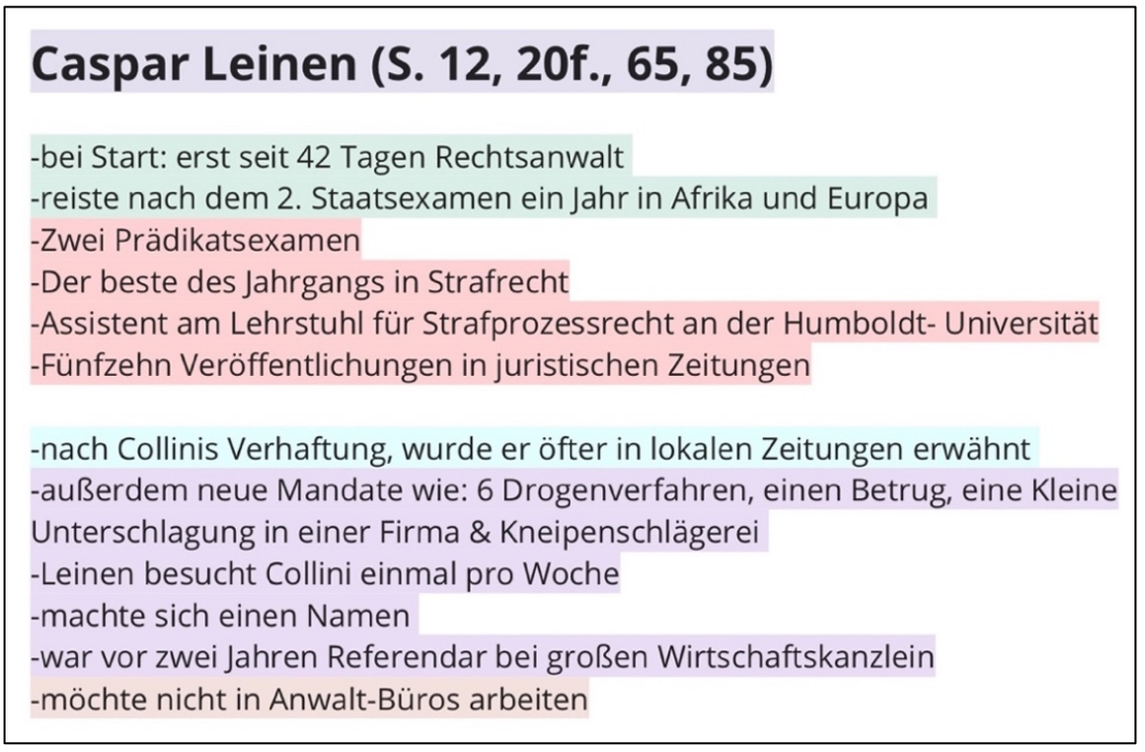


Abbildung 20 In einem ZUM-Pad sammelte Nico mit seiner Gruppe Informationen zur Figur „Caspar Leinen".

Die von der Gruppe zusammengetragenen Stichpunkte legen nahe, dass sich die Schüler bei ihrer Analyse auf explizit im Text gegebene Informationen konzentrierten und nicht auf implizit gegebene Figureneigenschaften, wie z. B. Caspar Leinens Ehrgeiz oder seine anfängliche Nervosität, schlossen. Diese Annahme wird auch durch die letzten beiden von den Schülern festgehaltenen Figureninformationen gestützt, die den Schluss auf Caspar Leinens Redlichkeit und sein Bedürfnis, Menschen in schwierigen Lagen zu helfen, zulassen würden. Diese Übertragungsleistung nimmt die Schülergruppe hier nicht vor. An ihrer Überarbeitung des Figurenprofils fällt auf, dass die Schüler den Steckbrief-Teil desselben inhaltlich nicht überarbeiteten, sondern nur die Umfrage hinzufügten und einige Rechtschreibfehler korrigierten (auch IG1_Nico, 12).[20]

[20] Wordpress ermöglichte es mir, jede Bearbeitung der Webseite durch die Schüler*innen Schritt für Schritt nachzuvollziehen.

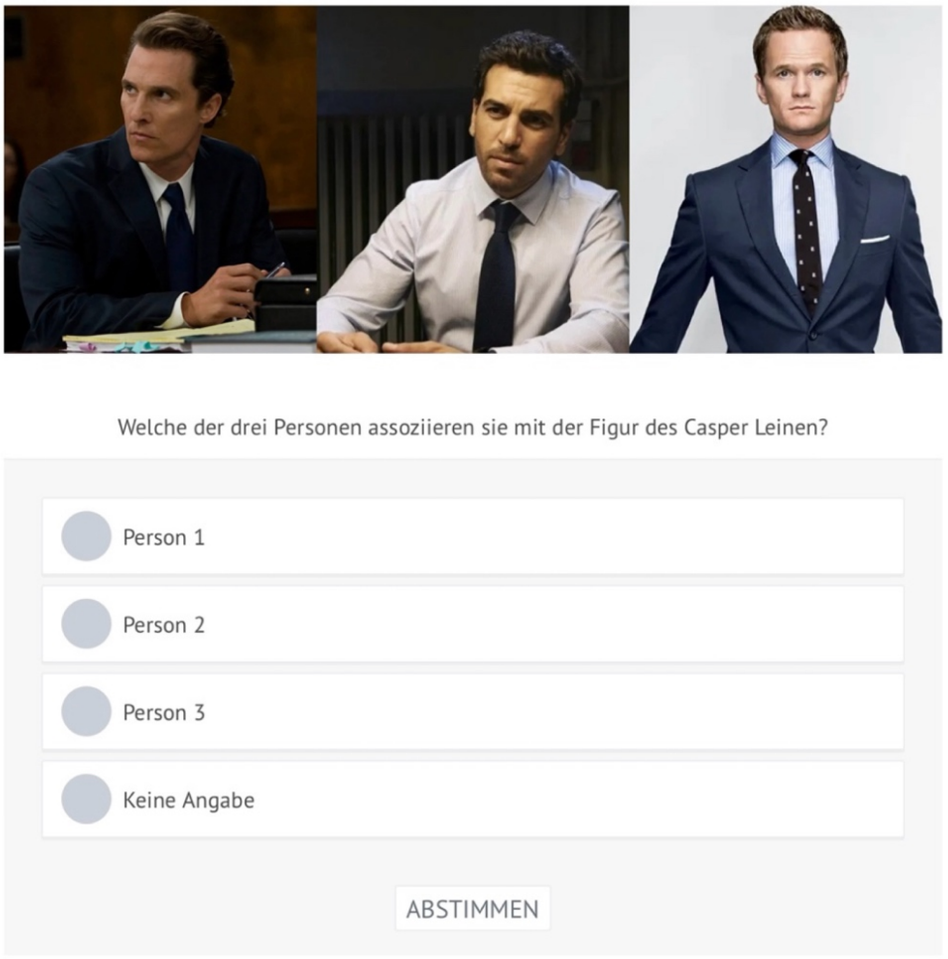


Abbildung 21 Die Umfrage zur Figur „Caspar Leinen" zum Zeitpunkt ihrer hier analysierten Präsentation und Diskussion im Stuhlkreis (Bildquellen: „Der Mandat“ (LEONINE Studios), „Der Fall Collini“ (Constantin Film), David Shankbone CC BY-SA 3.0).

Die Figurenprofile der einzelnen Gruppen wurden im Stuhlkreis präsentiert und diskutiert. Nico und seine Gruppe machten hierbei den Anfang. Jene Gesprächspassage bewerte ich als „key incident“, da hier Nicos Interpretation der von ihm verehrten Figur „Caspar Leinen“ von seinen Mitschüler*innen perturbiert wird. So charakterisiert Nico Caspar Leinen in seiner Präsentation mithilfe zahlreicher äußerst positiv besetzter Attribute als „jungen, aufstrebenden Anwalt“ (IG1_Nico, 5), als „dynamisch“ (ebd.) und als eine „ausdrucksstarke Person“ (ebd.) mit Charisma. Über Leinens Äußeres erfahre der Leser jedoch nicht allzu viel (vgl. ebd.), weswegen die vier Schüler für ihre Umfrage „nach drei jungen Männern [gesucht haben], die sich unterscheiden, sage ich mal, erstmal in den äußerlichen Merkmalen, dass man jemanden mit hellerem Haar hat, dann einen mit mehr Bart, dass man da unterschiedliche Bereiche oder unterschiedliche Typen ähm ja anbieten kann und vor allem war es uns halt wichtig, drei Personen, die für halt in ihrer Ausdrucksstärke stehen, auszuwählen [...]“ (IG1_Nico, 16). Nico und seine Gruppe mussten also für die Gestaltung ihrer Umfrage literarische Leerstellen plausibel

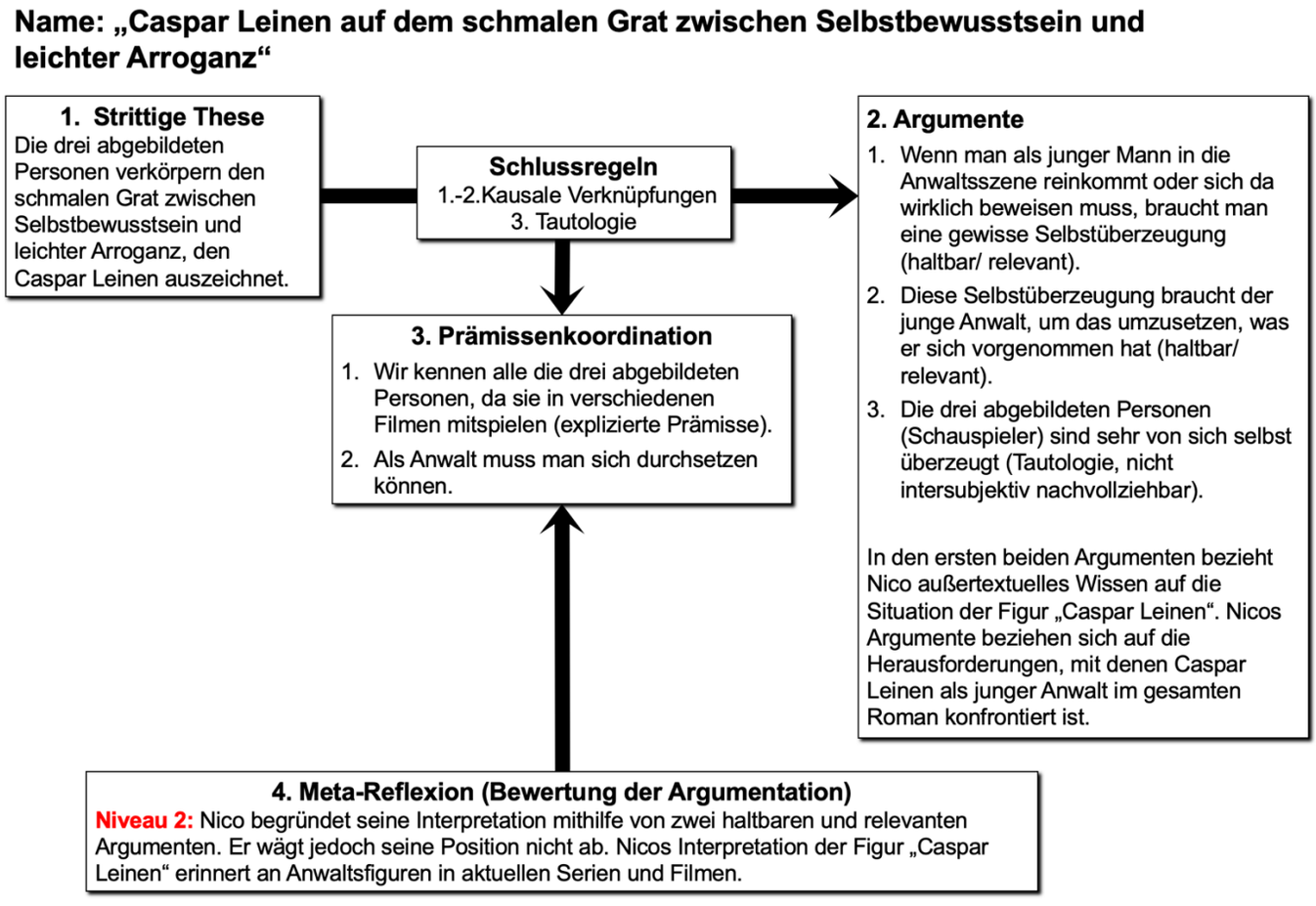
schließen. Den letzten Punkt, die Ausdrucksstärke Caspar Leinens betreffend, vertieft und überspitzt Nico zwei Minuten später in einem weiteren Gesprächsbeitrag, der an dieser Stelle argumentationsanalytisch untersucht werden soll, um Nicos Interpretation der Figur „Caspar Leinen“ vor und nach der Perturbation vergleichen zu können:

00:07:00	27.	Nico:	Ich denk, also was ich noch dazu sagen würde, also wir kennen ja die drei Personen, da sie in verschiedenen Filmen auch mitspielen [Frau XXXXX nickt] und ich find, die drei Personen verkörpern gut diesen, diesen schmalen Grat zwischen Selbstbewusstsein und leichter Arroganz und ich finde, das ist, verkörpert da den Herrn Leinen auch gut in der Rolle, weil ich denke, wenn man als junger Mann, sage ich mal, in diese Anwaltsszene reinkommt oder da sich wirklich beweisen muss, braucht man so ne gewisse [??] Selbstüberzeugung. Äh, das zu tun, was man vor hat und ich denke, die drei verkörpern das einfach recht gut, weil sie sehr von sich selbst überzeugt sind und

(IG1_Nico, 27)

Zu Beginn des Gesprächsbeitrags legt Nico seine Prämisse offen, dass er davon ausgeht, dass alle Schüler*innen die drei Schauspieler kennen, da sie in verschiedenen Filmen mitspielen. Im Anschluss daran formuliert er die Interpretationshypothese, dass die drei abgebildeten Personen den schmalen Grat zwischen Selbstbewusstsein und leichter Arroganz verkörpern, den die Figur „Caspar Leinen“ nach Einschätzung von Nico auszeichnet. Diese These stützt er mithilfe von drei Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit ihr verknüpft sind. Nico führt an, dass ein junger Anwalt ein gewisses Selbstvertrauen benötigt, um sich seinen Platz in der Anwaltsszene zu erarbeiten und sich in diesem Metier zu beweisen (Argument 1). Dieses Argument bewerte ich als haltbar und relevant, da insbesondere Strafverteidiger wie Caspar Leinen in dem Sinne von sich selbst überzeugt sein müssen, als dass sie in möglicherweise wichtigen oder hitzigen Verhandlungen einen kühlen Kopf bewahren müssen, um ihren Mandanten angemessen verteidigen zu können. Das zweite Argument Nicos präzisiert, wofür ein junger Anwalt diese Selbstüberzeugung benötigt („Diese Selbstüberzeugung braucht der junge Anwalt, um das umzusetzen, was er sich vorgenommen hat.“). Jenes Argument stufe ich ebenfalls als haltbar ein, da die besten Argumente einem jungen Anwalts nichts nützen, wenn er sich nicht traut, diese im Verfahren einzusetzen und zu verteidigen. In diesen ersten beiden Argumenten bezieht Nico außertextuelles Wissen auf die Situation der Figur „Caspar Leinen“. Die Argumente verweisen dabei auf Herausforderungen, mit denen Caspar Leinen als junger Anwalt im gesamten Roman konfrontiert ist. Das dritte Argument („Die drei abgebildeten Schauspieler sind sehr von sich selbst überzeugt.“) ist wiederum nicht intersubjektiv überprüfbar, da nicht sicher ist, ob die abgebildeten Schauspieler wirklich so von sich selbst überzeugt sind, wie sie vorgeben zu sein. Nicos Interpretation verorte ich auf dem **zweiten Niveau**, da er seine Interpretationshypothese mithilfe von zwei haltbaren und relevanten Argumenten begründet. Seine durchaus anfechtbare Position wägt er jedoch nicht ab. Insgesamt erinnert Nicos Interpretation der Figur „Caspar

Leinen“ stark an Anwaltsfiguren in aktuellen Serien und Filmen, wie z. B. „Suits“, die sich durch ein überaus hohes Maß an Selbstbewusstsein auszeichnen.



An dieser Interpretation störte sich weder die ebenfalls an der Diskussion teilnehmende Lehrerin noch einer der Lernenden, woraufhin ich einen Impuls setzte, um Nico dazu anzuregen, seine Interpretation Caspar Leinens argumentativ im Austausch mit seinen Mitschüler*innen zu vertiefen, die in den im Folgenden zitierten Gesprächsbeiträgen deutlich machen, dass sie Nicos Einschätzung nicht teilen:

	39.	Lehrer:	[...] Ich möchte gerne noch so ne Sache ähm aufgreifen, die Sie angesprochen haben. Sie haben ja dolle Selbstbewusstsein und Charisma ähm angesprochen und das spiegelt sich auch so`n bisschen in den Figuren wider. Also ich weiß nicht, wer der linke Schauspieler ist, aber für mich, also mich hat der sehr, sehr dolle an den Hauptdarsteller aus „American Psycho“ erinnert, also das ist so`n, so`n extrem charismatischer Geschäftsmann, der ähm, der da so ganz moralisch fragwürdige Dinge macht in dem Film und ähm so habe ich mir Caspar Leinen überhaupt nicht vorgestellt. Also so `ne, schon so`ne fast bösartige, so`n schon fast bösartiges Charisma, das da so ein bisschen mitgeschwungen ist, ja und ähm, da würde ich Sie gerne mal fragen, ob Sie das auch so betonen würden, dass Caspar Leinen so besonders charismatisch ist und so dolle selbstbewusst.
00:11:00			Ja, Alicia?
	40.	Alicia:	Also ähm im Buch war ja auch die Frage, dass, ähm also er wollte ja aufhören, weil er dann das mit Johanna rausgekriegt hat und mit der Verwandtschaft und alles. Und dann hat er sich ja Rat geholt oder wurde beraten von jemandem, der hat ja dann gesagt: Nein, lass das lieber, sondern mach den Fall jetzt weiter. Also

00:12:00			ich würd sagen, er ist schon irgendwie verunsichert und auch nicht dadurch, dass er auch erst neu reingerutscht ist halt noch nicht so ganz in dem Wissen, was er halt macht. Und ich find die, also die sind, also ich will ja jetzt nicht sagen, dass ihr scheiß Bilder ausgesucht habt, deswegen, das sind voll gute Bilder und, aber das, ich find, die sind zu, zu gut für den, wie ich ihn mir vorgestellt hätte. Also ich hätte ihn mir etwas zurückhaltender vorgestellt, ein bisschen ruhiger, so nicht so selbstbewusst, wie er, wie er jetzt von euch beschrieben wurde.
	41.	Lehrer:	Mmh, Rachel hat sich gemeldet. [Tobias meldet sich]
	42.	Rachel:	Na es war eigentlich genau das gleiche, was Alicia gesagt hat. Ich denke ähm, Leinen wäre vielleicht auch jünger gewesen vom Bild her. Er ist grade erst reingekommen und es war der erste Fall, den er hatte. Ich glaube nicht, dass er da so sicher und selbstbewusst durchgehen konnte.
	43.	Lehrer:	Mmh, Tobias, Sie wollten noch was sagen.
	44.	Tobias:	Ja, das wäre auch, das was Rachel gesagt hat, das war ja dann sein erster Fall, ähm, es ist vielleicht gut, dass er ein bisschen charismatisches Verhalten mitbringt, aber ich finde auch, es kommt so rüber, dass es so so weniger charismatisch und mehr, so mehr in die Unsicherheit abgleitet.
	45.	Lehrer:	Mmh, können Sie das begründen?
	46.	Tobias:	Naja, wie es auch schon begründet wurde, ähm, er war sich ja unsicher dann, ob er den Fall nehmen sollte, und ich finde, da merkt man auch noch mal, dass so wirklich die Unsicherheit, das ist so sein, so wirklich so `ne prägende Eigenschaft von dem Charakter ist. [Julia schaut auf ihr iPad, Rachel und Linda schauen gemeinsam auf ein iPad.]
00:13:00			
	47.	Lehrer:	Mmh, ja, also, so habe ich`s auch eher wahrgenommen, man kann`s aber auch so wahrnehmen, dass er zum Ende hin selbstbewusster geworden ist, so ein bisschen, würde ich auf jeden Fall sagen. Also am Anfang habe ich ihn immer als sehr, sehr ähm sehr, sehr unsicher wahrgenommen, wenn er da zum Beispiel in, mit der Robe in die erste, in die erste Verhandlung kommt und da so völlig unsicher ist und in dem Moment noch so gar nicht weiß, was er eigentlich so richtig machen soll, sich da so reinfuchsen soll, Nico?
	48.	Nico:	Ich wollte nur noch was sagen, also ich finde auf jeden Fall die Kritik, wenn man das sagen kann, ist auf jeden Fall berechtigt, ähm, ich würde jetzt nur sagen, wenn man, auch wenn man nen sehr charismatischen Typen hat, denke ich, dass selbst der, dieser Typ bei dem Art, wie der Fall zustande kam, mit den persönlichen Verhältnissen in der Vergangenheit, dass selbst ein sehr charismatischer und von sich selbst überzeugte Typ da auch ins Straucheln kommen würde oder in Verlegenheit kommen würde, soll ich`s machen oder nicht, weil ich denke, persönliche Fälle und Vergangenheiten, die bleiben an jedem hängen [Lehrer sagt: „Mmh.“] und da kann niemand einfach so das an sich vorbeilassen und sagen, es ist jetzt egal, ich schaffe das trotzdem, sondern ich denke, bei jedem wäre da irgendwie so die Überlegung aufzuhören.
00:14:00			
	49.	Lehrer:	Ja, also das ist auf jeden Fall ne sehr nachvollziehbare Begründung, dass das im Prinzip jeden belasten würde, wahrscheinlich auch den allerstärksten. Ja, ähm vielen Dank für die Diskussion, dann würde ich mal zur nächsten Figur überleiten wollen, zu Fabrizio Collini. Wer hatte denn Fabrizio Collini? [Vivien, Linda, Rachel und Peter melden sich] Ja.

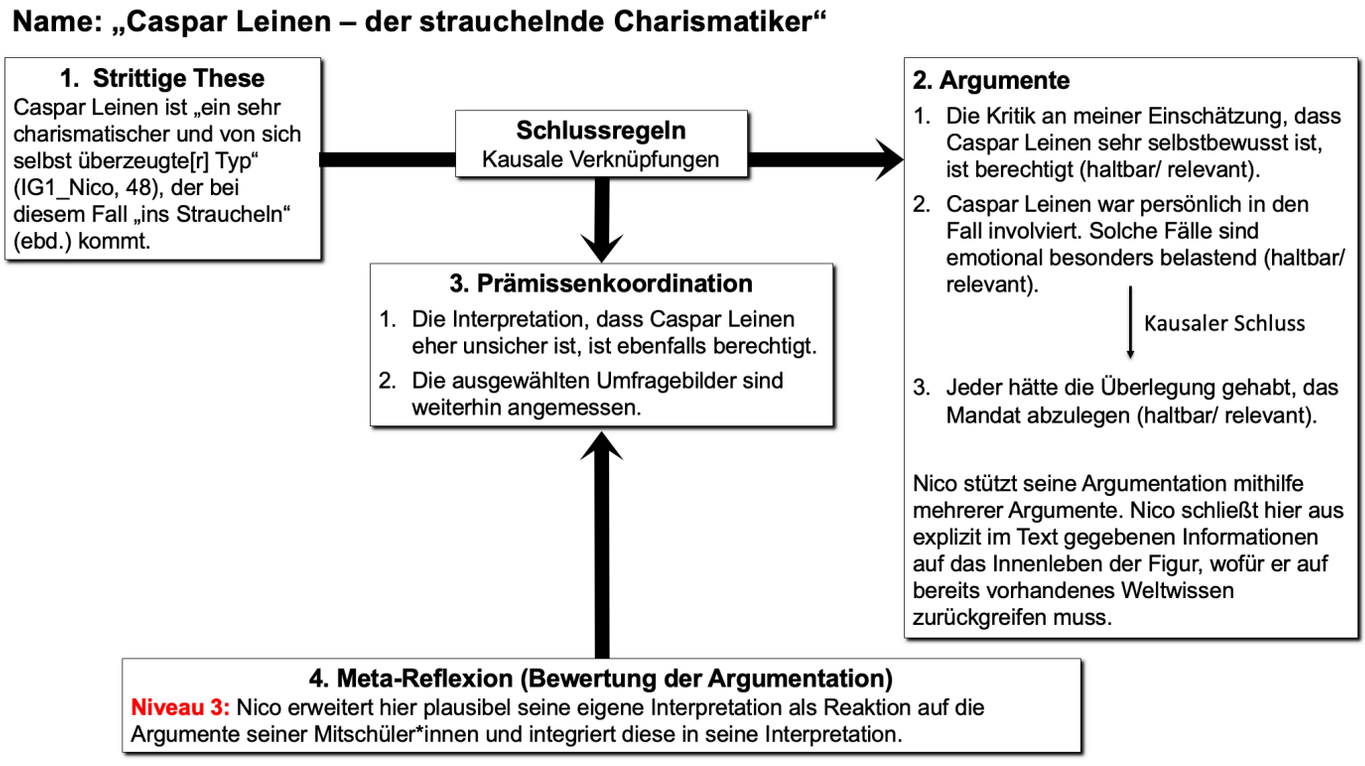
(IG1, 39ff.)

Als Reaktion auf die Einwände seiner Klassenkamerad*innen baut Nico seine Interpretation der Figur „Caspar Leinen“ weiter aus. Den Widerspruch zwischen Caspar Leinens selbstbewusstem Charakter und seinem unsicheren Auftreten löst Nico in seiner Argumentation auf. Er

hält ihn weiterhin für einen sehr von sich selbst überzeugten jungen Mann, was impliziert, dass er die von seiner Gruppe ausgewählten Umfragebilder weiterhin für angemessen hält. Nico passt seine Interpretationshypothese insofern an, als dass er eingesteht, dass der Protagonist bei diesem Fall „ins Straucheln“ (IG1_Nico, 48) kommt. Nico betrachtet die Unsicherheit Caspar Leinens also nicht als Charakter-, sondern als Situationsmerkmal. Da der Lesende sehr wenig über Caspar Leinens Innenleben erfährt, muss er aus seinen Handlungen auf sein Innenleben schließen, was in diesem Fall zu konkurrierenden Deutungen führt. Nico gesteht hierbei ein, dass die Kritik an seiner Einschätzung berechtigt ist, was darauf schließen lässt, dass die von seinen Mitschüler*innen, z. B. Alicia, vorgebrachte Interpretation, dass Caspar Leinen eher unsicher ist, aus Nicos Sicht ebenfalls möglich ist. Die von Nico vorgebrachten Argumente beziehen sich dabei auf die Argumente seiner Mitschüler*innen. Insbesondere das dritte Argument, welches er aus dem zweiten schlussfolgert, setzt sich mit Alicias und Tobias‘ Interpretation auseinander, dass Caspar Leinens Überlegungen, den Fall abzugeben, für eine gewisse Unsicherheit sprechen. Denn jeder hätte nach Nicos Aussage die Überlegung gehabt, das Mandat abzulegen, was ich als haltbar bewerte, da jeder darüber nachdenken würde, ob er den Mörder seines Ziehvaters verteidigt und ob das verfahrensethisch angemessen ist. Auch das zweite Argument, dass Caspar Leinen als enger Freund der Familie Meyer persönlich in den Fall involviert ist und dass der Fall deswegen emotional besonders belastend ist, betrachte ich als haltbar. Textstellen wie die folgende legen diese Einschätzung nahe:

> „Leinen stellte sich zum ersten Mal den Toten vor: Hans Meyer, erschossen in einem Hotelzimmer, Blutlache, Polizisten, Absperrung mit rot-weißem Flatterband. Leinen saß auf dem Boden mit dem Rücken an der Wand. Der Tisch seines Vaters stand schräg im Raum, an einem Bein war ein Stück Holz abgeplatzt.“ (C, S. 37)

Alle Argumente sind über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft und sind deswegen als relevant zu bewerten. Nico steigert in der soeben analysierten Diskussion seine Kompetenz, die Figur Caspar Leinen zu interpretieren, um eine Niveaustufe von Niveau 2 zu Niveau 3. Er erweitert an dieser Stelle plausibel seine eigene Interpretation als Reaktion auf die Argumente seiner Mitschüler*innen. Mit diesen setzt er sich aktiv in seiner Argumentation auseinander. Nico integriert hier also die Interpretationen seiner Mitschüler*innen in seine eigene Interpretation, weswegen dieser Gesprächsbeitrag auf **Niveau 3** zu verorten ist. Er wägt jedoch nicht ab, ob Caspar Leinen nun „ein sehr charismatischer und von sich selbst überzeugte[r] Typ“ (IG1_Nico, 49) oder ein eher unsicherer, nervöser juristischer Frischling ist. Es ist anzunehmen, dass Nicos Verehrung der Figur Caspar Leinen ihn daran hindert, letzteres ernsthaft in Erwägung zu ziehen.



Nach der Präsentation und Diskussion von Nicos Figurenprofil stellten die anderen Gruppen ihre Figurenprofile vor und zur Debatte. Nico beteiligte sich hier mit insgesamt acht außergewöhnlich umfangreichen Beiträgen an der Diskussion der Schüler*inneninterpretationen. Im Gegensatz zum Prä-Test bezieht sich Nico bei der Diskussion der Umfrage zur Figur „Fabrizio Collini“ auch auf deren Innenleben, das sich der Lesende größtenteils aus dem Verhalten und den Äußerungen der Figur erschließen muss. Hierfür musste Nico also literarische Leerstellen plausibel füllen:

88. Nico: Ich glaub, also ich würde da jetzt Noah erstmal widersprechen, weil ich finde, das passt eigentlich, ehrlich gesagt, ganz gut, weil er halt so in dieser dunklen Welt um ihn herum halt lebt, vor allem im innerlichen kann man das ein bisschen übertragen, das halt sehr viel Leere und halt er den Kampf mit sich selbst im Inneren führt, mache ich jetzt Rache oder mache ich keine Rache oder wie möchte ich mein Leben fortführen, ähm. Also ich kann verstehen, dass es vielleicht, wenn man, wenn man den Charakter betrachten möchte, relativ wenig zu sehen gibt, wie jetzt bei den anderen Bildern, da sieht man ja deutlich besser, wie die Personen aussehen, aber ich denke, um das im übertragenen Sinne ähm ja deuten zu können, ist, glaube ich, der Hintergrund eigentlich ganz gut, also ich glaub, also ich würde mich jetzt zum Beispiel für Person A so entscheiden.

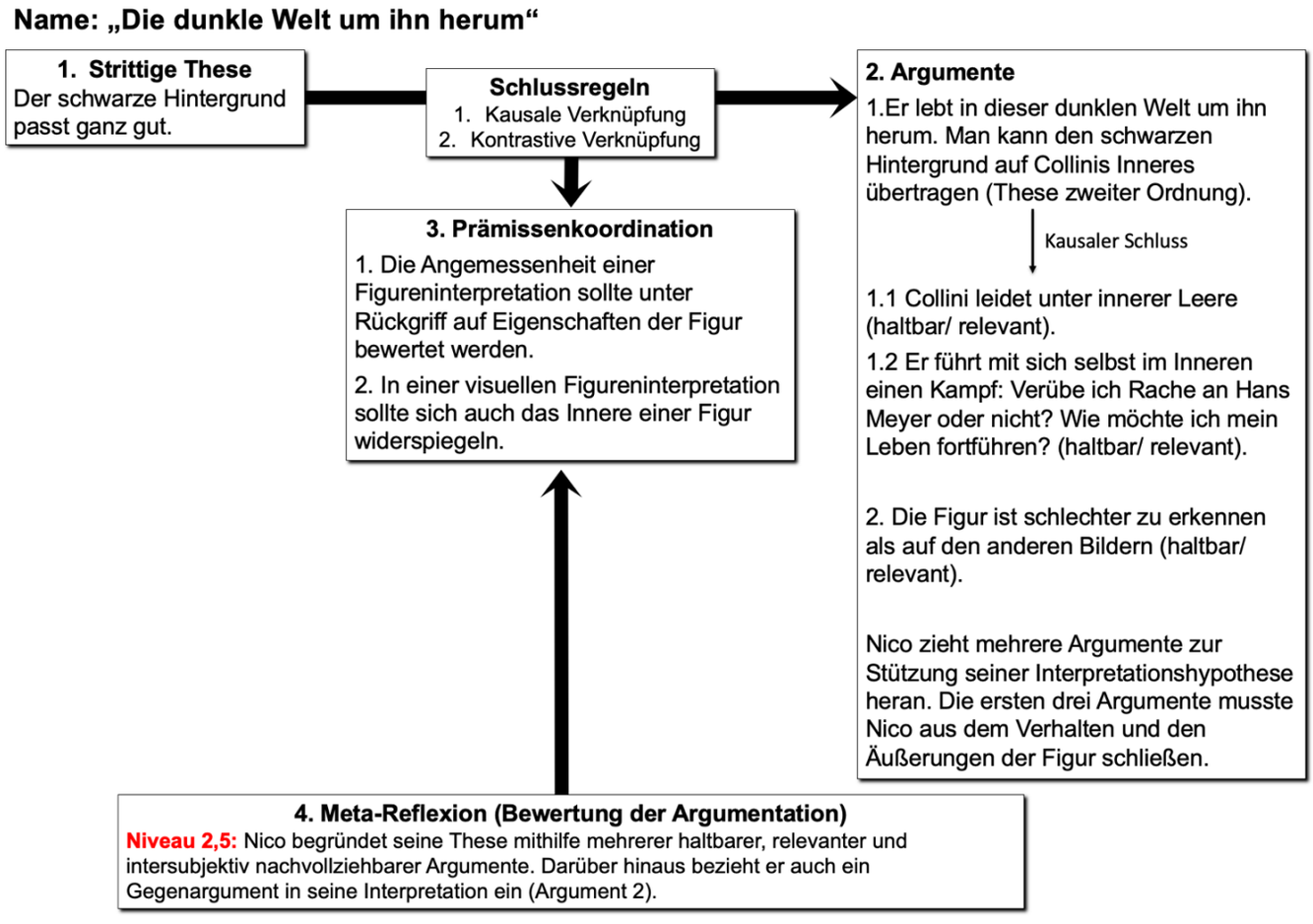
(IG1_Nico, 88)

In seinem Beitrag bezieht sich Nico auf Noahs Beitrag, in dem er argumentiert, dass der schwarze Hintergrund auf dem betreffenden „Bild der Figur“ ungeeignet ist (IG1_Noah, 84, 86). Nico vertritt demgegenüber die These, dass der Hintergrund angemessen ist. Diese These begründet er mithilfe des ersten Arguments, dass Collini in einer „dunklen Welt“ lebe und dass

man den schwarzen Hintergrund auf sein Inneres übertragen könne. Jenes Argument ist für sich stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar und stellt deswegen eine These zweiter Ordnung dar. Diese These zweiter Ordnung ist mit der These erster Ordnung über eine kausale Schlussregel verknüpft, die durch die Subjunktion „weil“ markiert ist. Diese These zweiter Ordnung begründet er wiederum mithilfe der Argumente 1.1 und 1.2, die über kausale Schlussregeln mit der These erster und zweiter Ordnung verknüpft sind: 1.1 Collini leidet unter innerer Leere. 1.2 Er führt mit sich selbst im Inneren einen Kampf: Verübe ich Rache an Hans Meyer oder nicht? Wie möchte ich mein Leben fortführen? Das erste der beiden Argumente bewerte ich als haltbar, da z. B. Collinis Gleichgültigkeit nach der Ermordung Hans Meyers für eine innere Leere spricht – er hatte mit seinem Leben schon abgeschlossen. Den inneren Konflikt, den Nico in seinem zweiten Argument anspricht, thematisiert die Figur selbst im Gespräch mit ihrem Verteidiger:

> „Ich wollte nur sagen, dass ich nicht glaube, dass wir gewonnen haben. Bei uns sagt man, dass die Toten keine Rache wollen, nur die Lebenden wollen sie. Ich sitze den ganzen Tag in meiner Zelle und denke darüber nach.“ (C, S. 185)

Nicos Schlüssen liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass die Angemessenheit einer Figureninterpretation vor dem Hintergrund der Eigenschaften einer Figur bewertet werden sollte (Prämisse 1). Außerdem scheint er davon auszugehen, dass sich das Innere einer Figur auch in deren visueller Interpretation widerspiegeln sollte (Prämisse 2). Nico bezieht auch ein Gegenargument, das von Noah stammt, mit in seine Argumentation ein, wenn er eingesteht, dass die Figur schlechter zu erkennen ist als auf den anderen Bildern (Argument 2). Nicos Argumentation ist demzufolge auf dem **Niveau 2,5** zu verorten, da er seine These unter Rückgriff auf drei haltbare, relevante und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente begründet und darüber hinaus ein Gegenargument in seine Interpretation integriert.



In seinem nächsten Gesprächsbeitrag, während der Diskussion des Profils zur Figur „Johanna Meyer“, zeigt Nico ein ähnliches Argumentationsmuster: Nico widerspricht der Interpretation Alicias, dass Johanna Meyer unsympathisch sei, da sie Caspar Leinen bevormunde. Zur Entkräftung der These Alicias zieht Nico wieder mehrere Argumente heran, die sich auf das Innenleben der Figuren Johanna Meyer und Caspar Leinen beziehen (IG1_Nico, 133).

5.3.4.3 Gestaltung und Diskussion des Twitter-Profils

Zunächst wollte die Gruppe um Nico (Tilman, Valentin und Christoph) eigentlich gar keinen Twitteraccount, sondern ein „Story-Book“[21], also eine *interactive fiction*, zum Leben der Figur „Fabrizio Collini“ gestalten (PRO1_Tilman, 34). Die literarische Gattung der *interactive fiction* ist durch die Verzweigung von Handlungsverläufen gekennzeichnet: An mindestens einem Knotenpunkt des Plots stehen die Figur(en) vor mehreren alternativen Handlungsoptionen, von

[21] Die Schüler haben in der Stationenarbeit, die der Gestaltung der individuellen Produkte voranging, Möglichkeiten kennengelernt, Literatur digital und produktiv zu verarbeiten. In dieser Stationenarbeit haben sie auch *interactive fictions* kennengelernt und konnten sich an der betreffenden Station auch Beispiele für *interactive fictions* ansehen. Eines der Beispiele trug den Titel „Story-Book“.

denen der Lesende eine auswählen muss, um seine Lektüre fortzusetzen (vgl. Berg/ Lukjantschuk 2022, S. 86). Die Schülergruppe um Nico wollte eine solche *interactive fiction* „über Collini, sozusagen von diesem Traumata von dieser Situation bis hin zum ... na ja, bis zum, zur Ermordung“ (PRO1_Tilman, 34) gestalten. In einem daran anschließenden Gesprächsbeitrag betonte Nico die Entscheidungsfreiheit von Menschen und drückte damit aus, dass Collini sein Leben auch anders hätte gestalten können. Mit ihrer *interactive fiction* wollten sie dem Leser ermöglichen, „dass jeder für sich selber ‘nen eigenen Weg gehen kann, wie er an Stelle von Collini reagiert hätte“ (PRO1_Nico, 36). Als Kritik merkte ich hier an, dass die Rachegelüste eine zentrale Eigenschaft der Figur „Fabrizio Collini“ sind und dass die *interactive fiction* ausdrücken würde, dass sich schwer psychisch erkrankte Menschen „einfach nicht so anstellen sollen“ (vgl. PRO1_Lehrer, 37). Als Reaktion auf meine Kritik entschied sich die Gruppe dafür, einen Twitter-Account zu gestalten, auf dem ein fiktiver „Journalist den Prozess von Anfang an sozusagen jetzt begleitet und sozusagen davon berichtet, neutral“ (PRO2_Tilman, 11). Nico äußerte sich während der Präsentation des aktuellen Stands des Projekts widersprüchlich zur Frage, inwiefern die Berichterstattung des Twitter-Journalisten neutral sein soll: Auf der einen Seite soll diese neutral und objektiv sein, auf der anderen Seite soll dieser auf dem Account seine eigene Meinung darstellen (vgl. PRO2_Nico, 24). Die Lehrerin, die bei der Präsentation und Diskussion der Projektstände ebenfalls mit anwesend war, und ich unterstrichen, dass die Schüler die Schuldfrage mit einbeziehen sollten und dass die Bewertungen des Journalisten juristisch und moralisch fundiert sein müssen (PRO2_Frau XXXXX, 27; PRO2_Lehrer, 28).

Bei der Gestaltung des Twitter-Profils war Nico nach eigener Aussage „die treibende Kraft“ (MEM_Nico, 68). Das spiegelt sich auch im konkreten Zuschnitt des Twitter-Accounts wider. So war Nicos Wunsch (Sport-)Journalist zu werden, ein Grund dafür, einen Twitter-Account aus der Perspektive eines fiktiven Journalisten zu gestalten (vgl. INT_Nico, 12). Seinen Wunsch, einen Twitter-Account für die Figur „Caspar Leinen“ zu gestalten, konnte er nicht umsetzen, da bereits ein solcher Twitter-Account existierte (REF_Nico, 1). Im Member-checking-Interview gab Nico dann an, dass er alle Tweets verfasst habe und dass die anderen Gruppenmitglieder lediglich an der Ausgestaltung der Konzeption beteiligt waren:

65.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ich habe Ihnen ja heute früh noch mal eine Mail geschrieben. Können Sie heute noch nachvollziehen, wer welche Twitter-Posts verfasst hat? Also es würde mich wirklich interessieren, welche Sie verfasst haben.
66.	Nico:	Mmh [nachdenkend]. Naja, das ist äh relativ einfach. Weil ich habe alle verfasst. [Er lacht ein Bisschen, während er das sagt.] Also äh ja. Also ich habe alle, alle Tweets, die auf dem Account sind, äh die hab, hab ich verfasst.
67.	Forscher:	Ach so, und was haben dann die anderen gemacht?

00:28:00	68.	Nico:	Mmh [nachdenkend]. Na die anderen, die waren, die waren in der, in der Erarbeitung, wie wir die darstellen wollen, haben sie mitgewirkt. Ähm wie, wie, wie wir die Tweets aufbauen wollen. Ähm, aber am Ende habe ich dann äh eigentlich alle verfasst. Ich sag mal, weil ich da eher schon… Es war ja auch… Ich weiß nicht mehr, in welchem Zeitraum das war, aber es war vielleicht so am Ende…. Also es war nicht mehr am… mitten am Endes des, des zweiten Hal… des, des Halbjahres und da war bei den anderen so ein bisschen die Luft raus. Äh und, und äh ich sag mal, ich hatte da schon so die Idee, weil ich, ich gehe halt in solchen kreativen Aufgaben, würde ich jetzt meinen, gehe ich eigentlich immer auf ähm und mir macht das eigentlich auch immer Spaß. Und ich hatte da auch die Idee gehabt, das so zu gestalten und deswegen war ich da eher so die *treibende Kraft*, die dann sag ich mal mehr daran, an diesem, an dieser Arbeit mit gearbeitet hat. Die anderen haben immer mal Einflüsse noch gegeben, äh was man noch machen könnte. Ich habe sie auch immer nach Meinungen gefragt oder ob sie auch selber ähm das gestalten wollen. Und, und ja, ich war dann der, der das Produkt, sag ich mal, am meisten gestaltet hat, ja.
	69.	Forscher:	Empfanden Sie das als ungerecht?
00:29:00	70.	Nico:	Nein, würde ich nicht sagen. Also ich habe, äh ich habe äh den anderen angeboten und die haben auch gefragt: Wenn du Hilfe brauchst, dann ähm helfen wir dir gerne bzw. wir können das auch aufteilen. Und ich meinte halt ähm ist vielleicht äh von mir selbst so, dass ich äh das gerne, wenn ich so eine Vision habe, dass ähm ich das im größtenteils schon alleine mache. Ich nehme da schon Einflüsse von den anderen habe ich mit hineingenommen, wo die meinen: Ey, mach das so oder vielleicht kann man es auch so machen. Ähm oder formulieren wir das in einem anderen Satz. Ähm aber in den größten Teilen habe ich dann das doch schon… Ich bin da jemand, der gerne für mich selbst meine Kreativität laufen lasse. Und das war jetzt nichts, was ich äh ungerecht fand.

(MEM_Nico, 66-70)

Diese Aussagen stehen in Konflikt zum ebenfalls von Nico verfassten Reflexionsfragebogen, in dem er angab, dass die „einzelnen Teilnehmer der Gruppe [...] die Tweets geplant und am Ende [...] alles zu einem gebündelten Verlaufswerk zusammengeführt“ (REF_Nico, 1) haben. Möglicherweise fürchtete er zu diesem Zeitpunkt negative Konsequenzen für seine Gruppenmitglieder, die zur Zeit des Member-checking-Interviews ausgeschlossen waren, da Nico zu diesem Zeitpunkt seine Abiturprüfungen bereits geschrieben hatte. Als herausfordernd empfand er die „Kurzfassung der Inhalte im Tweet-Format“ (REF_Nico, 1) und „die Subjektivität des Journalisten im Wahrheitsgehalt zu belassen“ (REF_Nico, 1). Mit letzterem meint er das für die Gestaltung des Twitteraccounts notwendige Schließen literarischer Leerstellen unter Rückbezug auf „die Grundlage des Romans“ (INT_Nico, 132). So beschreibt er im Interview, wie er Interpretationen in Form von Tweets gestalten wollte, die plausibel vor dem Hintergrund der Textgrundlage sind (INT_Nico, 134). So schlussfolgerte Nico aus dem Text, welche Antwort eine Figur, wie z. B. Richard Mattinger, in einem Interview geben könnte, das im Text angelegt ist, aber nicht näher beschrieben wird (vgl. C, S. 173; INT_Nico, 134) oder von dem im Text nicht die Rede ist, es aber möglich wäre, dass es stattfindet (vgl. C, S. 186). Im Reflexionsfragebogen geht Nico ebenfalls ausführlich auf den Anspruch des von ihm gestalteten Twitter-

Accounts ein. Nicos Reflexion wird im Folgenden zunächst auszugsweise zitiert und zur besseren Verständlichkeit kommentiert:

> „Im Medienprodukt wollen wir dem Zuschauer einen vollständigen Live Ticker bieten der zum einen alle relevanten Informationen und Geschehnisse zum Prozess und zum anderen dem neutralen Beobachter einen weiteren, neuen Blickwinkel auf das Verfahren zu bieten. Wir wollen einen Einblick über die Dynamik in Gerichtssaal bieten und zeigen, wie sich die Außendarstellung der handelnden Personen auf den neutralen Beobachter (wie wir als Journalist) wandeln. Mit Twitter als Darstellungsform sind die kreativen Möglichkeiten der Gestaltung begrenzt. Der Fokus liegt daher mehr auf der inhaltlichen Ebene, die Informationen kompakt in einen Tweet zu verfassen. Bilder konnten wir im Produktzusammenhang nicht einbinden, da keine klare optische Darstellung der Person gegeben ist und wir den fiktiven Charakter in unserem Medienprodukt begrenzen wollen. In das Gesamtprojekt fügt sich unser Medienprodukt wie bereits beschrieben als weitere Möglichkeit, den Prozess aus einer weiteren und zum ersten Mal in einer objektiven Sicht zu erlangen. Als neutrale außenstehende Figur ergänzen wir die subjektiven Darstellungen der handelnden Personen und die vorder gründige Schuldfrage.“ (REF_Nico, 2)

Nicos Twitteraccount hat den Anspruch, das Verfahren aus der Perspektive eines neutralen Beobachters neu zu erzählen, „um die subjektiven Darstellungen der handelnden Personen“ (REF_Nico, 2) zu ergänzen. So wird die Handlung im Roman personal aus der Perspektive der verschiedenen Figuren erzählt und nun auf dem Twitteraccount um die Perspektive eines Außenstehenden, des Journalisten „Benjamin Krause“, erweitert, der „nicht voreingenommen“ (INT_Nico, 136) ist wie die verschiedenen am Fall beteiligten Figuren. Die Perspektive des Journalisten ähnelt dabei der Perspektive des Lesenden, dessen Blick auf die Schuld der verschiedenen Figuren sich im Verlauf des Romans mehrfach wandelt. Diesen mit der „Dynamik i[m] Gerichtssaal“ (REF_Nico, 2) einhergehenden Wandel der Schuldwahrnehmung wollte Nico mit seiner Twitter-Story einfangen:

	136.	Nico:	[...] Das heißt, man sieht auch, also wir wollten uns auch ausprobieren, darzustellen, dass auch bei… dass man auch beim Journalisten sieht, wie sich diese Handlung eigentlich wendet, dass man nicht von Anfang an sagt äh: Oh ja, das war mir eh klar, dass das nicht stimmt oder das dann noch irgendeinen Haken gibt, sondern dass man selber als ähm… ohne, dass man vorher jemanden schon subjektiv irgendwie zur einen Seite geht, sondern dass man sich wirklich auch von der Handlung äh leiten lässt, dass man schaut, wie läuft die Handlung und dann in den Blick bekommt: Ja, so ist gerade meine Meinung und… und… und so ist jetzt äh, so ist jetzt äh nach dem Prozesstag ist dann meine Meinung schon wieder anders. Deswegen fand ich das ganz gut. [...]
00:58:00			

(INT_Nico, 136)

Die Neuerzählung des Romans aus einer solchen „neutralen“ Perspektive ist insofern naheliegend, als dass der Roman, indem er durch Collinis Suizid den Ausgang des Prozesses offen lässt, den Lesenden dazu anregt, die Schuld der einzelnen Figuren zu beurteilen. Der Romanleser nimmt hier also die Rolle eines im Idealfall möglichst neutralen Richters ein. Die Wahl eines Journalisten als (Twitter-)Erzähler ist auch insofern bereits im Roman angelegt, als dass darin die Reaktionen und der Andrang der Presse an den verschiedenen Verhandlungstagen beschrieben werden:

> „Obwohl es ein ganz normaler Arbeitstag war, saßen auf den Zuschauerbänken etwa hundertdreißig Menschen eng aneinander. Der Andrang der Presse war so groß, dass für die Journalisten die Sitzplätze ausgelost werden mussten. Sie würden enttäuscht sein, denn am ersten Verhandlungstag in solchen Prozessen wird fast immer nur die Anklage verlesen. Trotzdem hatten alle wichtigen Zeitungen ihre Korrespondenten geschickt, Leinen kannte keines der Gesichter. Vier Kamerateams liefen durch den Saal, sie filmten, was sie filmen konnten: Aktenstöße, Gesetzbücher und natürlich Fabrizio Collini. Er saß in einem Glaskäfig hinter der Verteidigerbank, man konnte ihn kaum sehen. Es waren Fernsehbilder ohne Aussage.“ (C, S. 105)

Nico gestaltete zwei unterschiedliche Arten von Tweets – „Breaking News“ als Eilmeldungen mit groß geschriebenem Titel und Emojis und „herkömmliche“ Tweets ohne groß geschriebene Überschrift (vgl. IG3_Nico, 56). In letzteren liefert er dem Betrachter des Twitteraccounts Hintergrundinformationen, z. B. zu den einzelnen Figuren, nimmt umfangreiche Beschreibungen des Verlaufs des Gerichtsprozesses vor und bewertet diesen. In den „Breaking News“ werden wiederum die verschiedenen Plot-Twists innerhalb des Falls verarbeitet.



Abbildung 22 Nico gestaltete, wie in dieser Abbildung gut erkennbar ist, zwei unterschiedliche Arten von Tweets. „Breaking News“ erkennt man an der groß geschriebenen Überschrift und den Emojis (PRODEND_Nico, 24).

Nico entschied sich mit derselben Begründung gegen ein Profilbild auf dem von ihm gestalteten Twitteraccount, mit der er auch Profilbilder zu den einzelnen Figuren ablehnte: Diese würden bereits eine Interpretation der Figur vorgeben, wodurch der Lesende nicht kreativ tätig werden

müsse (IG3_Nico, 82). So würde ein Profilbild die Interpretation des fiktiven Journalisten beeinflussen (IG3_Nico, 82). Nico versteht hier dementsprechend seinen Twitteraccount als monomodalen literarischen Text. Außerdem gibt Nico im Reflexionsfragebogen an, dass er damit den „fiktiven Charakter“ (REF_Nico, 2) des Medienprodukts begrenzen wollte, was zunächst unverständlich ist, da es sich bei seinem Produkt um eine Interpretation einer fiktiven Erzählung handelt. Es wäre zu vermuten, dass er damit auszudrücken beabsichtigte, dass er sich nicht zu weit von der Textgrundlage entfernen wollte. Die Entscheidung gegen Bilder traf bei seinen Mitschüler*innen auf Kritik (IG3_Alicia, 73; Kai, 75; Noah, 77), woraufhin sich die Gruppe nach der Präsentation und Diskussion der Medienprodukte dazu entschied, ein Profillogo und ein Titelbild hinzuzufügen. Auf Kritik meinerseits, z. B. hinsichtlich der sprachlichen Angemessenheit einiger seiner Tweets, reagierte Nico hingegen nicht, weil eine Umgestaltung des Twitteraccounts zu aufwendig gewesen wäre. Hierfür hätte er alle Tweets löschen und wieder neu einfügen müssen. Im Interview reflektierte Nico, dass er viel aus der Diskussion seines Produktes mitnehmen konnte und dass „es `ne sehr respektvolle Kritik [...] aller Gruppen“ (INT_Nico, 90) war, da „auch honoriert wurde, was man gemacht hat“ (ebd.). Interessant ist darüber hinaus, dass sich die im vorangegangenen Kapitel analysierte Perturbation von Nicos Interpretation der Figur „Caspar Leinen“ auch in seinem Twitteraccount widerspiegelt. So wird im unten abgebildeten Post der junge Verteidiger nicht als ungemein selbstbewusst, sondern als nervöser Anfänger charakterisiert:



Abbildung 23 Der von Nico gestaltete Twitteraccount lässt darauf schließen, dass er seine Interpretation der Figur „Caspar Leinen" nachhaltig angepasst hat (PRODEND_Nico, 17).

Nico beteiligte sich deutlich seltener an der Diskussion der individuellen Schüler*innenprodukte als an der Diskussion der Figurenprofile. So nimmt er lediglich zu dem von Peter gestalteten Twitterprofil Stellung. In dem Gesprächsbeitrag setzt er sich mit der Frage auseinander, ob es angemessen ist, dass Johanna Meyer persönliche, an Caspar Leinen gerichtete Tweets postet, wie z. B. „Ich will dich nie wieder sehen… du hast heute unsere Beziehung und deine ganze Kindheit zerstört… 😠 @CasparLeinen #angry #disappointed“. Sein Urteil stufe ich als

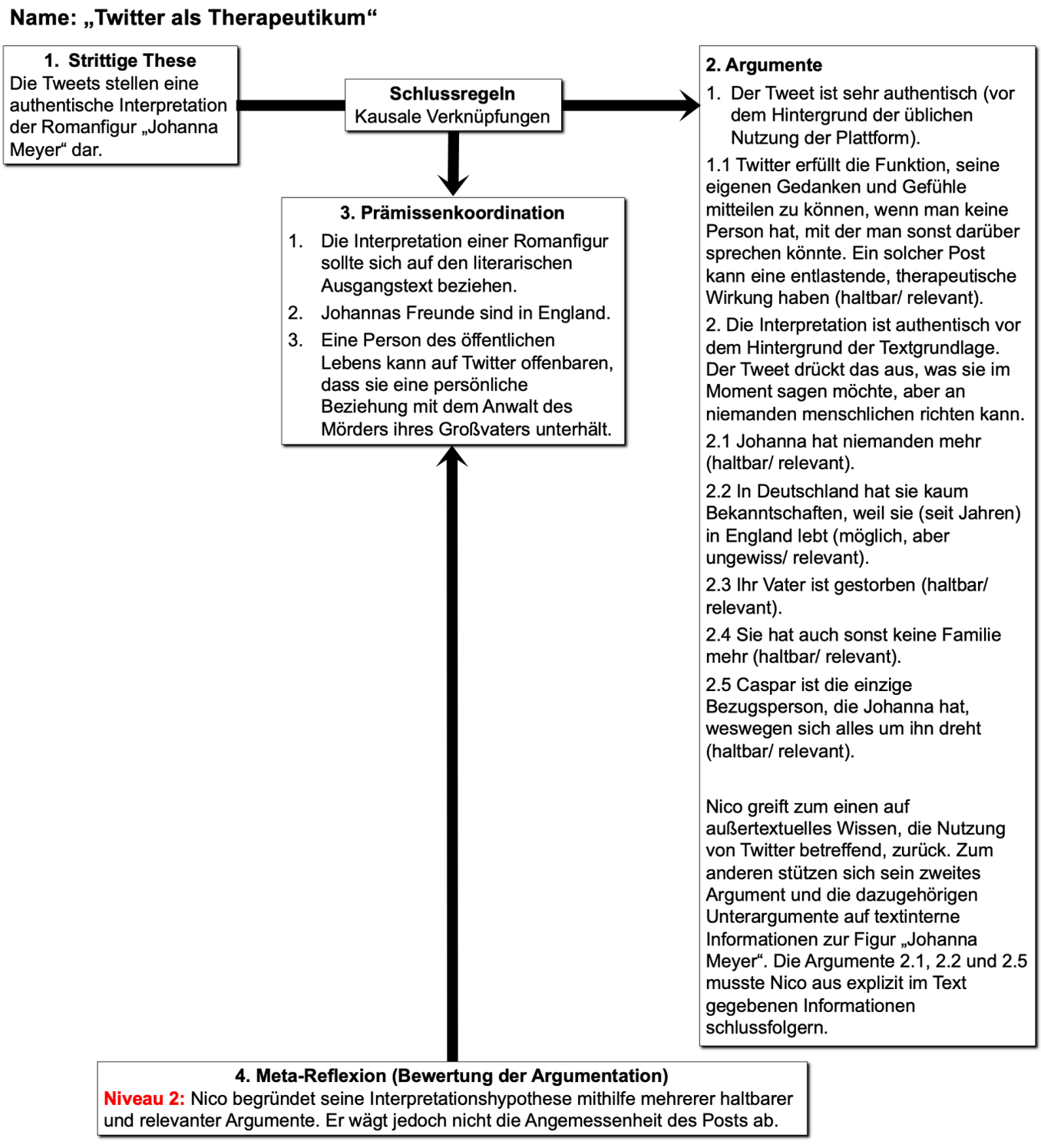
„key incident“ ein, da Nico hier Peters Interpretation der Figur „Johanna Meyer“ vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen mit der Plattform „Twitter“ bewertet, die er in seiner Freizeit nutzt (INT_Nico, 14, 16):

00:43:00	131.	Nico:	Ich, ich wollte noch sagen, also ich glaub Peter hat das ganz gut angepasst an die Funktion, wie Twitter eigentlich sein soll. Dass man ja die Gedanken oder die Gefühle, die man grade hat, wenn man die jetzt vielleicht nicht grade mit Menschen teilen kann oder teilen möchte, dass man die halt an die Öffentlichkeit lässt oder halt bei Twitter das einmal postet, um für sich vielleicht dann einen Frieden zu finden oder das einfach als Therapie in dem Sinne nimmt. Ähm, deswegen finde ich das ganz gut, weil, wenn man das mit der, mit der Geschichte vergleicht [Noah holt sich seine Wasserflasche.], hat ja Johanna Meyer in dem Sinne keinen mehr. Also sie ist ja jetzt in Deutschland wieder, sondern nicht in England, ähm dann ist der Vater gestorben. Familie ist ja sonst auch nicht mehr da und Caspar ist ja dann die einzige Bezugsperson, die ja dann Johanna hat und deswegen dreht sich ja dann wahrscheinlich auch alles um ihn. Und deswegen finde ich das ganz gut, weil dann, das ist halt direkt, das ist halt nichts verpacktes, wo man vielleicht noch nen Tag drüber nachdenkt, sondern das was in dem Moment sie sagen möchte, an niemanden menschlichen richten kann, macht sie es halt bei Twitter. Deswegen finde ich das sehr authentisch. [Nela und Marie Luisa sprechen miteinander, während Nico spricht.]

(IG3_Nico, 131)

Als Urteil rekonstruiere ich, dass die von Peter gestalteten Tweets nach Nicos Einschätzung eine authentische Interpretation der Romanfigur „Johanna Meyer“ darstellen. Diese These stützt er mithilfe von zwei Argumenten (1 und 2), die wiederum selbst Thesen darstellen und durch weitere Argumente (1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 und 2.5) gestützt werden. Die Argumente 1 und 2 beziehen sich auf jeweils unterschiedliche Wertmaßstäbe. So bezieht sich das erste Argument und das zu ihm gehörige Unterargument auf die Frage, ob solche Tweets tatsächlich auf der Plattform „Twitter“ gepostet werden. Das für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbare Argument 1 („Der Tweet ist sehr authentisch vor dem Hintergrund der üblichen Nutzung der Plattform“) wird mithilfe des Arguments gestützt, dass Twitter die Funktion erfülle, seine eigenen Gedanken und Gefühle mitteilen zu können, wenn man keine Person hat, der man sich mitteilen könnte. Ein solcher Post könne eine entlastende, therapeutische Funktion haben (Argument 1.1). Dieses Argument bewerte ich als haltbar und relevant, da Twitter von vielen User*innen als Plattform genutzt wird, um sich mit ihren (häufig sehr privaten) Problemen an die Öffentlichkeit zu wenden. Der auf der Plattform merklich zunehmende Austausch über psychische Probleme, wie z. B. Alkoholismus, Depressionen und Einsamkeit, dürfte vielen insofern helfen, als dass sie dadurch erfahren, dass sie nicht allein mit ihren Problemen sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich die von Peter gestalteten Tweets als authentisch wahrnehmen. Nico greift an dieser Stelle auf außertextuelles Wissen, die Nutzung von Twitter betreffend, zurück, das ihm wahrscheinlich von seiner eigenen Twitternutzung bekannt ist (vgl. INT_Nico, 14,16). Denn er überlegt ebenfalls, ähnlich wie Peters Interpretation der Figur Johanna Meyer,

andere Menschen auf Twitter an seinen Gedanken, „wenn man die […] gerade hat im Studium oder irgendwelche Einflüsse von außerhalb bekommt“ (INT_Nico, 14), teilhaben zu lassen. Das zweite Argument und die dazugehörigen Unterargumente beziehen sich auf den Maßstab der Textangemessenheit, die Nicos Einschätzung zufolge gegeben sei (Argument 2): Die Interpretation ist seiner Ansicht nach authentisch vor dem Hintergrund der Textgrundlage. Der Tweet drückt das aus, was sie im Moment sagen möchte, aber an niemanden menschlichen richten kann. Mit „authentisch“ meint Nico hier, dass ein solcher Tweet vor dem Hintergrund des literarischen Ausgangstextes erwartbar wäre (vgl. Schilling 2020, S. 42). Dieses Argument stellt eine These zweiter Ordnung dar, da es für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist. So stützt Nico das Argument unter Rückbezug auf mehrere intersubjektiv nachvollziehbare Eigenschaften der Figur „Johanna Meyer“: 2.1 Johanna hat niemanden mehr. 2.2 In Deutschland hat sie kaum Bekanntschaften, weil sie (seit Jahren) in England lebt. 2.3 Ihr Vater ist gestorben. 2.4 Sie hat auch sonst keine Familie mehr. 2.5 Caspar ist die einzige Bezugsperson, die Johanna hat, weswegen sich alles um ihn dreht. Die Bezugnahme auf den Ausgangstext suggeriert, dass für Nico die Qualität einer Interpretation von der Textangemessenheit derselben abhängt (Prämisse 1). Die Argumente 2.1, 2.3, 2.4 und 2.5 bewerte ich als haltbar, da Johanna Meyers gesamte Familie mittlerweile verstorben ist und sie sich ebenfalls von ihrem Ehemann getrennt hat. Caspar Leinen ist vor diesem Hintergrund das einzige „Familienmitglied“ und die einzige enge Bezugsperson, die ihr geblieben ist und von der der Leser erfährt (Argument 2.5). Nico deutet außerdem an (Argument 2.2), dass sie in Deutschland keine Bekanntschaften mehr habe, da sie schon lange in England lebt. Im Roman ist nicht von aktuellen Freund- oder Bekanntschaften Johanna Meyers die Rede, weswegen es zumindest möglich ist, dass sie generell oder nur in Deutschland keine Freundschaften mehr unterhält. Dieser Schluss ist jedoch aufgrund mangelnder Textinformationen ungewiss. Die Argumente 2.1, 2.2 und 2.5 musste Nico aus explizit im Text gegebenen Informationen schlussfolgern. Alle Argumente sind über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft und deshalb als relevant zu bewerten. Nicos Interpretation ist auf dem **zweiten Niveau** zu verorten, da er seine Hypothese mithilfe einer Reihe haltbarer und relevanter Argumente stützt. Er wägt jedoch nicht die Angemessenheit des Posts ab. So hätte er seine Prämisse reflektieren können, dass eine Person des öffentlichen Lebens auf Twitter offenbaren kann, dass sie eine persönliche Beziehung mit dem Anwalt des Mörders ihres Großvaters unterhält (Prämisse 3).



Die soeben exemplarisch analysierte Phase, in der die Produkte der Schüler*innen präsentiert und die ihnen zugrunde liegenden Interpretationen diskutiert wurden, wurde abschließend reflektiert. Nico formulierte hier folgenden Gesprächsbeitrag:

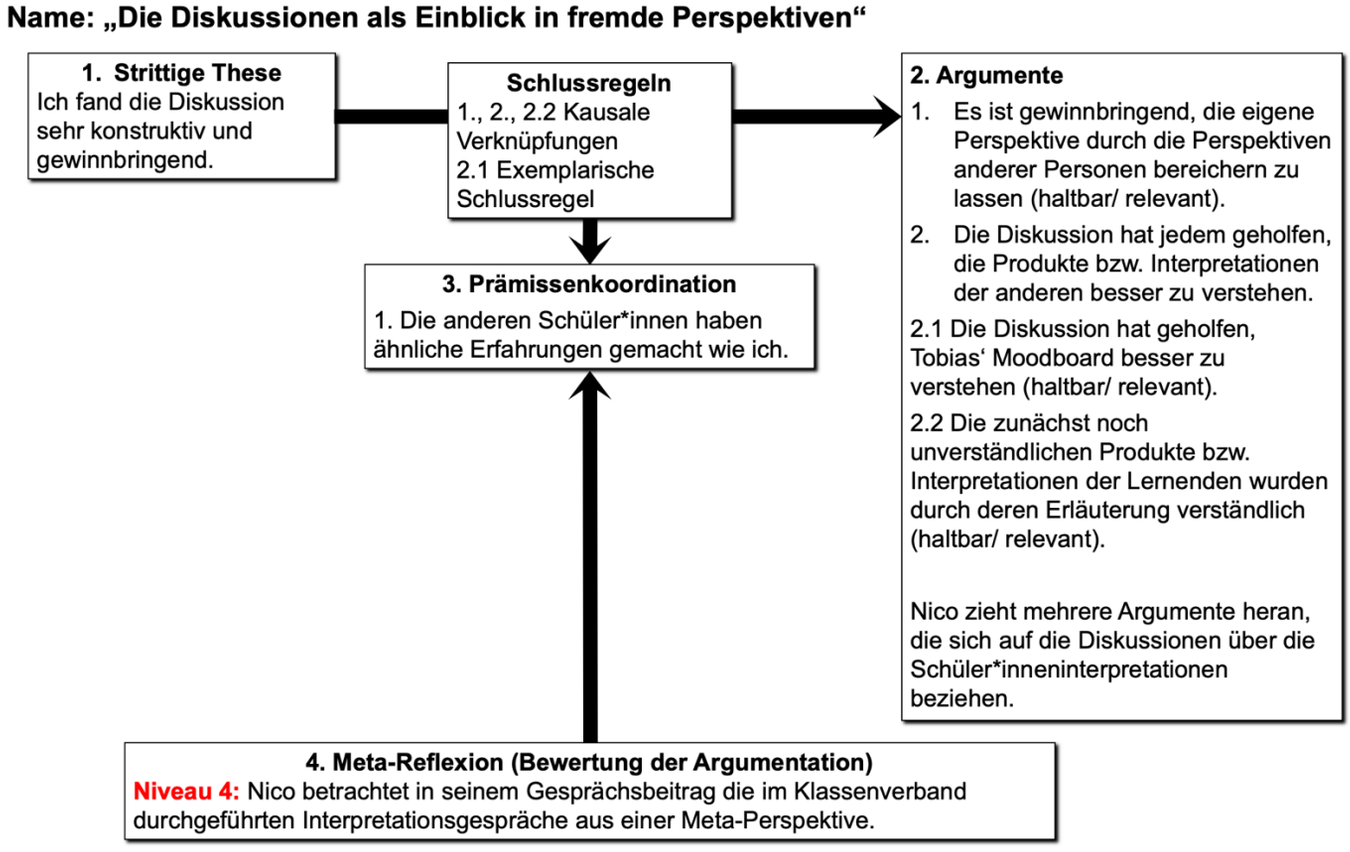
00:14:00	52.	Lehrer:	Mmh. Möchte noch jemand einen Eindruck teilen? Okay, dann haben wir ja auch über die Medienprodukte und auch ihre verschiedenen Interpretationen, z. B. der Figuren diskutiert und ähm zum Beispiel gestern bei Tobias` Moodboard. Wie haben Sie denn da die Diskussion in der Klasse empfunden über die Medienprodukte und über die Interpretationen? Nico?

53. Nico: Also ich fand die Diskussion eigentlich sehr konstruktiv und auch sehr weiterhelfen, weil man natürlich dadurch, dass man immer andere Blickwinkel hat und verschiedene Personen einfach, dass man besser beleuchten kann und ich glaub auch der Betrachter, jetzt zum Beispiel bei Tobias vom Moodboard, dass man sich da irgendwie reinversetzt hat, was sie sich dabei gedacht hat und die Gedanken vielleicht, die im ersten Moment unschlüssig also oder beziehungsweise wir nicht ganz verstehen konnten, dann noch mal aufgeschlüsselt worden sind, um es besser zu verstehen. Ich denk, das hat jedem weitergeholfen, das Werk anderer besser zu verstehen.

(IG4_Nico, 53)

In seinem Beitrag bewertet Nico die Diskussion als sehr konstruktiv und gewinnbringend bzw. hilfreich (These). Es ist beeindruckend, wie Nico hier die Ziele und die Struktur des didaktischen Settings durchschaut. So führt er als Argument an, dass es gewinnbringend ist, die eigene Perspektive durch die Perspektiven anderer Personen bereichern zu lassen, was eines der Ziele des Interpretationsgespräches war. Jenes Argument ist haltbar vor dem Hintergrund bereits existierender didaktischer Forschung und Konzepte (vgl. u.a. Spinner 1987, S. 19). Beim zweiten Argument geht Nico von der Annahme aus, dass sich seine Erfahrungen verallgemeinern lassen (Prämisse 1), indem er behauptet, dass die Diskussion jedem geholfen habe, die Produkte bzw. Interpretationen der anderen besser zu verstehen (Argument 2). Dieses Argument stellt wiederum selbst eine Hypothese dar, die er unter Verweis auf die Diskussion zu Tobias‘ Moodboard begründet, die seiner Einschätzung nach geholfen hat, das Moodboard besser zu verstehen. Dieses Argument stützt sowohl die Interpretationshypothese als auch das ihr übergeordnete Argument 2 („Die Diskussion hat jedem geholfen, die Produkte bzw. Interpretationen der anderen besser zu verstehen.“) und hat einen exemplarischen Charakter, indem es auf eine konkrete Stelle innerhalb der Interpretationsgespräche verweist. Alle anderen Argumente sind über kausale Schlussregeln mit der ihr übergeordneten Hypothese verknüpft. Jenes Argument bewerte ich als haltbar, weil Tobias in seinem Redebeitrag die seinem Moodboard zugrunde liegende Interpretation sehr ausführlich erläutert hat, wodurch die sehr visuelle, textarme Interpretation besser verständlich wurde. Diese Wahrnehmung, dass Tobias‘ Interpretation durch die umfassende Präsentation des Produktes für mich erst verständlich wurde, äußerte ich auch in der Diskussion (vgl. IG3_Lehrer, 175). In seinem zweiten Argument (2.2) verallgemeinert Nico die Erfahrungen, die er während der Diskussion von Tobias‘ Moodboard gemacht hat. Das legt der Nebensatz „was sie [die jeweilige Person] sich dabei gedacht hat“ (IG4_Nico, 53) nahe. Hier führt er an, dass die zunächst noch unverständlichen Produkte bzw. Interpretationen der Lernenden durch deren Erläuterung verständlich wurden, was ich als haltbar bewerte, da die Schüler*innen in ihren Präsentationen die ihren Produkten zugrunde liegenden Interpretationen erklären sollten. Nico formuliert in seinem Gesprächsbeitrag die Einsicht, dass es Interpretationen gibt, die aus sich heraus zunächst nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind und ein

solcher Zugang erst über Gespräche bzw. Diskussionen hergestellt werden kann. Nicos Gesprächsbeitrag stufe ich auf dem **vierten Niveau** ein, weil er in diesem seine Fähigkeit beweist, Interpretationsgespräche zu digitalen Produkten aus einer Meta-Perspektive zu betrachten. Im Interview reproduziert Nico eine sehr ähnliche Argumentation, wenn er begründet, warum er die Diskussionsrunden sehr gut fand (INT_Nico, 88). Hierbei greift er auf dieselben Argumente zurück und zieht ebenso die Diskussion von Tobias‘ Moodboard als Beispiel heran. Dies spricht für die Authentizität seiner Lernerfahrung.



5.3.5 Nicos Interpretationen im Post-Test

Der folgende tabellarische Überblick über die von Nico in den verschiedenen Tests erreichten Kompetenzniveaus legt zunächst nahe, dass Nicos Interpretationskompetenz sich im Verlauf der Unterrichtsreihe um eine Niveaustufe gesteigert hat. Diese Entwicklung muss jedoch insofern relativiert werden, als dass Nico bereits nach etwas über einer Stunde Unterricht eine Interpretation auf dem vierten Niveau formulierte. Diesbezüglich ist davon auszugehen, dass Nico bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem vierten Niveau interpretieren konnte, er aber nicht in der Lage war, diese Kompetenz im Pre- und Prä-Test zu aktivieren.

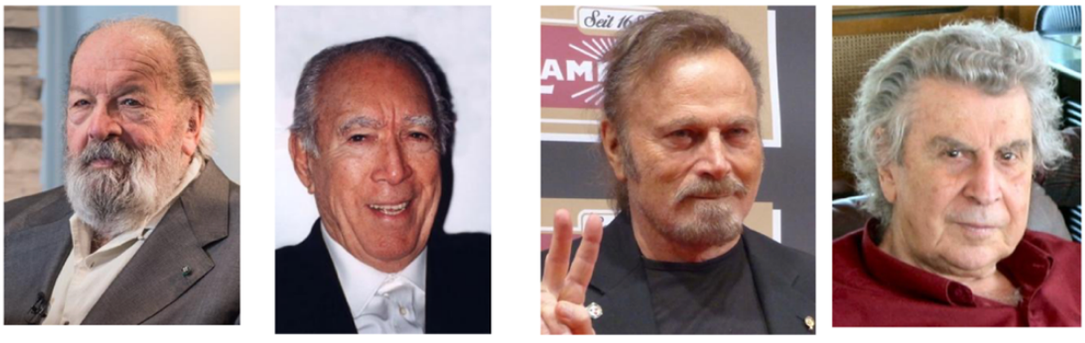
Tabelle 5 Tabellarische Übersicht über die von Nico in den einzelnen Tests erreichten Kompetenzniveaus

	Pre-Test	Prä-Test	Post-Test
Aufgabe 1	3	3	4
Aufgabe 2		2	2
Aufgabe 3		3	3

Im Folgenden werden die von Nico im Post-Test formulierten Interpretationen analysiert, wobei Vergleiche mit Nicos Antworten im Prä-Test vorgenommen werden. Die erste Aufgabe des Post-Tests bearbeitete Nico folgendermaßen:

Transkriptauszug 13 Nicos Bearbeitung der ersten Aufgabe des Post-Tests

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.



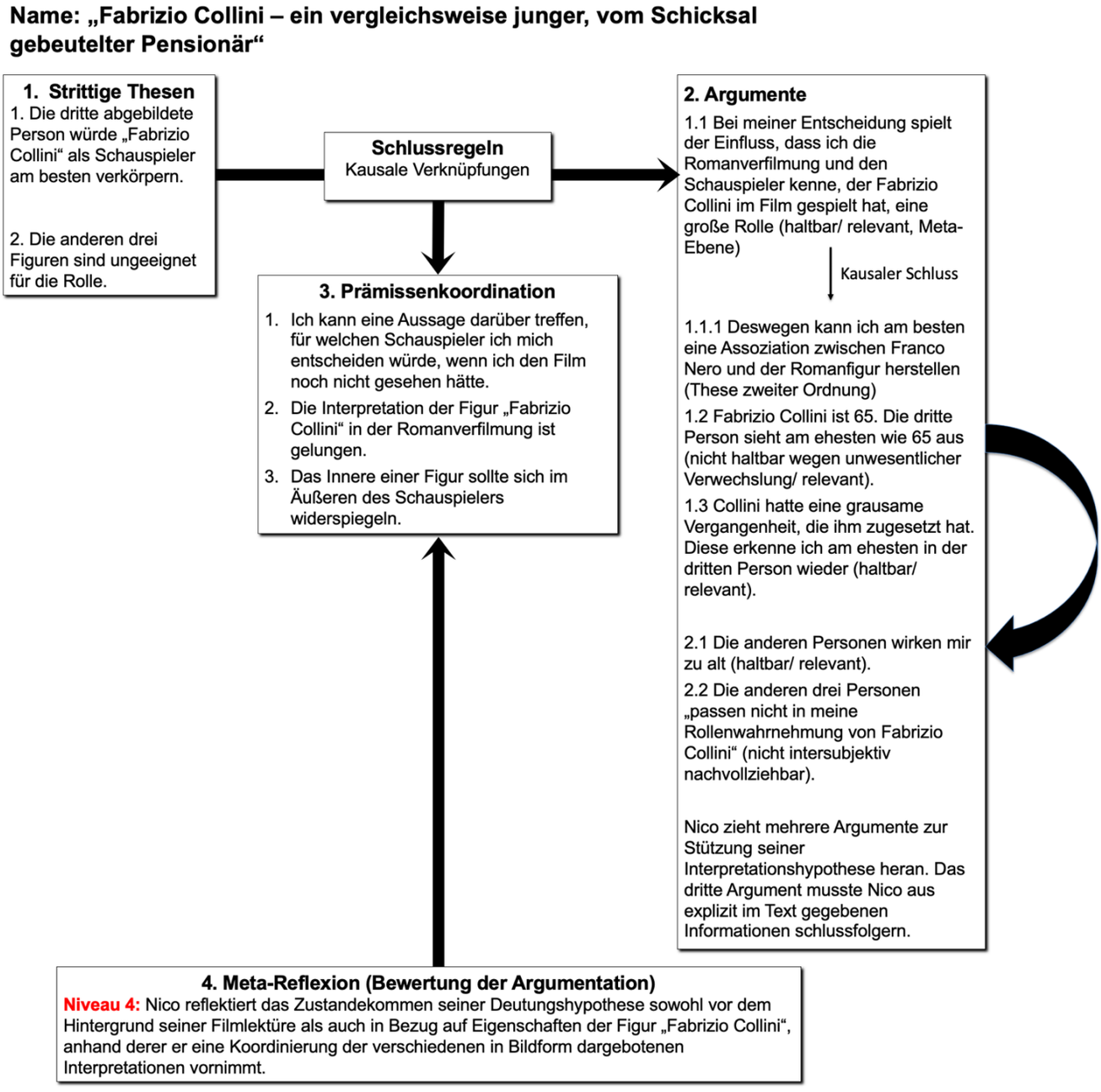
☐ ☐ ☒ ☐

Bei meiner Entscheidung spielt der Einfluss, dass ich den Film sowie die verkörpernde Rolle des Fabrizio Collini kenne, eine große Rolle: Demnach kann ich die dritte Figur am meisten mit der Rolle des Fabrizio Collini assoziieren. Doch auch ohne den Einfluss des Filmes würde ich mich für Figur 3 entscheiden, da sie dem Alter des Collini mit 65 optisch am nähsten kommt und ich ihm die optischen Nachwirkungen seiner Erlebnisse und der grausamen Vergangenheit am stärksten nachempfinden (bzw. erkennen) kann.

Die anderen 3 Figuren wirken mir zu alt und passen nicht in meine Rollenwahrnehmung von Fabrizio Collini

Wie im Prä-Test ist Nico der Ansicht, dass die dritte abgebildete Person „Fabrizio Collini“ als Schauspieler am besten verkörpern würde (These 1). Die drei von Nico zur Stützung dieser Interpretationshypothese herangezogenen Argumente sind über kausale Schlussregeln mit der These verknüpft. Als erstes Argument führt er an, dass bei seiner Entscheidung der Einfluss, dass er die Romanverfilmung und den Schauspieler kenne, der Fabrizio Collini im Film gespielt hat, eine große Rolle spiele, was ich als haltbar und relevant bewertet habe. Mit diesem Argument ist über eine kausale Schlussregel eine These zweiter Ordnung verknüpft. Diese kausale Schlussregel ist durch das Adverb „Deswegen“ markiert: Deswegen könne er am besten eine Assoziation zwischen der dritten Person und der Romanfigur herstellen (1.1.1). Nico reflektiert hier also die Genese seiner Interpretationshypothese auf dem Meta-Niveau, indem er den „Einflussfaktor Film“ für den Leser seiner Interpretation offenlegt. Im Prä-Test greift er ebenfalls auf das Argument, dass Francesco Nero Fabrizio Collini in der Romanverfilmung verkörpere, zurück. Dort reflektiert er jedoch nicht, dass der Film der zentrale Grund für die Auswahl der im Bild manifestierten Interpretationshypothese ist. Interessant ist seine Prämisse, dass er davon ausgeht, eine Aussage darüber treffen zu können, welchen Schauspieler er gewählt hätte, wenn er den Film noch nicht gesehen hätte (Prämisse 1). So zieht er im Anschluss daran drei textbezogene Argumente heran (die Argumente 1.2, 1.3 und 2.1), die aus seiner Sicht für die Wahl der dritten Person sprechen. Er trennt also zwischen der Reflexion des Zustandekommens seiner subjektiven Interpretationshypothese und den Verweisen auf den literarischen Text als „harte“ Argumentationsgrundlage. Nico argumentiert hier, ähnlich wie im ersten Test, mit dem Alter Fabrizio Collinis und dass der dritte Schauspieler am ehesten wie 65 aussehe. Leider verwechselt Nico an dieser Stelle das Alter Collinis mit dem Richard Mattingers – eigentlich ist Collini im Roman siebenundsechzig Jahre alt, weswegen das Argument streng genommen nicht haltbar ist. Diese für die Argumentation unwesentliche Verwechslung wird hierbei wahrscheinlich wegen des marginalen Altersunterschieds der beiden Figuren zustande gekommen sein. Erneut koordiniert Nico in seinem Text die Personen erfolgreich hinsichtlich ihres Alters. Weiterhin argumentiert er, dass Collini eine grausame Vergangenheit gehabt habe. Das erkenne er am ehesten in der dritten Person wieder. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Arguments ist durch den haltbaren Verweis auf den literarischen Ausgangstext gegeben. Dem Argument liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass sich das Innere der Figur im Äußeren des Schauspielers widerspiegeln sollte (Prämisse 3). Im Prä-Test kam er demgegenüber noch nicht auf das Seelenleben der Figur „Fabrizio Collini“ zu sprechen. Das Argument 2.2, dass die anderen drei Personen nicht in seine Rollenwahrnehmung von Fabrizio Collini passen würden, ist wiederum

nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da unklar bleibt, wodurch sich diese Rollenwahrnehmung auszeichnet.



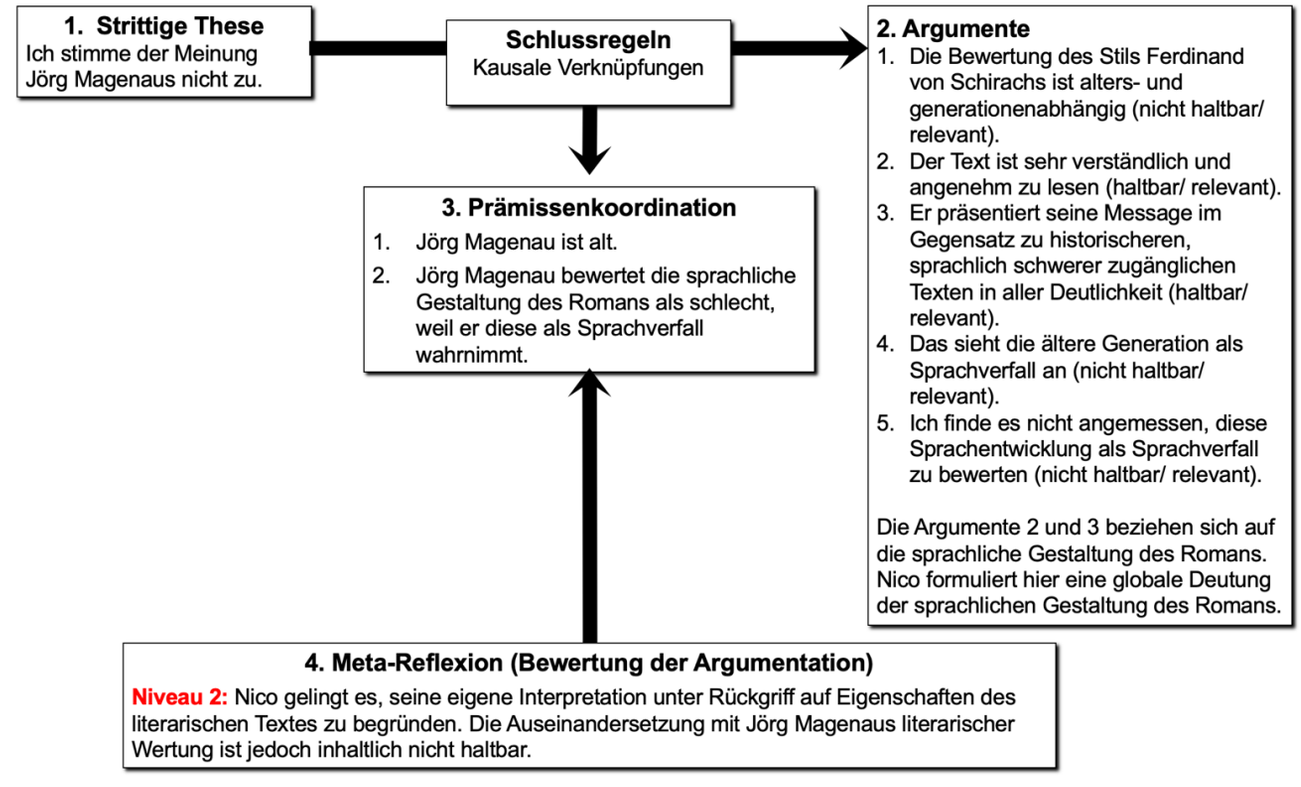
Demgegenüber lässt Nicos Bearbeitung der zweiten Aufgabe des Post-Tests nicht auf eine Kompetenzentwicklung im Vergleich zum Prä-Test schließen. So positionierte sich Nico im Post-Test folgendermaßen zur Wertung Jörg Magenaus:

> „Ich stimme der Meinung von Jörg Magenau nicht zu, aber bin der Meinung, dass die Einschätzung Sprachqualität im Werk von Schirach alters-/ generationsabhänging ist. Meiner Meinung ist der Text sehr verständlich und angenehm zu lesen, da sie im Gegensatz zu historischeren und in ihrer Sprache verschlüsselten Texte ihren Inhalt und Aussage in ihrer Deutlichkeit präsentiert. Die ältere Generation sieht dies als Sprachabfall bzw. Sprachverfall an doch ich denke sie sollten Verständnis zeigen, dass durch den Wandel der Zeit sich die Sprache und die Formulierungsmuster entwickeln. Ich finde es unpassend, diese Entwicklung als negativen Weg anzusehen.“ (Post-Test_Nico, 2)

Im Gegensatz zu seiner Bearbeitung der zweiten Aufgabe im Prä-Test bezieht Nico an dieser Stelle die von Magenau vorgebrachten Argumente nicht in seine Argumentation ein. Diese

geringere Differenziertheit spiegelt sich insofern in seiner These wider, als dass sich in dieser nicht mehr ausdrückt, dass er einzelne Argumente Jörg Magenaus nachvollziehen kann. Seine Interpretationshypothese stützt Nico mithilfe von zwei haltbaren und relevanten Argumenten (Argument 2 und 3), die über kausale Schlussregeln mit der These verknüpft sind. Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen der Sprachverfallshypothese und dem Stil Ferdinand von Schirachs ist demgegenüber unpassend (Argument 1, 4 und 5), da dieser stark an den Stil Ernest Hemingways, dessen Texte vor fast einhundert Jahren erstveröffentlicht wurden, erinnert. Außerdem bezieht sich der Diskurs um die Sprachverfallshypothese eher auf Alltagskommunikation zwischen Jugendlichen (z. B. in den sozialen Medien) und weniger auf literarische Texte, die ohnehin ästhetisch überformt sind. Der Zusammenhang zwischen dem Stil Schirachs und der Sprachverfallshypothese wird auch nicht in der Wertung Magenaus hergestellt. Nico unterstellt hier also Jörg Magenau, dass er den Stil Ferdinand von Schirachs als Symptom eines allgemeinen Sprachverfalls versteht und koordiniert dementsprechend nicht erfolgreich zwischen mehreren literarischen Wertungen des Stils Ferdinand von Schirachs, weswegen seine Interpretation auf dem **zweiten Niveau** verortet wird. Nicos Argumentation habe ich in folgender Grafik visualisiert:

Name: „Stilpräferenzen verschiedener Generationen“



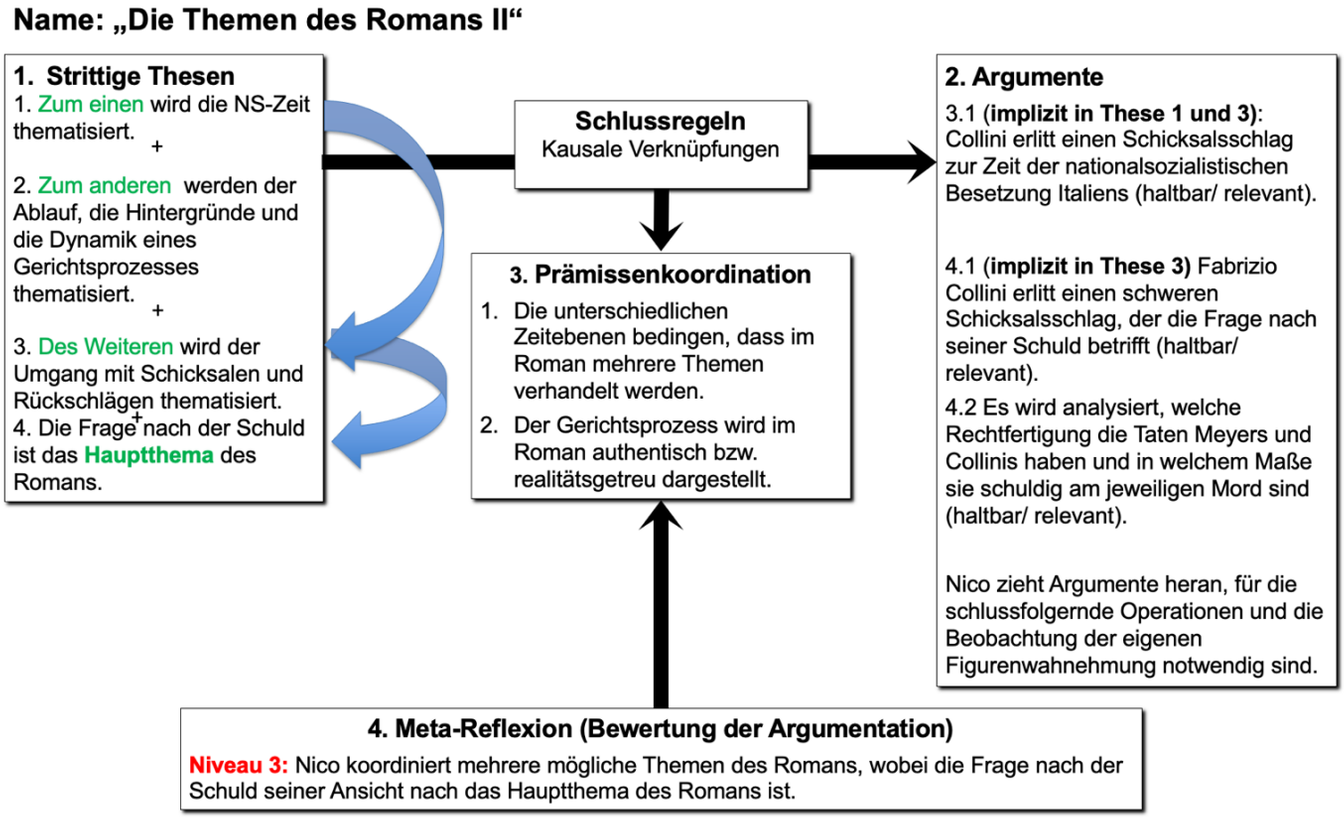
Bei der dritten Aufgabe erreicht Nico, wie im Prä-Test, das dritte Niveau. Diese beantwortet er folgendermaßen:

Transkriptauszug 14 Nicos Bearbeitung der dritten Aufgabe des Post-Tests

3. Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.
Durch die unterschiedlichen Zeitabschnitte werden mehrere Themen deutlich in den Vordergrund des Romans geführt. Zum einen wird die NS-Zeit aufgegriffen und zum anderen werden die Geschehnisse und die Dynamik in einem Gerichtsprozess mit all ihren Hintergründen thematisiert. Des weiteren bekommt auch der Umgang mit Schicksalen und Rückschlägen eine wichtige Rolle. Für mich ist jedoch, zwar erst im Kern der Aussage Schirachs, deutlich, die Frage nach der Schuld das Hauptthema des Romans. Es wird analysiert welche Rechtfertigung die Taten Meyers und auch Collini haben und in welchem Anteil sie Schuld am Mord besitzen.

Hierbei ähneln sich die Interpretationen aus Prä- und Post-Test strukturell sehr stark. Wieder stellt Nico mehrere Interpretationshypothesen auf, die im Falle der ersten drei Thesen in einer additiven Beziehung zueinander stehen: 1. Zum einen wird die NS-Zeit thematisiert. 2. Zum anderen werden der Ablauf, die Hintergründe und die Dynamik eines Gerichtsprozesses thematisiert. 3. Des Weiteren wird der Umgang mit Schicksalen und Rückschlägen thematisiert. 4. Die Frage nach der Schuld ist das Hauptthema des Romans. Wie im Prä-Test ist für Nico die Frage nach der Schuld das zentrale Thema des Romans. Im Gegensatz zum Prä-Test benennt Nico in dieser Interpretation die unterschiedlichen Zeitebenen als Ursache dafür, dass der Roman mehrere Themen aufgreift. Die unterschiedlichen Zeitebenen spiegeln sich dabei auch in seinen Interpretationsthesen wider. Deswegen stufe ich seine Aussage, dass die unterschiedlichen Zeitebenen bedingen, dass im Roman mehrere Themen verhandelt werden, als verbalisierte Prämisse ein, anhand derer er die verschiedenen Interpretationen koordiniert (Prämisse 1). So fällt auf, dass sich die ersten drei Interpretationshypothesen auf einzelne Zeitebenen beziehen (die NS-Zeit, die Romangegenwart, die Zeit zwischen NS-Zeit und Romangegenwart), während das von ihm formulierte Hauptthema (These 4) alle Zeitebenen betrifft und deren Zusammenspiel beschreibt. Explizit begründet er lediglich seine Einschätzung, was das „Hauptthema“ des Romans ist (Argument 4.2), wohingegen er im Prä-Test zwei von ihm benannte Themen explizit begründet. Ähnlich wie im Prä-Test stehen die Thesen 1, 3 und 4 in einem implizit bleibenden Begründungsverhältnis zueinander. So beziehen sich die von Nico angesprochenen Schicksale und Rückschläge u.a. auf die Geschehnisse während der NS-Zeit, die der Grund dafür sind, dass die Frage nach der Schuld verhandelt werden muss. Seine zweite

These („Zum anderen werden der Ablauf, die Hintergründe und die Dynamik eines Gerichtsprozesses thematisiert.“) legt wiederum nahe, dass Nico davon ausgeht, dass der Gerichtsprozess realitätsgetreu bzw. *authentisch* im Roman dargestellt wird, was häufig nicht der Fall ist (vgl. Puppe 2019), wenngleich argumentiert werden kann, dass der Roman juristisches Wissen vermittelt (vgl. Dannecker 2018). Auch Nicos Äußerungen im Interview legen nahe, dass er davon ausgeht, dass der Prozess realitätsgetreu erzählt wird (INT_Nico, 32, 52). Nicos Interpretation verorte ich auf dem **dritten Niveau**, weil er hier mehrere Interpretationen in Beziehung zueinander setzt. Diese koordiniert er, indem er herausarbeitet, dass der Roman dadurch, dass seine Handlung auf verschiedenen Zeitebenen situiert ist, mehrere Themen aufgreift, er die Frage nach der Schuld als das zentrale Thema des Romans hervorhebt und die Interpretationshypothesen mithilfe von Wortgruppen wie „zum einen“, „zum anderen“ und „Des weiteren (sic!)“ koordiniert.



5.3.6 Nicos Reflexion des Unterrichtsprojekts

Nicos Bewertung des Unterrichtsprojekts und des zugrunde liegenden methodischen Ansatzes ist äußerst affirmativ:

83. Forscher: Okay. Mmh [nachdenkend]. Jetzt würde ich mit Ihnen etwas über den Unterricht sprechen wollen. Sollten denn an Ihrer Schule weitere solche Projekte durchgeführt werden?

00:30:00	84. Nico:	Ich finde unbedingt. Also ich finde, das war jetzt das erste Mal, dass wir so was Modernes gemacht haben. Das hat mir sehr, sehr gut gefallen, weil jetzt… zum Beispiel mich hat sehr motiviert, auch mich für die Literatur zu interessieren. Und ich finde, ähm, man sollte vielleicht in der Zukunft, in der Bildung auch so `nen Mittelweg finden, ähm dass man zum einen natürlich die ähm alten literarischen Werke oder die Methoden auch äh respektiert, aber trotzdem finde ich`s auch wichtig, dass man auch ähm auch den Blick in die Moderne oder die Zukunft richtet. Und ich finde, das Projekt war jetzt so ein Beispiel dafür, dass man auch mit moderner Technik trotzdem die Literatur gut analysieren kann. Ähm, und ich finde, man sollte das, finde ich, viel öfter machen, weil ich denke vor allem, dass die jungen Menschen motiviert und am Ende da auch ein gutes Unterrichtsergebnis ähm entsteht.

(INT_Nico, 83f.)

Probleme der Unterrichtsreihe oder des methodischen Ansatzes nennt er auch nach Aufforderung nicht (INT_Nico, 88). Als besonders positiv bewertet er die Stationenarbeit zu den verschiedenen Möglichkeiten, Literatur digital und produktiv zu verarbeiten, da er dort „über alle Medien-Möglichkeiten `nen Überblick bekommen hat“ (INT_Nico, 88) und die Diskussionen, in denen die Produkte der Schüler*innen diskutiert wurden (ebd.). Damit einhergehend schätzte er ebenfalls die Freiheit, sich aussuchen zu können, womit er sich noch näher beschäftigen möchte. Auch ein Jahr später, im Member-checking-Interview, bewertet Nico den Unterricht äußerst positiv (MEM_Nico, 2). Interessant ist, dass er diese Form des Unterrichts als erfrischende Ausnahme bzw. Abwechslung innerhalb der Kursstufe wahrnimmt (MEM_Nico, 2), da ihm diese Form des Unterrichts „als Person auch sehr entgegenkommt“ (MEM_Nico, 2). Ein Jahr später benennt er jedoch als Problem dieses methodischen Ansatzes, „dass manche Schüler vielleicht dort ähm nicht so zielstrebig arbeiten“ (MEM_Nico, 8). In der konkreten Unterrichtsreihe sieht er aber auch ein Jahr später keine Probleme (MEM_Nico, 12).

Im Post-Test reflektiert Nico, dass ihm die Gestaltung der Webseite sehr geholfen habe, den Roman zu verstehen (Post-Test_Nico, 4). So konnte er sich durch die Gestaltung, Betrachtung und Diskussion der Figurenporträts ein besseres Verständnis der Figuren erarbeiten (ebd.). Außerdem habe er wahrgenommen, dass die Produkte den Roman aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten (ebd.). Im Interview antwortet Nico auf die Frage, was er in den letzten Wochen gelernt habe, dass er verschiedenste moderne, „peppe[r]“ (INT_Nico, 2) und digitale Methoden kennengelernt habe, um Literatur zu erschließen. Daneben habe er „natürlich auch den Roman gut kennengelernt, ähm, habe da einen allumfassenden Blick jetzt eigentlich dafür bekommen“ (INT_Nico, 2). Das Potenzial dieser Methoden sieht Nico vor allem darin, dass sie Schüler*innen dazu motivieren, sich mit Literatur auseinanderzusetzen, da es Methoden seien, „die man später mal im Leben […] noch gebrauchen kann“ (INT_Nico, 6), insbesondere wenn man wie Nico im Journalismus arbeiten möchte (INT_Nico, 8). Trotz seines Interesses an der Auseinandersetzung „mit den wahren Begebenheiten des Romans“ (LF_Nico, 16) entschied er

sich gegen eine vertiefte Beschäftigung mit den im Roman literarisch verarbeiteten Kontexten. Nach eigener Aussage las er jedoch von mir zur Verfügung gestellte Texte über die Romankontexte, inkl. der dem Fall zugrunde liegenden Gesetze (INT_Nico, 144), für sein Twitterprofil (INT_Nico, 140).

Nico reflektiert im Interview, dass er den literarischen Text, z. B. im Zuge der Auseinandersetzung mit den einzelnen Figuren im Rahmen der Gestaltung der Figurenprofile, analysiert habe (INT_Nico, 86). Die Analyse habe dabei eine Grundlage für das geschaffen, „was man danach eigentlich gemacht hat“[22] (INT_Nico,92). Nico hat auch bemerkt, dass er in den Interpretationsgesprächen argumentiert hat (INT_Nico, 100). Auf meine Nachfrage, inwiefern er denn argumentiert und diskutiert habe (INT_Forscher, 101), antwortet Nico folgendermaßen:

	102.	Nico:	Ähm [nachdenkend], natürlich, wo es dann um die Figuren-Seite ging, da, dass man sagt, oh, das Bild war jetzt unpassend oder vielleicht nicht, ähm, dass es da noch um die Schuldfrage, dass man das gut argumentieren konnte, ah, ich seh` jetzt die Schuld oder die andere Sch… äh die andere Schuld, ähm, dass man da verschiedene Blickwinkel bekommen hat, weil jemand das vielleicht nochmal anders einschätzt als man selbst. Und dass man da auch, finde ich viel von lernen kann, weil ich denke, vor allem durch Unterrichtsgespräche und… und das Diskutieren verschiedener Meinungen, finde ich, kann man sehr viel lernen für sich selbst und natürlich auch beim Medienprodukt am Ende. Durch diese äh Diskussionen hat man das gut umgesetzt. Was könnte man noch optimieren durch die Diskussion, einfach um verschiedene Blickwinkel einzufangen, fand ich. Das fand ich, da konnte man gut was draus lernen.
00:39:00			
	103.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Was meinen Sie hier mit verschiedenen Blickwinkeln?
	104.	Nico:	Ähm, naja, wie jemand etwas aufnimmt. Also jetzt zum Beispiel speziell bei der Schuld, dass jemand äh die Schuld von Hans Meyer zum Beispiel anders einschätzt als… als ich selber, sondern dass ich jetzt sage: Das ist schon, ähm anders einschätze, die Tat oder die Hintergründe. Oder dass man ein anderer Mensch vielleicht das, was er gemacht hat, besser versteht als ich, sondern dass ich vielleicht selber nur.. oder dass vielleicht jemand anders nur die Tat an sich sieht und sagt, was er gemacht hat, aber ich sa… Und ich sehe ähm ja, da gab`s aber die und die Vorgeschichte, dass ich da irgendwie auch so mit Empathie empfinden kann bzw. dass ich das so mitfühlen kann, wie es in dem Menschen eigentlich geht. Ähm oder auch beim Medium, bei der, bei der ähm Figuren-Seite, dass da jemand vielleicht `ne andere Vorstellung von der Person hat und er sagt: ähm ja, ich hätt` mir den vielleicht größer, kleiner, anders von der Frisur vorgestellt, dass man vielleicht auch noch andere Einflüsse bekommt, sagt er. Eigentlich stimmt, passt das auch von der Beschreibung. Und ähm dass man von diesem ich sage mal diesen Blick nur nur auf sich selbst oder von dem, was man selber denkt, auch ein bisschen rauskommt. Und da so`n bisschen `nen weiteren Blickwinkel, äh Blickwinkel bekommt für andere Meinungen oder wie sie etwas aufnehmen, wahrnehmen. Ähm, das ist… finde ich relativ spannend, immer da verschiedene Meinungen auch zu hören. Also genau bei den Sachen, die wir da herausgearbeitet haben, dass man da `ne gute Diskussionsrunde hatte.
00:40:00			

(INT_Nico, 102-104)

[22] Damit meint Nico die Gestaltung des Medienprodukts.

In den oben zitierten Gesprächsbeiträgen stellt Nico einen Zusammenhang zwischen der argumentativen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und seinem Lernprozess her (INT_Nico, 102). Nico reflektiert hier auf der Meta-Ebene, dass Menschen den Text unterschiedlich wahrnehmen und dadurch unterschiedliche Interpretationshypothesen formulieren, die gleichermaßen begründet sein können (INT_Nico, 104). Durch die Auseinandersetzung mit solchen fremden Perspektiven bekomme man „so`n bisschen `nen weiteren Blickwinkel […] für andere Meinungen oder wie sie etwas aufnehmen, wahrnehmen“ (INT_Nico,104). Fast ein Jahr später antwortet Nico auf die Frage, was er damals in der Unterrichtsreihe gelernt habe, dass er etwas über Partisanenerschießungen, die Schuldfrage und die „Nutzung der digitalen Medien, was für Funktionen sie haben und für was sie stehen“ (MEM_Nico, 14), gelernt habe. Er bezieht sich hier also zunächst auf konkrete Wissensbestände. Als ich Nico im Member-checking-Interview danach frage, ob er im Rahmen des Unterrichts auch bestimmte Fähigkeiten ausgebaut oder verbessert habe, reflektiert er eine Steigerung seiner Artikulations- und Argumentationsfähigkeit:

00:06:00	16.	Nico:	Ähm ich würde meinen, in dem Prozess ähm habe ich meine… Wie sagt man dazu? Ich würde es vielleicht äh Artikulationsfähigkeit ähm habe ich eventuell ähm habe ich etwas dazugelernt, da wir ja auch oftmals ähm, wo wir zum Bei… über die Schuldfrage oder auch über die Cha… äh Personencharakteristik, wo Sie ja oft nach unserer Meinung gefragt haben. Ähm fand ich, äh… konnte ich dort ähm mich besser noch ausdrücken, äh hab meinen Wortschatz auch ein wenig erweitert ähm und gelernt, mich vielleicht noch klarer, noch besser auszudrücken, noch präziser. Ähm, ja, da habe ich dann schon, schon etwas gelernt, was mir heute auf jeden Fall nützt.
	17.	Forscher:	Sie haben ja jetzt eben von der Artikulationsfähigkeit gesprochen. Ich untersuche ja die Argumentationsfähigkeit. [Nico sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Ähm.
	18.	Nico:	Ja, die… Ich finde, die geht mit dem ehrlich gesagt auch einher. [Forscher sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Ähm. Das ist so, ja, das ist ein paralleler Prozess war das auch die Argumentationsfähigkeit dort auch äh gestiegen ist in dem Prozess und,
00:07:00			und, und das Zusammenspiel der beiden Faktoren ähm sich bei mir dadurch verbessert hat, dass man jetzt ähm sage ich mal nicht mehr nur aufgrund seines eigenen Empfindens argumentiert, sondern auch wirklich äh sachlich präzise ähm dort äh argumentiert, dass man dort da ein, eine neue Stufe sag ich mal erreicht hat.
	19.	Forscher:	Können Sie das noch präzisieren, ähm dass Sie nicht nur Be… also mit Bezug auf Ihr eigenes Empfinden ähm argumentiert haben?
	20.	Nico:	Mmh [nachdenkend]. Also ich, ich, ich würde meinen, ähm bei der, zum Beispiel bei der, bei der Figurencharakteristik. Ähm oftmals ist es ja so, dass ähm man wenn man sich für einen Charakter entscheidet, dass man aufgrund des eigenen Empfindens ähm oftmals zuerst den Eindruck, das find ich bei sowas immer sehr
00:08:00			entscheidend, dass man dort Personen auswählt, ähm zum Beispiel weil man jetzt ähm die Rolle des ähm Collinis äh besetzen würde. Da hat man ja meistens immer durch den Einfluss vom Film oder vielleicht auch ähm durch, durch das, was das eigene Empfinden ist, hat man ein, ein, ein Bild, was man so sage ich mal so vertreten würde. Wenn jetzt drei Bilder gezeigt werden, ich sage: Das passt am besten dazu. So, dann würde ich vielleicht früher hätt ich, oder vor der

Unterrichtsreihe hätte ich es nur damit begründet, dass ich äh ihn mir so am besten vorstellen kann. Nur in der Unterrichtsreihe haben wir natürlich am Text ähm geforscht und da konnte man eher argumentativ-sachlich mit den Eigenschaften, die dazu sprechen, besser ähm eine, eine Stellung beziehen, als jetzt nur damit, dass man das für sich so empfindet.

[...]

00:11:00 25. Forscher: Mmh [bejahend]. Ja, okay ähm, was verstehen Sie denn unter dem Begriff Argumentation?

26. Nico: Eine Argumentation ist für mich ähm eine Meinungsäußerung mit ähm, mit einer, mit einem, mit einer Grundlage oder mit einem fundierten ähm… mit, mit einer, sagen wir mal eine, eine, eine begründete Meinungsäußerung auf… die aber auf einer Ebene stattfindet, äh auf der es ähm Gründe dafür gibt ähm oder Beispiele dafür gibt, warum diese Meinung so ist. Das heißt, man, man äußert seine Meinung aber auf Grundlage von Beispielen oder ähm Argumenten, die ähm, die sachlich begründet sind.

(MEM_Nico, 16-26)

Diesen Ausbau begründet Nico damit, dass er seinen Wortschatz ein wenig erweitert habe und er durch die Diskussionen gelernt habe, sich noch klarer, besser und präziser auszudrücken (MEM_Nico, 16). Mit dieser Steigerung der Artikulationsfähigkeit durch eine höhere sprachliche Präzision gehe nach Einschätzung von Nico eine Verbesserung der Argumentationsfähigkeit einher. Er beschreibt hier, dass er in der Unterrichtsreihe gelernt habe, seine Interpretationshypothesen nicht nur unter Rückgriff auf die eigene intersubjektiv nicht überprüfbare Wahrnehmung zu begründen, sondern „argumentativ-sachlich“ durch konkrete Verweise auf den Text, z. B. auf Figureneigenschaften (MEM_Nico, 20). Diese von Nico reflektierte Entwicklung spiegelt sich jedoch nur bedingt in den Daten wider. Auf der einen Seite weisen sein Pre-Test zur Faust-Figur und sein Prä-Test zwar tatsächlich darauf hin, dass Nico vor Beginn der Unterrichtsreihe dazu neigte, Argumente zu formulieren, die nicht intersubjektiv nachvollziehbar oder nicht haltbar sind. Auf der anderen Seite gelang es ihm bereits im Lesefragebogen, ein literarisches Urteil ausschließlich mithilfe haltbarer, relevanter und intersubjektiv nachvollziehbarer Argumente zu begründen (LF_Nico, 8). Außerdem bezog er sich im Post-Test am Ende der Unterrichtsreihe immer noch auf seine nicht intersubjektiv nachvollziehbare „Rollenwahrnehmung“ (Post-Test_Nico, 1) der Figur „Fabrizio Collini“. Es ist beeindruckend, wie elaboriert Nico im Interview reflektieren kann, was eine Interpretation seiner Meinung nach ist und was eine gute Interpretation auszeichnet:

00:14:00 31. Forscher: Mmh [bejahend]. Ähm. Kommen wir sozusagen zum nächsten Frageblock. Was verstehen Sie denn unter dem Begriff „Interpretation“?

32. Nico: Ähm. Unter einer Interpretation verstehe ich eine individuelle Meinungsauffassung. Das heißt eine, eine Interpretation, ob jetzt auf einem, auf einen Text oder ein Bild, ist in dem Sinne ja immer individuell, weil jeder seine eigenen, seine eigene Meinung darauf bezieht, eigene Gefühle dort entwickelt. Ähm wenn man jetzt vielleicht als Beispiel nimmt, man hat auf ‘nem Bild eine

00:15:00			Rose, dann gibt es vielleicht die Art von Menschen, die dort einfach nur die Blume sehen und sich nur damit beschäftigen, was sie ist. Aber es gibt natürlich auch die Ebene der Interpretation von Menschen, die sagen: Die Blu… Die Rose verbinden sie Liebe, Freundschaft ähm ja ähm auf der inhaltlichen Ebene oder was es bedeutet. Ähm und ich denke, eine Interpretation ist deswegen auch an diesem Beispiel ist es halt eine individuelle Meinungsbildung, die, die jeder für sich so hat, weil er unterschiedliche Einflüsse hat in der Vergangenheit oder, oder Bereiche, mit denen er sich in seinem Leben beschäftigt und deswegen ähm das dort sehr individuell ist und jeder für sich dort eine eigene Meinung ähm aus dem Inhalt zieht.
	33.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Was macht denn für Sie eine gute Interpretation aus?
00:16:00	34.	Nico:	Mmh [nachdenkend] eine, eine gute Interpretation macht für mich auch wie bei der Argumentation eigentlich aus, dass äh jede Meinung sollte akzeptabel sein, auch wenn die Meinung, die jetzt jemand anders über das Bild oder über den Text oder welches Beispiel auch immer… die Meinung, die geäußert wird, ist pauschal nicht schlecht, nur weil man sie nicht vertritt. Ich finde es wichtig oder gut, wenn die Meinung, die man dazu hat, auch begründet ist. Man muss nicht alles… man muss nicht das gleiche denken darüber, aber wenn man, wenn man einen, einen Einblick darin, äh darin gibt, warum denkt man so bzw. warum hat man diese Meinung, dann ist das für mich eine gute Interpretation.

(MEM_Nico, 32, 34)

Nico definiert Interpretation hier als individuelle Bedeutungszuschreibung, die durch unterschiedliche Einflüsse aus dem Leben des Interpreten beeinflusst ist (MEM_Nico, 32). Jene Vorstellung von Interpretation vertritt Nico bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe während der Diskussion der Gestaltungsideen für die Webseite (WEB_Nico, 97). Im Member-checking-Interview verweist er jedoch im Gegensatz zur damaligen Diskussion auf das Qualitätskriterium der Textangemessenheit. So zeichne sich eine gute Interpretation nach Nicos Auffassung dadurch aus, dass man begründet, warum man eine bestimmte Position vertritt (MEM_Nico, 34). Nico vertritt hier eine Vorstellung von Interpretation, die stark an rezeptionsästhetische Positionen erinnert, die die Subjektgebundenheit von Interpretationen betonen, aber gleichzeitig eine textbezogene Begründung derselben einfordern:

> „Zu sagen, ein Roman gefalle, weil die Charaktere realistisch seien, heißt, ein verifizierbares Merkmal mit einer subjektiven Bewertung zu versehen, die bestenfalls mit einem Konsens rechnen kann. Objektiv gegebene Merkmale für eine bestimmte Vorliebe in Anspruch zu nehmen, macht das Werturteil noch nicht objektiv, sondern objektiviert die subjektiven Präferenzen des Urteilenden. Ein solcher Vorgang bringt die Orientierungen zum Vorschein, die uns leiten. Diese lassen sich dann als Ausdruck internalisierter Normen des Urteilenden fassen und werden dadurch zwar nicht zu objektiven Werturteilen, machen jedoch die unaufhebbare Subjektivität der Werturteile der Intersubjektivität zugänglich.“ (Iser 1990, S. 47)

Im Member-checking-Interview schätzt Nico seine Fähigkeit, literarische Texte zu interpretieren, als gut ein (MEM_Nico, 40). Als Schwäche benennt er, dass er „vielleicht sogar überinterpretiere [...], dass ich zu sehr den Inhalt dramatisiere, äh ob es eigentlich gar nicht so ist“ (MEM_Nico, 40). Das sei ihm schon „ein, zwei Mal passiert“ (MEM_Nico, 40). Seine Interpretationsleistung hänge seiner Einschätzung nach insgesamt davon ab, wie gut er den

jeweiligen Text versteht (MEM_Nico, 42). Im Member-checking-Interview reflektiert Nico eine Entwicklung seiner Interpretationskompetenz während des Unterrichtsprojekts:

	43.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Was denken Sie denn, wie sich Ihre Fähigkeit, literarische Texte zu interpretieren, über die Unterrichtsreihe hinweg ähm geändert hat oder entwickelt hat?
00:21:00	44.	Nico:	Ich würde… Ich würde meinen, sie hat sich auf jeden Fall, hat sich auf jeden Fall entwickelt. Ähm da wir natürlich, da wir natürlich ähm auch ähm zum Beispiel… (ich würde jetzt) wieder das Beispiel der, der Figurencharakteristik nehmen, weil mir das am meisten auch hängen geblieben ist. Also wir haben ja auch untersucht, warum die… warum jetzt zum Beispiel die Figuren infrage kommen könnten, haben ja auch ihre Figuren… ähm oder ihre Eigenschaften anhand des Textes ähm haben wir auch analysiert, ähm das heißt, die äußeren sowie die, die inhaltlichen Merkmale, also die, oder die ähm Personen ähm Charakteristiken, im Bereich, wie sie vom Typ sind ihre ähm Fähigkeiten, genau. Ähm dadurch, dass wir die analysiert haben und, und ich das… ähm und auch ähm Sie immer uns gefragt haben, warum wir das so sehen. In dieser Argumentationsfähigkeit, ähm würde ich sagen, ist sie auf jeden Fall besser geworden, da sie auch gut trainiert wurde. Dass man am Text das liest und anhand des Textes ähm argumentiert und interpretiert. Und das würde ich sagen, es ähm hat sich auf jeden Fall durch das Training schon eine Entwicklung gemacht.

(MEM_Nico, 44)

Nico teilt im obigen Gesprächsbeitrag seinen Eindruck mit, dass er in der Unterrichtsreihe, vor allem durch die der Produktion vorangestellte Analyse-Phase, näher am Text interpretiert habe, was er als wünschenswerte Entwicklung seiner Interpretationskompetenz wahrnimmt (MEM_Nico, 44). Im Member-checking-Interview verortet Nico seine Lernentwicklung während der Unterrichtsreihe in einem sich über mehrere Jahre erstreckenden Lernprozess:

	87.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Hat sich denn Ihre Selbstüberzeugung im Verlauf des letzten Jahres gewandelt oder verändert?
00:40:00	88.	Nico:	Mmh [nachdenkend]. In… Ich würde sagen, im [häufige Wortwiederholung „im“] größten Teil nicht. Also ich bin vor einem Jahr auch schon selbstbewusst gewesen. Ähm ich, ich würde nur meinen, dass ähm in den letzten Jahren und auch im letzten Jahr es ein Prozess ist, besser mit anderen, mit anderen Meinungen äh umzugehen. Also das heißt, früher war ich schon jemand, muss ich ehrlich sagen… Ähm, wenn man das jetzt bezieht auf die, was ist das, so siebte, achte Klasse gewesen, da wo man da so in der Pubertät war, da hat man ja wahrscheinlich… waren die meisten Jugendlichen, wollte man, dass die eigene Meinung immer richtig war. Und auch bei mir war das so, dass ich jetzt, sag ich mal, schon ähm es äh schwierig hatte oder mit der Kritikfähigkeit nicht so klar… Also meine Kritikfähigkeit war nicht wirklich die beste und ich… eine andere Meinung zu akzeptieren und mit den umzugehen, war jetzt nicht meine größte Stärke. Aber in den letzten Jahren habe ich verstanden, mit Kritik umzugehen, ähm andere Meinungen zu akzeptieren und (noch) sie auf sich wirken zu lassen. Ähm und bin da einfach… Bin da einfach zufrieden momentan, wie ich damit umgehe, auch andere Einflüsse auf mein eigenes Leben zu beziehen und dort, dort äh da für mich den perfekten Weg zu finden, dass *ich* und mein Umfeld am Ende, mein engstes Umfeld am Ende glücklich sind. Ja.

(MEM_Nico, 88)

So beschreibt Nico an dieser Stelle eine Entwicklung seiner Argumentations- bzw. Konfliktlösungskompetenz vom ersten Niveau in der siebten, achten Klasse zum zweiten Niveau. Die Interviewdaten lassen auch auf eine Entwicklung von Nicos Wahrnehmung und Interpretation der Figur Richard Mattinger schließen. So schreibt Nico im Lesefragebogen, dass ihm die Figur „Richard Mattinger" im Roman nicht gefallen habe. Im Interview gibt er hingegen an, dass er Richard Mattinger im Film „sehr, sehr" unsympathisch fand, während er ihn im Roman als sympathisch wahrgenommen habe, „weil er halt dem Caspar Leinen auch viel mitgegeben hat für seine Karriere dann […] und ihm Respekt gezollt" (INT_Nico, 60) hat. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Nicos erste Romanlektüre noch durch die Ablehnung der Filmfigur „Richard Mattinger" geprägt war und sich Nicos Wahrnehmung der Figur durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Roman gewandelt hat. Die Romanfigur „Richard Mattinger" zeichnet sich für Nico im Gegensatz zur Filmfigur durch ihre Vielschichtigkeit aus (INT_Nico, 60). Seine Bewunderung des Protagonisten „Caspar Leinen" unterlag seiner Einschätzung zufolge jedoch keinem Wandel (INT_Nico, 62). Caspar Leinen stehe für Nico „so über allem" (INT_Nico, 60) und war auch Thema von Gesprächen, die er außerhalb des Unterrichts mit seinen Eltern und seinen Freunden geführt hat (INT_Nico, 80). In diesen Gesprächen ging es um die Frage, wie es wäre, „wenn man eigentlich selber da wäre, wie würde man da handeln?" (INT_Nico, 80) Folgende Antwort Nicos spricht für eine Identifikation mit der Figur „Caspar Leinen", die er im Member-checking-Interview ein Jahr später bestätigt hat (MEM_Nico, 94):

	63.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Sehen Sie Parallelen zwischen dem Roman und Ihrem eigenen Leben?
00:23:00	64.	Nico:	Mmh [nachdenkend]. Ja, also… also ich würd da jetzt wieder auf Caspar Leinen gehen. Also ich hab da… da sehe ich am meisten die Ähnlichkeiten. Ähm, dass man immer, dass man`s im Leben eigentlich nie jemanden recht machen kann bzw. dass es immer Menschen geben wird, die an einem was auszusetzen haben oder die verschiedene Meinungen sind. Und dass man im Leben äh für sich schauen muss, was man später machen möchte, was der Weg ist, was man eher am meisten, welchen Weg man gehen möchte und sich da auch durchsetzt, ähm damit das das das die die Person Casper Leinen in seiner Handlung, wie er… wie er das ähm… wie er das gehandhabt hat, äh hat mir… hat mir sehr gefallen und das ist, finde ich, da sehe ich Parallelen zu meinem Leben, das man später auch mal im Leben, vielleicht auch mal, dass jetzt nicht alles so klappt, das auch mal gegen einen läuft und dass man auch viele Leute hat, die das nicht gut finden, was man macht, aber trotzdem dranbleibt, äh akribisch bleibt und dann ähm seinen Weg geht. Das finde ich so, die Person ist das, was man auf mein Leben mit oder beziehen kann, sonst hätte ich da jetzt eigentlich erst mal nichts. Das… aber, ja.

(INT_Nico, 64)

Nico zieht hier eine Art Lehre aus dem Roman, indem er eine äußerst persönliche Gesamtdeutung formuliert. Auch im späteren Verlauf des Interviews gibt Nico an, dass Caspar Leinen ihn „als Person am meisten so überzeugt ha[t]" (INT_Nico, 150). Hier überträgt er

Caspar Leinens Durchhaltevermögen auf sein Hobby, Fußball, und seine schulischen Leistungen (INT_Nico, 150). Als ich Nico im Member-checking-Interview dazu auffordere, seinen Charakter zu beschreiben (MEM_Forscher, 81), chakterisiert er sich als sehr zielstrebig und ehrgeizig (MEM_Nico, 82) – zwei Eigenschaften, die auch den Protagonisten „Caspar Leinen“ auszeichnen.

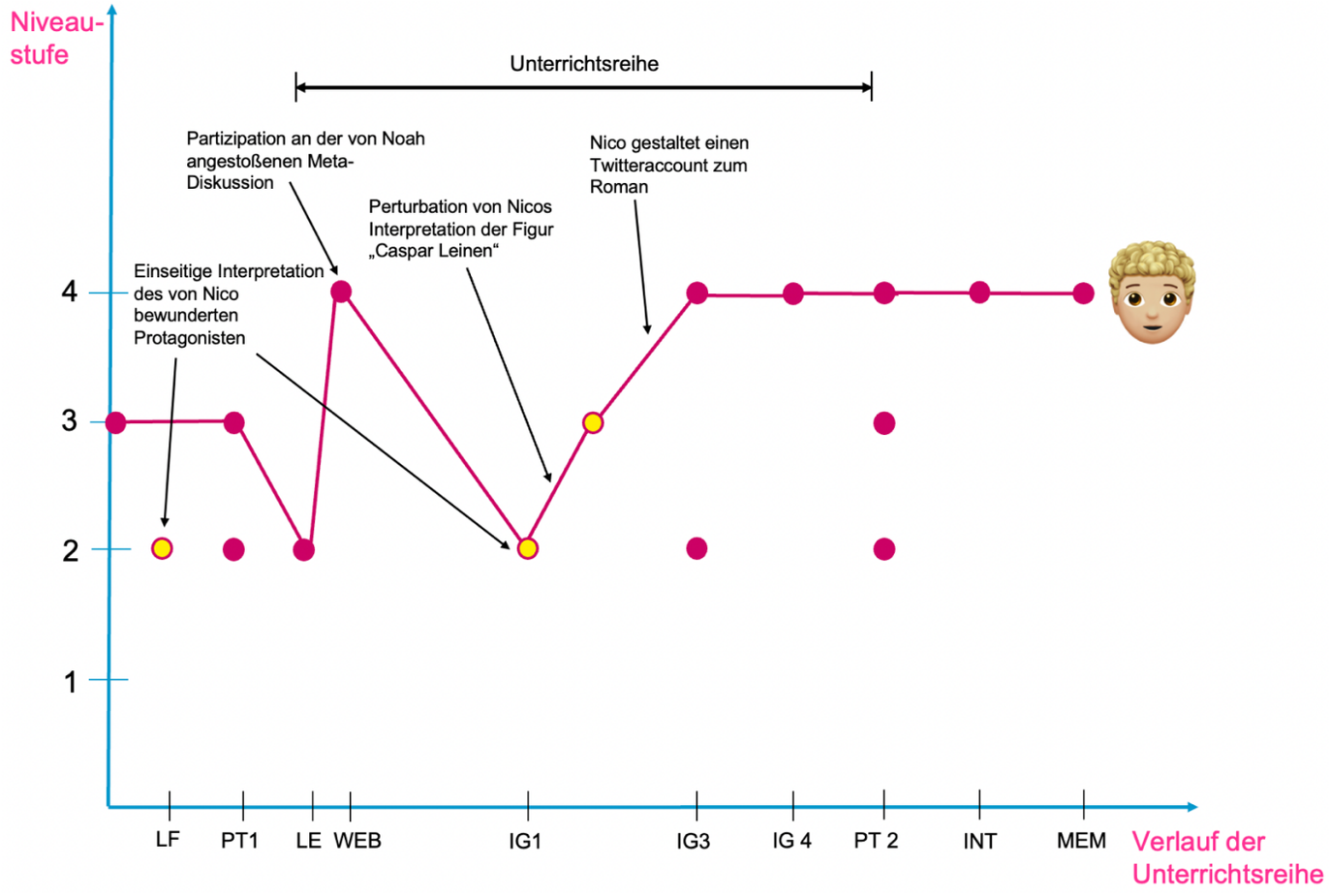


Abbildung 24 Grafische Darstellung von Nicos Interpretationsprozess. Die Codierungen, die sich auf Interpretationen der Figur „Caspar Leinen“ beziehen, sind in der Grafik gelb markiert. (LF= Lesefragebogen, PT1= Prä-Test, LE= erste Gesprächsphase zu den Leseeindrücken der SuS, WEB= Diskussion der Gestaltungsideen der SuS für die Webseite, UMF= Diskussion der Umfrage zur Schuld der einzelnen Figuren, IG1= erstes Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen, REF= Reflexionsfragebogen, IG3= Nicos Bewertung der Interpretation Peters, IG4= Nicos Reflexion der Interpretationsgespräche, PT2= Post-Test, INT= Interview, MEM= Member-checking-Interview)

Die obige Grafik veranschaulicht, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich Nicos allgemeine Interpretationskompetenz im Verlauf der Unterrichtsreihe entwickelte. So gelang es Nico bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe, nach etwa einer Stunde Unterricht, eine Interpretation auf dem vierten Niveau zu formulieren. Dieses Niveau erreichte er auch in der letzten Gesprächsphase am Ende der Unterrichtsreihe, in der die Schüler*innen das Unterrichtsprojekt und die darin angesiedelten Interpretationsgespräche reflektierten. Danach erreichte er sowohl im Post-Test als auch in beiden Interviews das vierte Niveau. Das

Ausbleiben einer nachweisbaren Niveausteigerung sollte jedoch nicht so missverstanden werden, dass Nico innerhalb der Unterrichtsreihe keinerlei literarische Lernprozesse durchlief. Vielmehr zeichnet sich sein Interpretationsprozess dadurch aus, dass dieser aktuelle Lebensfragen und Entwicklungsaufgaben betrifft, die sich Nico zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe stellten. So identifiziert er sich über die gesamte Unterrichtsreihe hinweg mit dem Protagonisten des Romans – Caspar Leinen – der wie er in einer Welt voller Herausforderungen und konkurrierender, teils konträrer Ansprüche seinen eigenen Weg finden und gehen muss. Beide befinden sich an einem Übergang zwischen zwei Lebensphasen: Nico verlässt die Schule und muss sich für ein Studium entscheiden. Caspar Leinen hat gerade sein Studium abgeschlossen und muss sich in der Berufswelt behaupten. Vor der Unterrichtsreihe und zu deren Beginn formuliert Nico einseitig-affirmative Interpretationen der Hauptfigur, die deren Schwächen nicht berücksichtigen. Jene Interpretation wird während der Diskussion zum Profil der Figur perturbiert, woraufhin Nico eine facettenreichere Interpretation Caspar Leinens formuliert. Dort bezieht Nico erstmals das implizit bleibende, nur durch schlussfolgernde Operationen zu erschließende Innenleben der Romanfiguren mit in seine Argumentation ein. Auch Nicos Twitter-Interpretation des Romans ist durch aktuelle Lebensfragen beeinflusst. So denkt Nico zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe darüber nach (Sport-)Journalist zu werden und gestaltet einen Twitteraccount aus der Perspektive eines über den Fall berichtenden Journalisten. Diesen Zusammenhang bestätigt er auch später im Interview (u.a. INT_Nico, 12, 98). Nicos Interpretationsprozess zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass er den literarischen Text vor dem Hintergrund seines eigenen „Lebensromans“ interpretiert.

5.4 Julia: >>und da auch wirklich noch mal fünf mal drüber zu lesen und noch mal zu… die eigene Meinung noch mal hinterfragen<<. Julias Bildungsgang zwischen Analyse und künstlerischer Interpretation

5.4.1 Lernvoraussetzungen

Julia liest nach eigener Angabe insgesamt „schon recht viel […], vor allem so eher Richtung Fantasy und Abenteuer mit viel Action, sage ich jetzt mal, eher weniger so auf der romantischen Seite“ (INT_Julia, 94). Dementsprechend bevorzugt sie handlungsreiche, spannende Genres, die die Leserin in eine andere Welt bzw. einen weit entfernten Ort entführen. Dies spricht dafür, dass sie ihre Freizeitlektüre vorrangig im Modus des „intimen Lesens“ (Graf 2004, S. 52) rezipiert, der sich durch einen hohen Grad an emotionaler Involviertheit und „einer Verschmelzung von Leser und Buch“ (Graf 2004, S. 49) auszeichnet. Im Interview hebt sie den Fantasy-Autor „Rick Riordan“ und seine „Percy Jackson“-Buchreihe hervor, die sie verschlinge und auch gerne mehrmals lese (INT_Julia, 100). Viel lesen könne sie aber nur in den Ferien oder wenn sie mal ein langes Wochenende habe (INT_Julia, 94). So habe sie in letzter Zeit nicht so viel gelesen (INT_Julia, 100), weil sie die Schule zum Zeitpunkt der Erhebung sehr stark in Anspruch nehme (INT_Julia, 122). Deswegen schreibt sie in ihrer Freizeit auch keine Fan-Fictions, obwohl sie mit dem Gedanken spielt, „[w]eil es dauert ja auch Zeit, bis man das sozusagen ausreifen lässt“ (INT_Julia, 118). Sie betont mehrmals im Verlauf der Unterrichtsreihe und im Interview, dass sie keine Krimis lese und grenzt somit den im Unterrichtsprojekt behandelten Roman von ihrer Freizeitlektüre ab (u.a. LF_Julia, 1; INT_Julia, 94). Ihre primäre literarische Lesesozialisation ist als erfolgreich zu bewerten. Sie berichtet, dass ihre Mutter eine „*leidenschaftliche* Krimi-Leserin“ (INT_Julia, 102) ist, wobei Julia ihre Lesegewohnheiten von denen der Mutter abgrenzt. Ihr Vater lese weniger und eher Sachliteratur (INT_Julia, 102). Ihre Freundinnen und Klassenkameradinnen Vivien, Linda und Rachel lesen nach Julias Einschätzung auch sehr viel (INT_Julia, 106). Wenn sie gerade dasselbe Buch oder dieselbe Buchreihe lesen, spricht sie mit ihnen darüber (INT_Julia, 108). Häufig sind dabei Romanfiguren das Thema ihrer Gespräche (INT_Julia, 110).

Julia nahm am Pre-Test zur Faust-Tragödie teil, woraus sich Rückschlüsse auf ihre Interpretationsleistung vor der Unterrichtsreihe und in Bezug auf einen anderen literarischen Text ziehen lassen. Die Aufgabe im Pre-Test („Welche Interpretation der Faust-Figur finden Sie am gelungensten? Kreuzen Sie sie an. Begründen Sie, warum Sie sich für diese und nicht für die anderen entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Darstellungen ab.“), die

Ihnen bereits aus den vorangegangenen Fallstudien bekannt sein dürfte, beantwortete Julia folgendermaßen:

> „Ich habe mich für diesen Schauspieler entschieden, da er meinem Bild, das ich mir beim Lesen gemacht habe, am ehesten nachkommt. Sein Gesicht ist sehr expressiv, und
> nicht so hart und verbissen, wie Schauspieler 2 (Zylinder) und 4. Schauspieler 1 finde ich, hätte gar nicht zu Faust gepasst, da zu alt, vielleicht auch zu müde wirkt, seinen
> Wissensdurst stillen zu wollen. Schauspieler 3 wirkt jung genug, um seinen weltlichen Trieben nachgehen zu wollen, aber man kann auch sein Alter in den Augen sehen, die Schwere der Erkenntnis, dass er vielleicht nie alles Wissen der Erde erfahren würde.
> Schauspieler 2 sieht eher aus wie ein Edelmann oder Geschäftmann, der den Ausdruck der Abscheu gegenüber derer im Gesicht trägt, die unter ihm stehen.
> Schauspieler 4 ist mir zu gefühlskalt, ich könnt ihn mir gut in der Kerkerszene vorstellen, aber nicht im Genuss von Liebe und Zuneigung“ (Pre-Test_Julia, 1)

In ihrem Interpretationstext begründet Julia ihre Entscheidung für den dritten abgebildeten Schauspieler (Will Quadflieg). Diese begründet sie mithilfe von drei Argumenten (1.1, 1.2 und 1.3), die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft sind. Mit ihrem ersten Argument („Er entspricht meinem Bild, das ich mir beim Lesen gemacht habe, am ehesten.“) legt sie ihren Wertmaßstab offen, dass sie sich aufgrund ihrer imaginativen Wahrnehmung der Faust-Figur für diese Interpretation entschieden hat. Diese ist zunächst für Außenstehende nicht intersubjektiv nachvollziehbar. Daraufhin begründet Julia ihre Entscheidung mithilfe von Argumenten, die eine entsprechende, intersubjektiv nachvollziehbare Grundlage im literarischen Text haben. Julia begründet hier ihre Bewertung der jeweiligen Faust-Interpretation unter Rückbezug auf den Text, wobei der Verweis auf Eigenschaften der Faust-Figur nicht unmittelbar erfolgt, sondern indirekt über Eigenschaften der betreffenden schauspielerischen Umsetzung. In ihrem zweiten Argument (1.2) führt sie aus, dass sie sich Fausts Mimik als „sehr expressiv“ und nicht als „so hart und verbissen“ wie die des zweiten und vierten Schauspielers vorgestellt habe. Jenes Argument bewerte ich als haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage. Besonders deutlich wird Fausts „Expressivität“ in seiner Unterhaltung mit dem eher „mausgrauen“ Wagner:

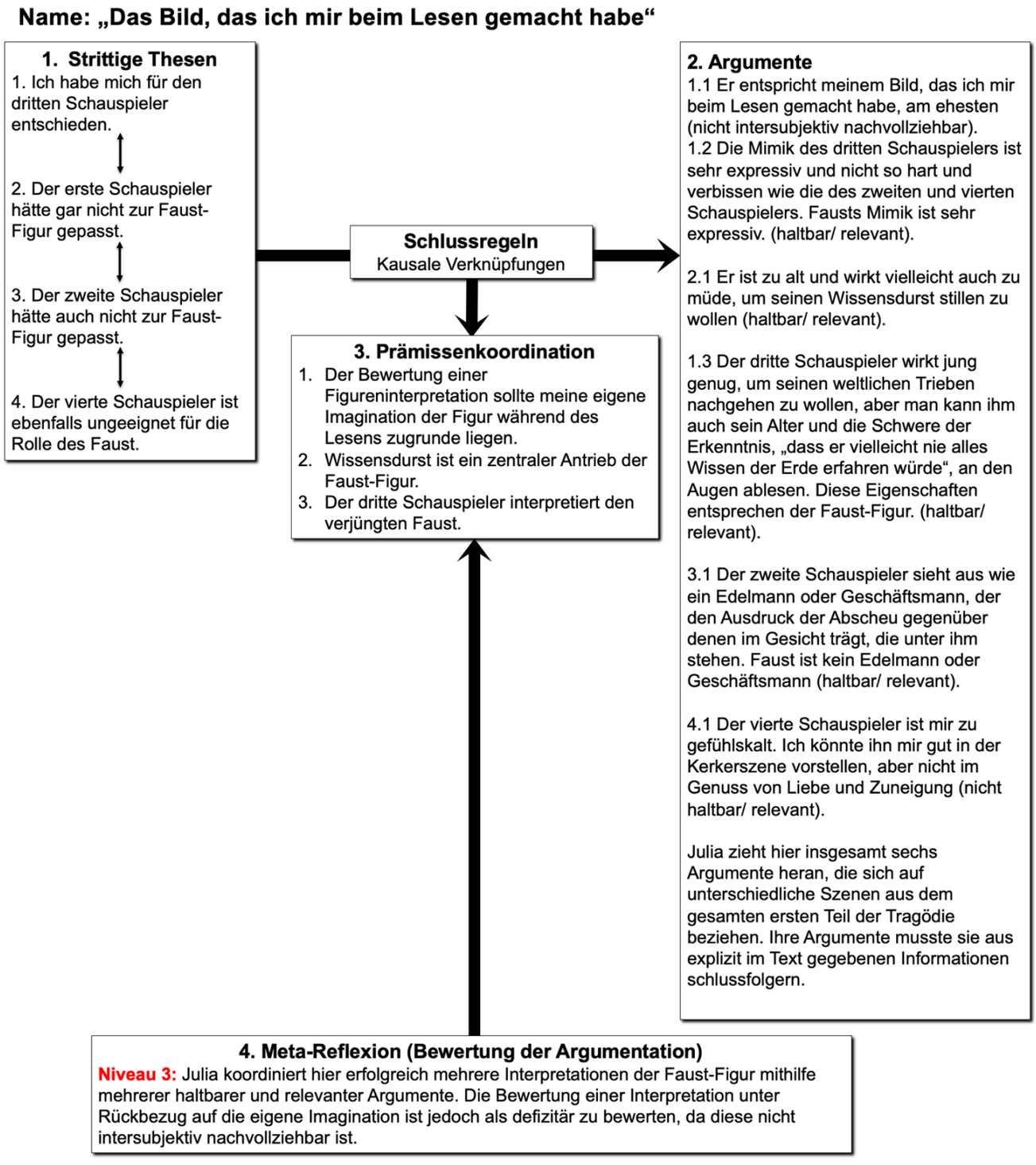
> „Wenn ihr`s nicht fühlt, ihr werdet`s nicht erjagen,
> Wenn es nicht aus der Seele dringt,
> Und mit urkräftigem Behagen
> Die Herzen aller Hörer zwingt.
> Sitzt ihr nur immer! Leimt zusammen,
> Und blast die kümmerlichen Flammen
> Aus eurem Aschenhäufchen raus!
> Bewundrung von Kindern und Affen,
> Wenn euch darnach der Gaumen steht;
> Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
> Wenn es euch nicht von Herzen geht.“ (FA I 7/1, V. 534-545)

Der erste Schauspieler sei nach Einschätzung von Julia ungeeignet (These 2), weil er zu alt und vielleicht auch zu müde wirke, um seinen Wissensdurst stillen zu wollen, was ich als haltbar bewertet habe, da Faust im Gelehrtenmonolog deutlich macht, dass er weiterhin voller Tatendrang der Frage nachgeht, „was die Welt Im Innersten zusammenhält“ (V. 382f.). Der dritte

Schauspieler wirke hingegen jung genug, um seinen weltlichen Trieben nachgehen zu wollen, aber man könne ihm auch sein Alter und die Schwere der Erkenntnis, „dass er vielleicht nie alles Wissen der Welt erfahren würde“, an den Augen ablesen. Aus diesem Argument lässt sich ablesen, dass Julia davon ausgeht, dass es sich beim dritten Schauspieler um eine Interpretation des verjüngten Faust handelt, der im Gegensatz zum alten Faust wieder seinen weltlichen Trieben nachgeht. Das Argument bewerte ich als haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage. Weiterhin sind nach Julias Wahrnehmung auch der zweite und vierte Schauspieler ungeeignet für die Rolle des Faust (These 3 und 4). Das dazugehörige Argument 3.1, das impliziert, dass Faust weder Edelmann noch Geschäftsmann ist, bewerte ich als haltbar. Nur beim letzten von ihr vorgebrachten Argument 4.1 verweist Julia mit der Kerkerszene auf eine konkrete Textstelle innerhalb der Tragödie. Hier begründet sie ihre Einschätzung, dass der Schauspieler zu gefühlskalt für die Rolle auf sie wirke. Julia könne sich ihn gut in der Kerkerszene, aber nicht im Genuss von Liebe und Zuneigung vorstellen. Das bereits oben herangezogene Faust-Zitat verdeutlicht, dass Faust keinesfalls gefühlskalt wirkt. Das Argument suggeriert jedoch, dass er in der Kerkerszene gefühlskalt sei, was ich vor dem Hintergrund der Textgrundlage als nicht haltbar bewerte:

> „Mich fasst ein längst entwohnter Schauer,
> Der Menschheit ganzer Jammer fasst mich an.
> Hier wohnt sie hinter dieser feuchten Mauer,
> Und ihr Verbrechen war ein guter Wahn!
> Du zauderst zu ihr zu gehen!
> Du fürchtest sie wieder zu sehen!
> Fort! Dein Zagen zögert den Tod heran.“ (FA I 7/1, V. 4405-4411)

Julias Argumentation habe ich zu folgender Grafik verdichtet:



Julias Interpretation verorte ich auf dem **dritten Niveau**, weil sie hier erfolgreich mehrere Interpretationen der Faust-Figur mithilfe mehrerer haltbarer und relevanter Argumente koordiniert. Die Bewertung einer Interpretation unter Rückbezug auf die eigene Imagination, wie sie hier von Julia vorgenommen wird, ist jedoch als defizitär zu bewerten, da diese nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist. Julia bezieht sich in ihrer Argumentation jedoch auf konkrete Figureneigenschaften, weswegen alle Argumente, bis auf ihr erstes Argument 1.1, noch als „intersubjektiv nachvollziehbar“ eingestuft werden (vgl. Sosna 2023, S. 214).

5.4.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls

Zeitpunkt	Julias Bildungsgang
Pre-Test	Julia formuliert einen Interpretationstext, in dem sie mehrere Interpretationen der Faust-Figur koordiniert und damit das dritte Niveau erreicht. Dass sie ihre eigene Imagination als Maßstab heranzieht, ist jedoch als problematisches Vorgehen zu bewerten, da diese für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar wäre.
Lesefragebogen	Ihr Lesefragebogen deutet auf eine Lektüre im Modus des intimen Lesens hin. Der Roman entspricht nicht ihren freizeitlichen Lesepräferenzen.
Prä-Test	Im Prä-Test hat Julia noch größere Probleme als im Pre-Test, ihre Figureninterpretation mithilfe von intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten zu begründen. Ihr gelingt es in keiner der drei Aufgaben des Prä-Tests mehrere Interpretationen zu koordinieren.
Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen	Julias und Tobias‘ Gestaltung der Umfrage wird von ihren Mitschüler*innen scharf kritisiert. Julia reagiert nicht auf die Kritik.
Gestaltung der Blackout-Poetrys	Für Julia stand sehr schnell fest, dass sie Blackout-Poetrys gestalten möchte. Die Gestaltung der Blackout-Poetrys bereitet sie durch eine auffällig intensive Analyse des Romans vor. Weiterhin fertigt sie umfassende vorbereitende Skizzen an, bei denen es sich um erste vorläufige Interpretationen verschiedener Romanseiten handelt. An ihren Aufzeichnungen wird deutlich, dass sie diese ersten Interpretationen falsifizierte und verschiedene Interpretationen gegeneinander abwog.
Reflexionsfragebogen	Im Reflexionsfragebogen reflektiert Julia die Funktionen der einzelnen Schritte und Grenzen ihrer Interpretationsmethode, womit sie das vierte Niveau erreicht.
Präsentation und Diskussion ihrer Blackout-Poetrys im Interpretationsgespräch	Nach ihrer Präsentation erhielt Julia viel Zuspruch für ihre Blackout-Poetrys. Kritik deutet sich nur insofern an, als dass sich die Figuren, die Julia zeichnerisch interpretiert hat, in ihren Blackout-Poetrys stark ähneln, sodass sie nicht immer eindeutig zugeordnet werden können. Julia gelingt es

Zeitpunkt	Julias Bildungsgang
	nicht in jedem Fall, eine plausible, nachvollziehbare Beziehung zwischen dem literarischen Text und ihrer Interpretation desselben im Gespräch herzustellen.
Reflexion der Interpretationsgespräche	In der Reflexion der Interpretationsgespräche am Ende der Unterrichtsreihe deutet sich an, dass Julia in der Lage ist, Interpretationsgespräche auf einem Meta-Niveau strukturell zu beschreiben.
Post-Test	Julia formuliert Interpretationen auf dem dritten Niveau. Im Gegensatz zum Prä-Test interpretiert sie die Figur „Fabrizio Collini“ nicht unter Rückbezug auf ihre Imagination, sondern auf konkrete, größtenteils unbestreitbare Figureneigenschaften.
Interview	Im Interview beschreibt sie die intensive Analyse des Textes als Auslöser des Lernprozesses. Weiterhin reflektiert sie darin, dass sie die Vielfalt der Interpretationen ihrer Mitschüler*innen wahrgenommen habe und es gelingt ihr vollends, Interpretationsgespräche hinsichtlich ihrer Struktur zu analysieren.
Member-checking-Interview (ein Jahr später)	Als Fähigkeit, die sie in der Unterrichtsreihe gelernt hat, weist Julia im Member-Checking- Interview das Interpretieren von Figuren, hierbei insbesondere das Schließen vom Verhalten und von Aussagen der Figuren auf deren Gefühlswelt und Charakterzüge, aus.

5.4.3 Julias Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test)

Bereits bei der Bearbeitung des Lesefragebogens ist Julia in der Lage, ein breites Genrewissen zu aktivieren, wenn sie die Erwartung formuliert, dass es sich beim Roman „Der Fall Collini“ wahrscheinlich um einen Krimi handele (LF_Julia, 1) und im Anschluss die stereotype Plotstruktur eines Krimis beschreibt. Auch an dieser Stelle hält sie fest, dass sie normalerweise keine Krimis lese und wünscht sich „einen cleveren TäterIn und einen noch schlaueren DetektivIn und ganz viel Nervenkitzel. Nur nicht zu viel Romanze oder Verstrickungen, ich mag lieber viel Action“ (LF_Julia, 1). Sie formuliert hier dementsprechend eine offene, positive Erwartungshaltung, obwohl der zu lesende Roman nicht einem der von ihr favorisierten Genres

angehört. Ihr Wunsch nach Spannung und einem handlungsreichen Text deutet darauf hin, dass Julia anstrebt, den Text im Modus des „intimen Lesens“ nach Werner Graf zu rezipieren (vgl. Graf 2004, S. 52). Unmittelbar nach der Romanlektüre bewertet sie diesen als „ganz gut“ und begründet dies unter Rückbezug auf die Figuren- und Szenengestaltung:

> „Ich fand den Roman interessant zu lesen. Szenen und Personen fand ich waren sehr gut beschrieben und sehr bildlich. Manche Szenen waren sehr abstoßend und brutal geschrieben (Mord, Obduktion, etc.) weshalb ich das Buch vermutlich nicht noch mal lesen würde. Da ich sonst auch keine Kriminalromane lese, war es sehr unwahrscheinlich gewesen, dass ich den Roman von mir aus hätte. Aber alles in allem war der Roman ganz gut. Eine 7 von 10.“ (LF_Julia, 5)

Wie der bereits analysierten Schülerin Nela missfällt es auch Julia, dass manche Romanszenen so abstoßend und brutal seien. Als Beispiele nennt sie hier den Mord und die Obduktion, bei der es ihr „fast hoch gekommen“ (LF_Julia, 12) sei. Außerdem verweist sie auch hier wieder darauf, dass sie den Roman nicht aus freien Stücken gelesen hätte, weil er dem Krimi-Genre zuzurechnen ist (LF_Julia, 5). Interessant ist außerdem, dass sie ihre Bewertung des Romans quantifiziert („Eine 7 von 10.“), wie es z. B. auch auf Plattformen wie Amazon getan wird. Besonders gefallen habe ihr keine Figur. Auf die Frage „Sehen Sie Parallelen zwischen dem Roman und Ihrem eigenen Leben? Wenn ja, wo?“ antwortet Julia, dass der Roman sehr weit entfernt von dem sei, was in ihrem Leben passiere (LF_Julia, 10). Hans Meyer habe sie am Ende des Romans „ziemlich gehasst“ (LF_Julia, 6). Richard Mattinger möge sie auch nicht, da „der ja auch an dem Gesetz mitgewirkt hat“ (LF_Julia, 6), wovon jedoch nur im Film, den sie nach eigener Angabe nicht gesehen hat (LF_Julia, 2), und nicht im Roman die Rede ist. Auch in den Interviews gibt sie an, dass sie den Film noch nicht gesehen habe (INT_Julia, 92; MEM_Julia, 114, 116). Die „Rückblende zu Caspars Sommer mit Philipp“ war nach Einschätzung von Julia „sehr schön geschrieben“ (LF_Julia, 7). Vom Unterricht erhofft sie sich eine nicht allzu intensive Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext des Romans, „da wir da Thema NS schon sehr ausführlich behandelt haben“ (LF_Julia, 15). „Viele der Szenen, wo Gerichtsverfahren oder ähnliche Abläufe beschrieben wurden“ (LF_Julia, 16) habe sie nicht verstanden.

Bei der Bearbeitung des Prä-Tests zum Roman zeigt Julia eine geringer ausgeprägte Interpretationskompetenz als im Pre-Test zur Faust-Tragödie, was höchstwahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass dem Pre-Test eine mehrwöchige Behandlung der Faust-Tragödie im Unterricht vorausging, während der Roman *Der Fall Collini* zum Zeitpunkt des Prä-Tests noch nicht Thema des Unterrichts war. Außerdem ist unklar, wie lange die Lektüre des Romans zu Beginn der Unterrichtsreihe bereits zurücklag. Folgende Tabelle gibt Ihnen einen Überblick über die Ergebnisse Julias im Pre- und Prä-Test:

Tabelle 6 Tabellarische Übersicht über die von Julia im Pre- und Prä-Test erreichten Kompetenzniveaus. Rot markiert ist das höchste im jeweiligen Test erreichte Kompetenzniveau.

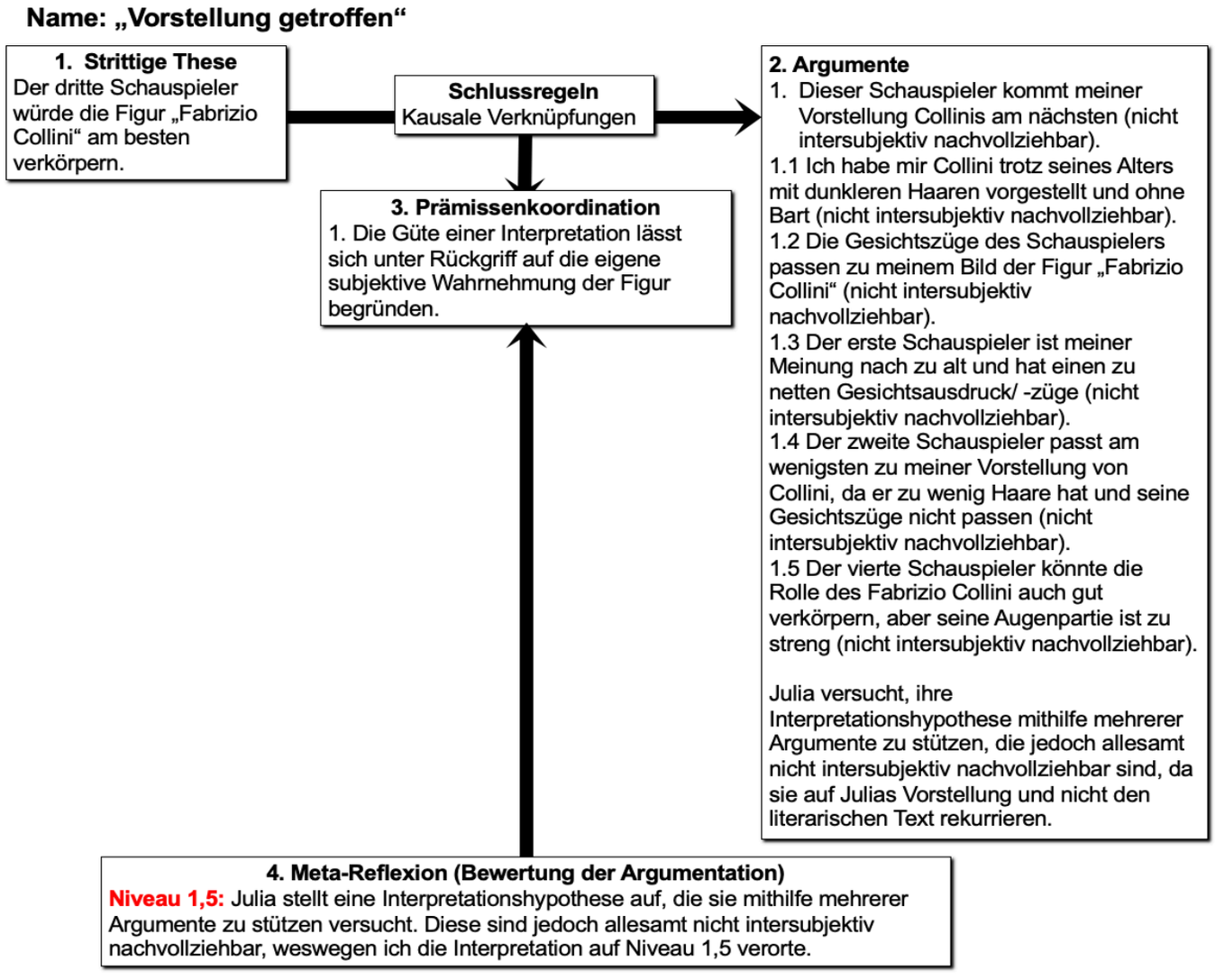
	Pre-Test	Prä-Test
Aufgabe 1	3	1,5
Aufgabe 2		2,5
Aufgabe 3		2

Die von Julia im Prä-Test formulierten Interpretationstexte sollen im Folgenden argumentationsanalytisch beschrieben werden – zum einen, um deren Verortung auf der entsprechenden Niveaustufe transparent zu machen, zum anderen, um argumentative Auffälligkeiten herauszuarbeiten. Die erste Aufgabe des Prä-Tests[23], die Ihnen aus den vorangegangenen Fallstudien bereits bekannt sein dürfte, beantwortete Julia folgendermaßen:

> „Ich habe mich für diesen Schauspieler entschieden, da er meiner Vorstellung am nächsten kommt. Ich habe mir Collini trotz seines Alters mit dunkleren Haaren vorgestellt und ohne Bart. Der ausgewählte Schauspieler passt aber mit seinen Gesichtszügen schon zu meinen Bild. Schauspieler 1 (ganz links) ist meiner Meinung nach zu alt und hat einen zu netten Gesichtsausdruck/ -züge. Schauspieler 2 passt am wenigsten zu meiner Vorstellung von
> Collini, er hat zu wenige Haare und auch seine Gesichtszüge passen nicht. Schauspieler 4 könnte auch ein guter Collini sein, aber ich finde die Augenpartie hier zu streng, da passt diese bei S. 3 besser.“ (Prä-Test_Julia, 1)

Julia stützt ihre These, dass der dritte Schauspieler die Figur „Fabrizio Collini“ am besten verkörpern würde, mithilfe von sechs Argumenten, die jedoch allesamt für Außenstehende nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind, da sie sich auf Julias Imagination der Figur beziehen. Ihr erstes Argument („Dieser Schauspieler kommt meiner Vorstellung Collinis am nächsten.“) erläutert sie mithilfe mehrerer Unterargumente, in denen sie jedoch keinen Bezug zum Text herstellt. So finden sich keine Angaben im Roman, welche Haarfarbe Collini hat oder ob er einen Bart trägt. Ein Leser ihrer Interpretation dürfte ebenso nicht nachvollziehen können, inwiefern die Gesichtszüge des Schauspielers zu ihrer Vorstellung der Figur passen. Auch die Einschätzung, dass der erste Schauspieler einen zu netten Gesichtsausdruck habe, bleibt unklar. So galt Collini unter den Nachbarn „als ruhiger und freundlicher Mann“ (C, S. 83). Der Versuch Julias, ihre Interpretation zu begründen, ist klar zu erkennen. Da die Argumente jedoch nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind, verorte ich die Interpretation auf **Niveau 1,5**.

[23] Die Aufgabenstellung lautete: „Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.“ (Prä-Test_Julia, 1)



Die zweite Aufgabe[24], die Ihnen ebenfalls aus den vorangegangenen Fallstudien bekannt sein dürfte, beantwortete Julia folgendermaßen:

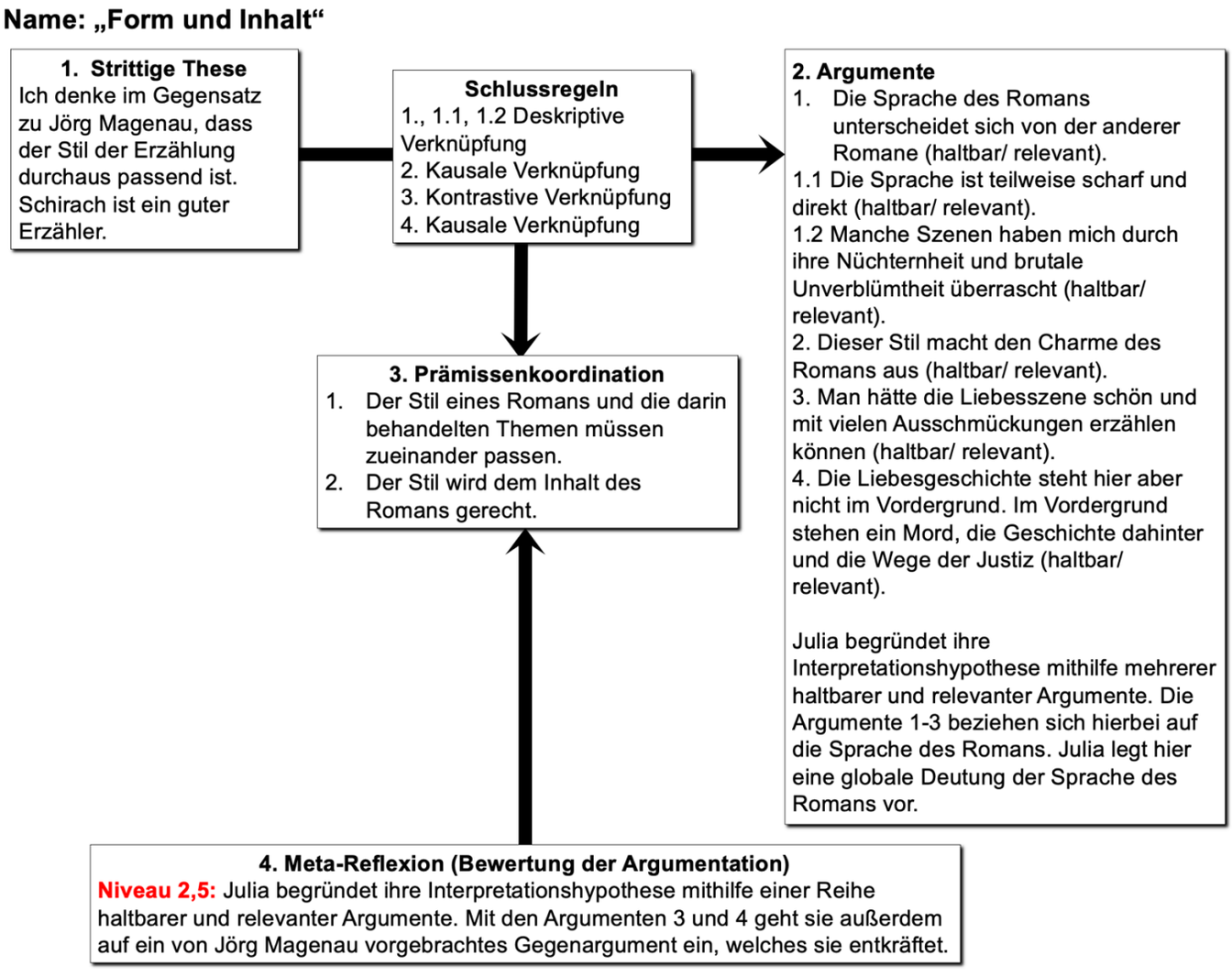
> „Ich finde die Sprache ist durchaus anders, als in anderen Romanen. Sie ist teilweise scharf und direkt und manche Szenen haben mich durch ihre Nüchternheit und brutale Unverblümtheit überrascht.

[24] Die Aufgabenstellung lautete: „Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte, als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.“ (Prä-Test_Julia, 2)

> Trotzdem muss ich sagen, dass diese Art der Sprache den Charm des Romans ausmacht. Ich denke das Schirach ein guter Erzähler ist. Ja, man hätte die Liebesszene schön und mit vielen Verschmückungen erzählen können, aber sie * steht hier nicht im Vordergrund. (* die Liebesgeschichte) Im Vordergrund stehen ein Mord, die Geschichte dahinter und die Wege der Justiz. Deshalb finde ich die Art der Erzählung durchaus passend.“ (Prä-Test_Julia, 2)

Sie vertritt in diesem Interpretationstext die Meinung, dass sie den Stil der Erzählung im Gegensatz zu Jörg Magenau als passend wahrnimmt. Jene These stützt sie mithilfe von sechs haltbaren und relevanten Argumenten. Diesen Stil beschreibt sie zunächst zu Beginn ihrer Argumentation (Argumente 1, 1.1 und 1.2), indem sie feststellt, dass sich die Sprache des Romans von der anderer Romane unterscheidet, woraufhin sie diese in Argument 1.1 als „scharf und direkt“ charakterisiert und in Argument 1.2 die Wirkung dieses Stils beschreibt. Hier bewerte ich die Beschreibung der Wirkung als intersubjektiv nachvollziehbar, weil sie dabei auf Eigenschaften des Stils („Nüchternheit und brutale Unverblümtheit“) rekurriert, die diese Wirkung bei ihr ausgelöst haben. Diese Argumente (1, 1.1 und 1.2) sind über deskriptive Schlussregeln mit der These verknüpft. Außerdem konstatiert sie, dass der Stil, ein zentrales Markenzeichen Ferdinand von Schirachs, den Charme des Romans ausmache (Argument 2). Jene Argumente beziehen sich auf den gesamten Roman und untermauern die von Julia aufgestellte These, dass der Stil der Erzählung angemessen ist. Mit ihrem dritten Argument, das in einer kontrastiven Beziehung zur These steht, geht sie darüber hinaus auf die Wertung Jörg Magenaus ein, indem sie eingesteht, dass die Liebesszene schön und mit vielen Ausschmückungen hätte erzählt werden können. Mit Argument 4 entkräftet sie jedoch dieses Argument wieder, indem sie weiter ausführt, dass nicht die Liebesgeschichte, sondern der Mord, die Geschichte dahinter und die Wege der Justiz im Vordergrund stehen würden. Diesem Schluss liegen hierbei die Prämissen zugrunde, dass der Stil eines Romans und die darin behandelten Themen zueinander passen müssen und dass der Stil des Romans dessen Inhalt gerecht wird. Die Beziehung zwischen Form und Inhalt bleibt jedoch implizit. Dementsprechend verorte ich Julias Interpretation auf **Niveau 2,5**, da sie ein Gegenargument in ihre Argumentation einbezieht, aber noch nicht zwischen verschiedenen Positionen abwägt. Obwohl die zweite Aufgabe als anspruchsvoller zu bewerten ist, da diese von den Schüler*innen die Wahrnehmung der ästhetischen Dimension des Textes verlangt, erreicht Julia hier ein höheres Kompetenzniveau als bei der Bearbeitung der ersten vermeintlich einfacheren Aufgabe.



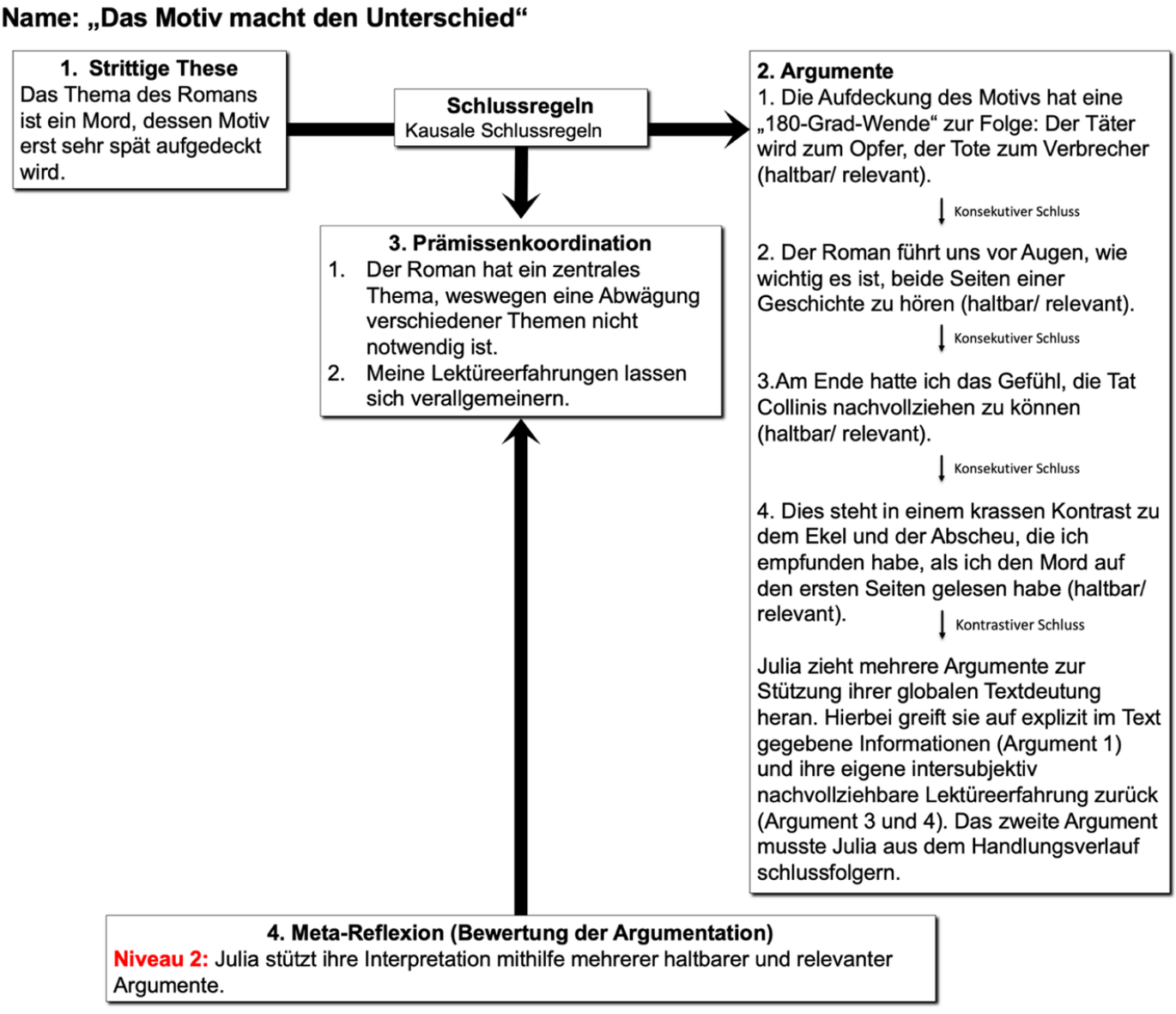
Auch bei der Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä-Tests[25] wägt Julia noch nicht erfolgreich zwischen verschiedenen Deutungen des Romans ab, sondern präsentiert ausschließlich eine mögliche Interpretation des Romans:

> „Ich denke, dass Thema des Romans ist ein Mord, dessen Motiv erst sehr spät aufgedeckt wird. Von da an gibt es eine 180 ° Grad Wende. Der Täter wird zum Opfer, der Tote zum Verbrecher.
> Der Roman führt uns vor Augen, wie wichtig es ist beide Seiten einer Geschichte zu höhren.
> Am Ende hatte ich das Gefühl die Tat Collinis nachvollziehen zu können. Das steht in einem krassen Kontrast zu dem Ekel und Abscheu, die ich empfunden habe, als ich den Mord auf den ersten Seiten gelesen habe.“ (Prä-Test_Julia, 3)

Diese Interpretation, dass das Thema des Romans ein Mord ist, dessen Motiv erst sehr spät aufgedeckt wird, begründet sie mithilfe von vier Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpft sind: 1. Die Aufdeckung des Motivs hat eine „180-Grad-Wende“ zur Folge: Der Täter wird zum Opfer, der Tote zum Verbrecher. 2. Der Roman führt uns vor Augen, wie wichtig es ist, beide Seiten einer Geschichte zu hören. 3. Am Ende hatte ich das Gefühl, die Tat Collinis nachvollziehen zu können. 4. Dies steht in einem krassen

[25] Die Aufgabenstellung lautete: „Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.“ (Prä-Test_Julia, 3)

Kontrast zu dem Ekel und der Abscheu, die ich empfunden habe, als ich den Mord auf den ersten Seiten gelesen habe. Untereinander sind die ersten drei Argumente über konsekutive Schlussregeln miteinander verknüpft: So führt die Aufdeckung des Motivs zur im ersten Argument angesprochenen „180-Grad-Wende“, zur damit einhergehenden Einsicht, stets beide Seiten einer Geschichte hören zu müssen und dem Gefühl, die Tat Collinis nachvollziehen zu können. Jene Argumente sind als haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage zu bewerten: „Er hatte fast spüren können, wie sich die Stimmung im Saal drehte: Fabrizio Collini war nicht mehr der wahnsinnige Mörder, der einen führenden Industriellen ohne jedes Motiv erschossen hatte“ (C, S. 146). In ihrem letzten Argument vergleicht Julia ihre moralische Bewertung der Figur Fabrizio Collini am Ende und zu Beginn des Romans. Da diese in einem „krassen Kontrast“ zueinander stehen, lässt sich die Verknüpfung der Argumente 3 und 4 als „kontrastiv“ beschreiben. Ihr Gefühl, die Tat nachvollziehen zu können und ihre moralische Bewertung der Figur zu Beginn und am Ende des Romans sind als intersubjektiv nachvollziehbar zu bewerten, da es sich hierbei um die vom Text intendierte Wirkung handelt. Es fällt auf, dass Julia die Schuldfrage als das zentrale Thema des Romans beschreibt, sie aber zu diesem Zeitpunkt den Begriff der „Schuld“ wahrscheinlich noch nicht kennt. Mit ihrer Formulierung des Romanthemas legt Julia an dieser Stelle eine globale Deutung des Romans vor. Diese verorte ich auf dem **zweiten Niveau**, da Julia hier eine durch mehrere haltbare, relevante und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente gestützte Interpretation des Romans vorlegt.



Julia zeigt in ihrem Prä-Test, dass sie dazu in der Lage ist, begründete Interpretationen des Romans *Der Fall Collini* zu formulieren und Gegenargumente in ihre Argumentation einzubeziehen (Aufgabe 2). Es gelingt ihr hier jedoch noch nicht, unterschiedliche Interpretationen des Romans *Der Fall Collini* und seiner Figuren erfolgreich zu koordinieren.

5.4.4 Julias Bildungsgang während der Unterrichtsreihe

5.4.4.1 Julias Leseeindrücke und Gestaltungsideen zu Beginn der Unterrichtsreihe

Im ersten Unterrichtsblock wurden die Leseeindrücke der Schüler*innen von der Lehrkraft im Plenum gesammelt und an der Tafel notiert. Vorbereitet wurde diese Phase durch einen Austausch mit dem Banknachbarn/ der Banknachbarin, in dem die Schüler*innen Gelegenheit

hatten, über ihre Leseeindrücke, ihre Bewertung des Romans und etwaige offene Fragen zu sprechen. Julia steuerte daraufhin als Erste ihren Leseeindruck im Plenum bei, der ihrer Bewertung des Romans im Lesefragebogen stark ähnelt:

00:00:00	1.	Lehrer:	So, äh, jetzt haben Sie ja schon ganz intensiv in ihren Gruppen diskutiert. Das freut mich, dass der ähm Roman dann ja doch auch so`n bisschen ähm Gespräche auslöst und zum Diskutieren einlädt und da bin ich jetzt sehr auf Ihre Eindrücke gespannt ähm. Und möchte die jetzt ganz gerne mal im Plenum sammeln. Wer macht denn den Anfang? [deutlich spürbare Pause, Julia meldet sich] Julia?
	2.	Julia:	Ähm, also mir hat der Roman ganz gut gefallen, also war positiv überrascht ähm, was ich nicht so gut fand, waren die ganzen teilweise brutalen Szenen zwischendurch, die haben mich dann doch überrascht. Also es ist jetzt auch kein Buch, was ich jetzt in meiner Freizeit lesen würde, aber so, dass ich`s mal gelesen hab, fand ich, war es ein guter Roman.
	3.	Lehrer:	Mmh. Und Ihnen war das zu brutal? Oder?
	4.	Julia:	Also ich hab jetzt kein Problem gehabt, es hat mich bloß überrascht, wenn dann auf einmal so Cut kam und dann. Zum Beispiel bei der Obduktion oder ganz am Anfang der Mord.
00:01:00	5.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Und haben Sie da noch Wünsche oder Interessen für die Unterrichtsreihe, womit Sie sich noch gern auseinandersetzen möchten?
	6.	Julia:	Mmh, vielleicht noch mal einen Einblick in die Justizabläufe, weil die habe ich teilweise nicht verstanden [Lehrer sagt: „Mmh." (bejahend)], also wenn dann die Szenen [?] sehr aufwendig beschrieben wurden, bin ich teilweise raus, habe ich`s nicht verstanden oder so. Daher. [Während Julia spricht, reden Nico und Tilman über ihre Interessen den Roman und die Unterrichtsreihe betreffend]

(LE_Julia, 2-6)

Wie im Lesefragebogen bewertet sie den Roman als „ganz gut" (LE_Julia, 2) und sieht die „brutalen Szenen" (ebd.) kritisch. Im Gegensatz zum Lesefragebogen gibt sie jedoch nicht zu, dass sie beim Lesen einen gewissen Ekel empfunden hat (LF_Julia, 12), was ich als „Problem" verstehen würde. Auch hier stellt sie heraus, dass es sich beim behandelten Roman um kein Buch handele, das sie in ihrer Freizeit lesen würde. Das begründet sie anders als im Lesefragebogen ausschließlich durch den Verweis auf die „teilweise brutalen Szenen" (LE_Julia, 2). Wie im Lesefragebogen wünscht sie sich „einen Einblick in die Justizabläufe" (LE_Julia, 6), da sie ihr fehlendes juristisches Hintergrundwissen daran gehindert habe, bestimmte Romanszenen zu verstehen (vgl. ebd.). Dementsprechend wünscht sich Julia während der Präsentation und Diskussion von Gestaltungsideen für die Webseite im darauffolgenden Unterrichtsblock einen „Überblick über […] so Abläufe oder wichtige Einrichtungen oder Ämter und Personen" (WEB_Julia, 63) auf der Webseite. Außerdem sieht sie Potenzial in der Ausgestaltung und Präsentation „alternative[r] Enden" (ebd.), der Darstellung von „Hintergründe[n] zum Roman oder dem Autor" (ebd.) und dem Verweis auf „ähnliche Fälle oder ähnliche Romane" (ebd.), „[d]ass man da noch weitere Möglichkeiten hat, sich in die Richtung zu orientieren" (ebd.). In diesem Gespräch über die Gestaltungsideen der Schüler*innen wirkt Julia an der Lösung der von Noah

aufgeworfenen Streitfrage mit, ob Profilbilder auf den Figurenprofilen zu sehen sein sollten. Julia formuliert hier einen Kompromiss, der sich fünf Minuten später bei der Abstimmung über die verschiedenen Vorschläge in modifizierter Form durchsetzen wird:

71.	Julia:	Also ich hätte vielleicht die Idee, dass man so mehrere Bilder reinmacht, von verschiedenen Personen, die man sich unter der Rolle vorstellen kann. [Lehrer sagt: „Mmh." (bejahend)] [?] wäre das'n Kompromiss. Dass man sich nicht auf ein… sozusagen ein Bild festlegt, sondern vielleicht mehrere reinmacht.
72.	Lehrer:	Und ähm warum wären Sie dafür?
73.	Julia:	Weil ich finde, das unterstützt sozusagen den Steckbrief. [Lehrer sagt: „Mmh." (bejahend)] Also…

(WEB_Julia, 71-73)

Julia koordiniert im obigen Gesprächsausschnitt dementsprechend mehrere Positionen, indem sie einen Kompromiss formuliert, von dem sie annimmt, dass er tragbar wäre. Da sich Julias Gesprächsbeiträge auf die technische Umsetzung und Gestaltung der Webseite beziehen, eignen sich diese nicht als Grundlage für die Bestimmung ihrer Interpretationskompetenz. Die darin zum Ausdruck kommende Fähigkeit, mehrere Urteile zu koordinieren, legt aber die Vermutung nahe, dass Julia bei entsprechender Kenntnis des literarischen Textes dazu in der Lage ist, Interpretationen auf dem dritten Niveau zu formulieren.

5.4.4.2 Gestaltung und Diskussion der Webseitenprofile für „Dr. Sybille Schwan" und Caspar Leinens Vater

Die Umsetzung des Kompromisses erfolgte in der ersten handlungs- und produktionsorientierten Phase, in der die Schüler*innen die Steckbriefe auf den bereits vorhandenen Profilen überarbeiteten, die alten Profilbilder entfernten und die Profilbild-Umfragen hinzufügten. Die Überarbeitung der Figurenprofile wurde durch eine Analyse-Phase vorbereitet, in der die Schüler*innen Informationen zu den jeweiligen Figuren in einem ZUM-Pad sammelten. Tobias und Julia arbeiteten zusammen und übernahmen die Figuren „Frau Dr. Schwan" und „Caspars Vater":

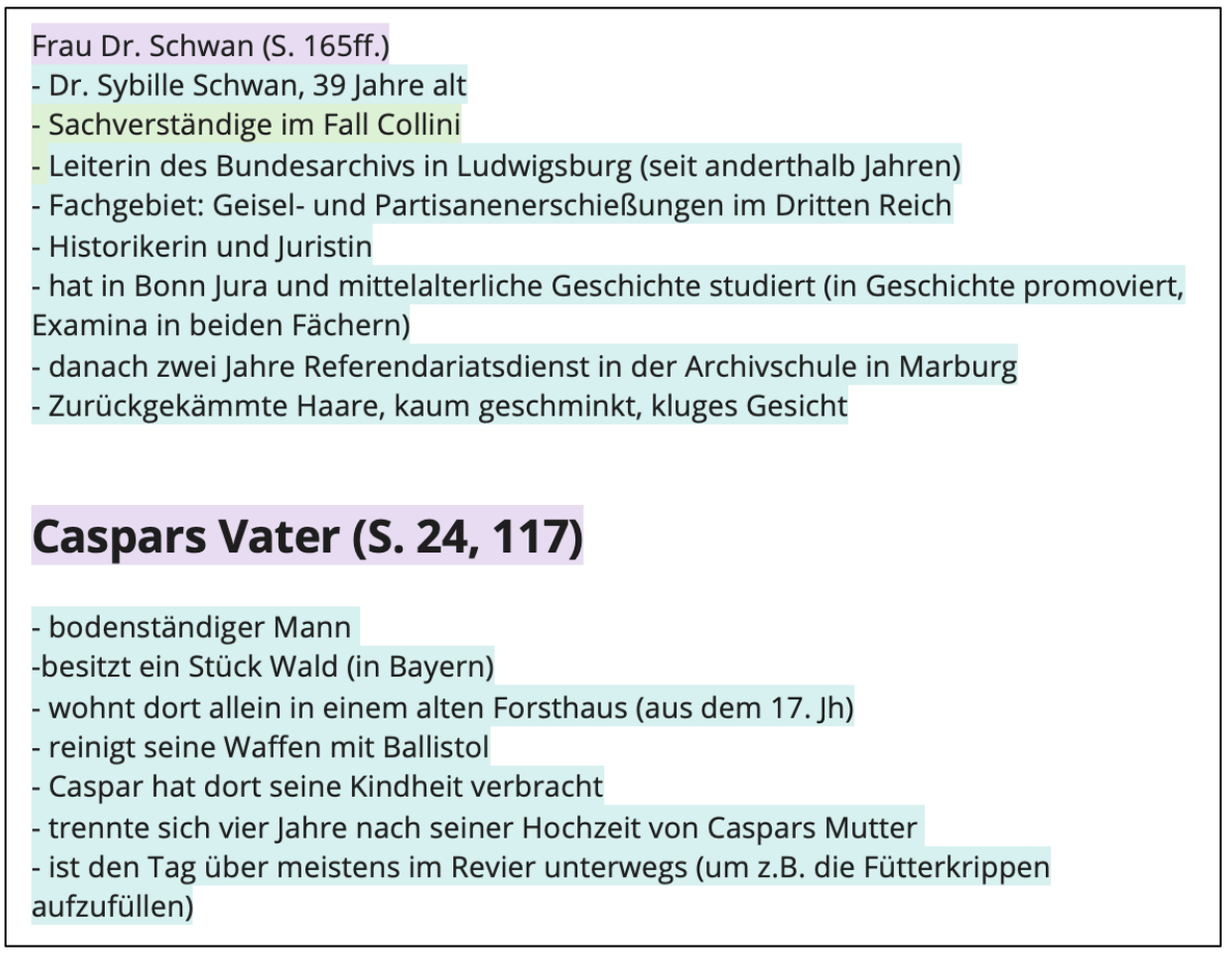


Abbildung 25 In einem ZUM-Pad sammelten Julia und Tobias Informationen zu den Figuren „Dr. Sybille Schwan" und „Caspars Vater" (FIG_Julia).

Auffällig an den oben abgebildeten Stichpunkten ist, dass sich diese sehr stark am Text orientieren. Julia und Tobias nehmen hier keine Schlussfolgerungen vor, die über den Romantext hinausgehen. Im Anschluss daran überarbeiteten Julia und Tobias die beiden Figurenprofile, indem sie explizit benannte Figureneigenschaften in den Steckbriefen der beiden Figuren ergänzten und eine Umfrage zur Figur „Dr. Sybille Schwan“ gestalteten. Außerdem korrigierten sie offensichtliche Fehler der Schüler*innen aus dem ersten Durchgang, wie z. B. dass Caspars Vater im Roman ein Förster und kein Bibliothekar (wie im Film) ist. Im Interpretationsgespräch übernahm Julia die Charakterisierung der Figur, wobei sie sich an den im Roman benannten Figureneigenschaften orientierte. Bei der Auswahl der Bilder für ihre Umfrage zur Figur Sybille Schwan haben sich Julia und Tobias dann „an diesen gegebenen Attributen jetzt, sage ich mal, orientiert“ (IG1_Julia, 258). Ihre in der Umfrage in Form von Bildern präsentierten Interpretationen der Figur „Dr. Sybille Schwan“ ernteten große Kritik im Interpretationsgespräch, wobei

sich Julias Mitschüler*innen in erster Linie auf die Tatsache bezogen, dass die Figur im Roman als „kaum geschminkt“ (C, S. 165) charakterisiert wird[26]:

	261.	Linda:	Also ich find, die sehen alle sehr jung aus [Rachel sagt: „Ja.“] und ich weiß nicht, also stark geschminkt so, die sehen halt natürlich nicht aus, also sie sind jetzt nicht extrem stark geschminkt, aber ich find so, die mittlere und die linke, die haben schon, die sehen schon so`n bisschen aus, als ob sie sehr viel Highlighter drauf haben. Also die sehen schon aus wie. Ich gehe jetzt raus und bin voll gemacht und ja. Ich find die eher nicht so passig.
	262.	Lehrer:	Mmh. Tilman?
01:10:00	263.	Tilman:	Ich find, die passen gar nicht, alle drei [Lehrer sagt: „Mmh.“], so würde ich mir niemals eine Leiterin eines Bundesarchivs vorstellen, [???], ob meine Vorstellungen stimmen, aber ich hätte jetzt alle drei *gar nicht reingenommen*, also ich sehe sie in keiner Person von den dreien.
	264.	Lehrer:	Mmh. Noah?
	265.	Noah:	Ich würde mich da auf jeden Fall Tilman anschließen, die ähm Mitte und rechts, die wirken so wie Models, viel zu aufgemacht für eben diesen Beruf und wenn dann höchstens noch links. Das gibt so`n bisschen äh ...
	266.	Jasmin:	Die sieht aus wie ne Studentin.
	267.	Noah:	Ja, ne, ich meinte so wie Bibliothekarin, junge, angehende Bibliothekarin, das würde noch am meisten passen [Linda sagt: „Die sieht [?] aus wie ne Bio-Studentin.“], aber alle drei sind irgendwie ziemlich unpassend.

(IG1, 261ff.)

Auf die von ihren Mitschüler*innen vorgebrachte und vor dem Hintergrund des Ausgangstextes berechtigte Kritik reagiert Julia nicht. Es ist jedoch unklar, ob sie ihre Figureninterpretationen nicht rechtfertigt, weil sie die Schwäche derselben erkennt, ihre Interpretation weiter vertritt, aber sie nicht begründen kann oder nichts sagt, weil sie nicht explizit vom Lehrer dazu aufgefordert wird.

5.4.4.3 Gestaltung und Diskussion ihrer Blackout-Poetrys

Für Julia stand sehr schnell fest, dass sie Blackout-Poetrys gestalten möchte (PRO1_Julia, 2). Bei dieser Methode interpretieren Schüler*innen einen literarischen Text, indem sie eine Einzel- oder Doppelseite aus dem betreffenden Text so schwärzen, dass nur diejenigen Worte und Wortverbände sichtbar bleiben, „die sie für besonders sinnrelevant halten“ (Berg o. J.). So verleihen die Lernenden „dem Ursprungstext einen neuen Sinn“ (ebd.). Durch die Neugestaltung der Seite schreiben die Schüler*innen dem Text bzw. einer Textstelle eine bestimmte Bedeutung zu, die argumentativ in einem Interpretationsgespräch verhandelt werden kann. Julia

[26] Leider kann die Umfrage an dieser Stelle nicht abgebildet werden, da Julia und Tobias Bilder wählten, die nicht gemeinfrei sind oder bei denen der Rechteinhaber nicht ermittelt werden konnte.

entschied sich nach eigener Aussage für dieses Verfahren, da sie in kreativen Aufgaben ihre Stärke sehe (REF_Julia, 1). Dieses Verfahren kannte Julia vor der Unterrichtsreihe noch nicht, weswegen sie sich „erst mal Beispiele im Internet angesehen“ (REF_Julia, 1) hat. Besonders auffällig ist, dass Julias Auswahl der Buchseiten auf einer Analyse der Handlungsstruktur fußt. Sie überflog das Buch und suchte wichtige Szenen und Sätze heraus (REF_Julia, 1):

> „Ich habe mich für den Mord (Meyer`s Schädel) und Collinis freiwillige Festnahme (Foyer Szene) entschieden, da dies der Kern der Handlung ist. Mattingers Frage, sowie Johannas Anruf an Leinen sind wichtige Wendepunkte und Entscheidungen die Leinen treffen muss (und die auch wieder entscheidend für die Handlung sind). Ich fand am passenden zum Inhalt des Buches war Mattingers Aussage, dass die Menschen weder schwarz noch weiß sind.“ (REF_Julia, 2a)

Julia begründet im obigen Ausschnitt aus dem Reflexionsfragebogen die Auswahl derjenigen Textstellen, die sie in Form der von ihr gestalteten Blackout-Poetrys interpretiert hat. Hierbei identifiziert sie das die Handlung auslösende Ereignis (den Mord an Hans Meyer) als Kern der Handlung und weitere wichtige Wendepunkte. Dieser Auswahl muss dabei ein abstraktes Verständnis der Handlungsstruktur zugrunde liegen. Ihr letzter Satz bezieht sich hingegen eher auf eines der Themen des Romans – die Frage nach der Natur des Menschen – und nicht auf die Handlungsstruktur. Auffällig ist außerdem, dass Julia ausschließlich Textstellen aus dem ersten Drittel des Romans gewählt hat. Ihre Blackout-Poetrys konzentrieren sich dementsprechend auf die Exposition des Romans und vernachlässigen die Aufklärung des Falls im weiteren Verlauf der Romanhandlung. Sie verweist jedoch auf die Möglichkeit, „die Bilderreihe [...] durch weitere Bilder/ Seiten [zu] ergänzen“ (REF_Julia, 2a) und relativiert die Geltung ihrer Auswahl: „Jeder hält ja auch andere Stellen für wichtig und ich persönlich hätte auch noch weitere Ideen gehabt. Ich hab mich dann aber, aufgrund des Zeitplans, den ich mir gesetzt habe, eingegrenzt“ (REF_Julia, 2a). Die sich darin ausdrückende Prämisse, dass mehrere Interpretationen eines Romans berechtigt sein können, spricht für das Erreichen des dritten Niveaus, da diese Einsicht eine Voraussetzung für die sinnvolle Koordination von Interpretationen im Gespräch ist. Außerdem reflektiert sie darin die zwangsläufig subjektive Grundlage einer jeden Interpretation – die individuelle Wahrnehmung des Romans im Leseakt. Insgesamt blickt Julia in ihrem Reflexionsfragebogen aus einer **Meta-Perspektive** auf das von ihr entwickelte methodische Vorgehen, indem sie die Funktionen der einzelnen Schritte und die Grenzen der Methode reflektiert (REF_Julia; PLAN_Julia). Auf die Auswahl der konkreten Textstellen folgten erste Skizzen, das Sammeln von Ideen und die Festlegung der Motive. Hierfür nutzte Julia ein Material, das ich eigentlich für die Planung von Comics bereitstellte.

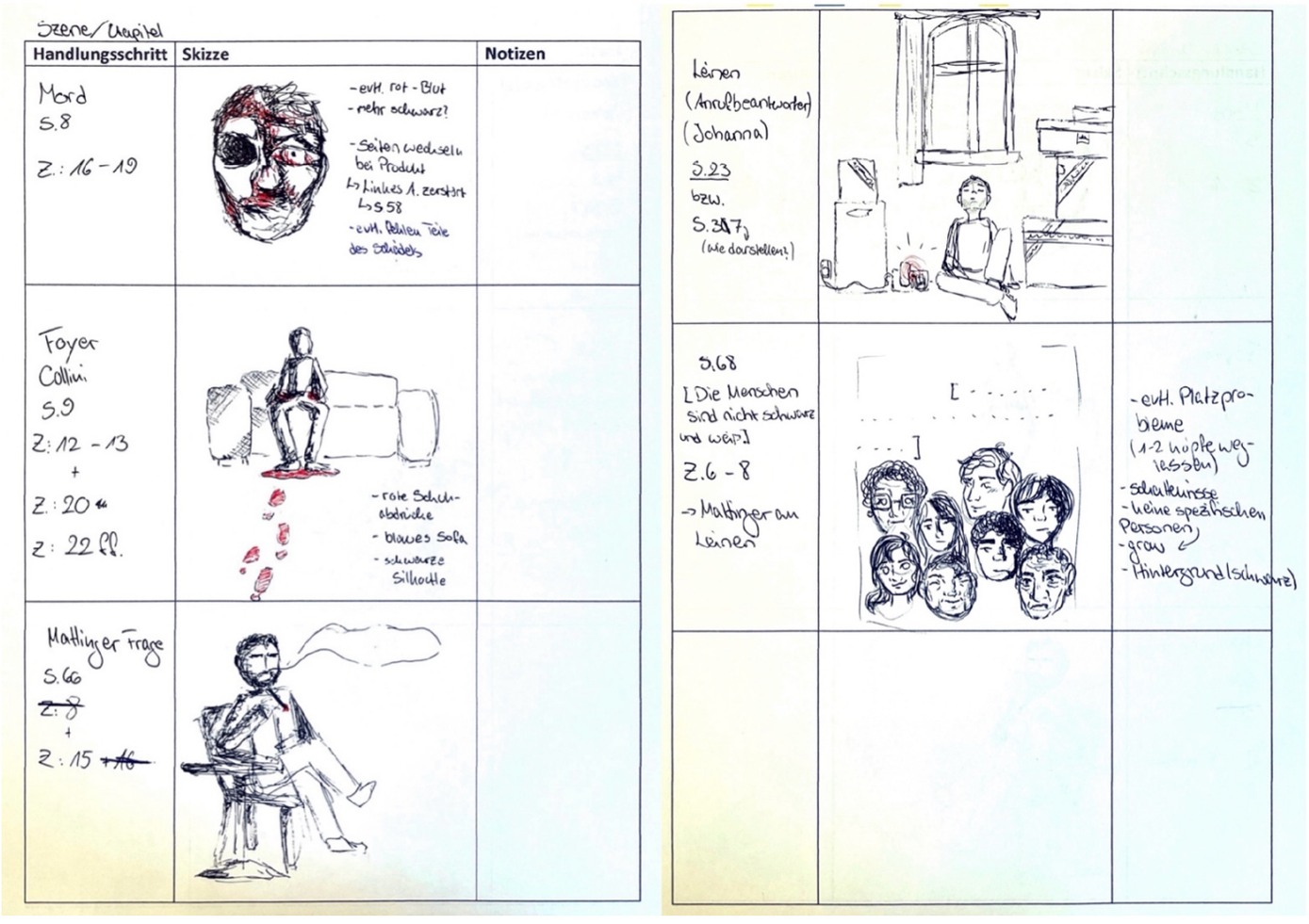


Abbildung 26 Julias Planung der finalen Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys (PLAN_Julia).

Die finale Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys wurde von Julia äußerst intensiv vorbereitet. Im oben zu sehenden Material skizziert sie die Gestaltung der von ihr im vorangegangenen Schritt ausgewählten Seiten. Jene Skizzen stellen bereits erste vorläufige Interpretationen der betreffenden Romanseiten dar. Die Seiten vermerkte sie in der Spalte „Handlungsschritt“. Dort notierte sie sich auch diejenigen Zeilen, die *nicht* geschwärzt bzw. übermalt werden sollten. An der ersten Skizze wird anhand der Notizen rechts vom Bild deutlich, dass es sich noch nicht um das finale Layout der Seite handelt. So prüft sie ihre Interpretationen unter Rückbezug auf den Ausgangstext und stellt hinsichtlich der ersten Skizze fest, dass eigentlich Meyers linkes Auge (und nicht das rechte) zerstört sein müsste. Julia falsifiziert hier also ihre eigenen bildlich manifestierten Interpretationen. Außerdem deuten die durchgestrichenen Seiten- und Zeilenangaben darauf hin, dass Julia unterschiedliche Interpretationen gegeneinander abwog und die Planung des Motivs im Falle der vorletzten Skizze der Auswahl der Seite vorausging. Die Blackout-Poetrys gestaltete Julia mit ihrem Tablet und der Anwendung „Ibis X Paint“ (PRO2_Julia, 94; INT_Julia, 70).

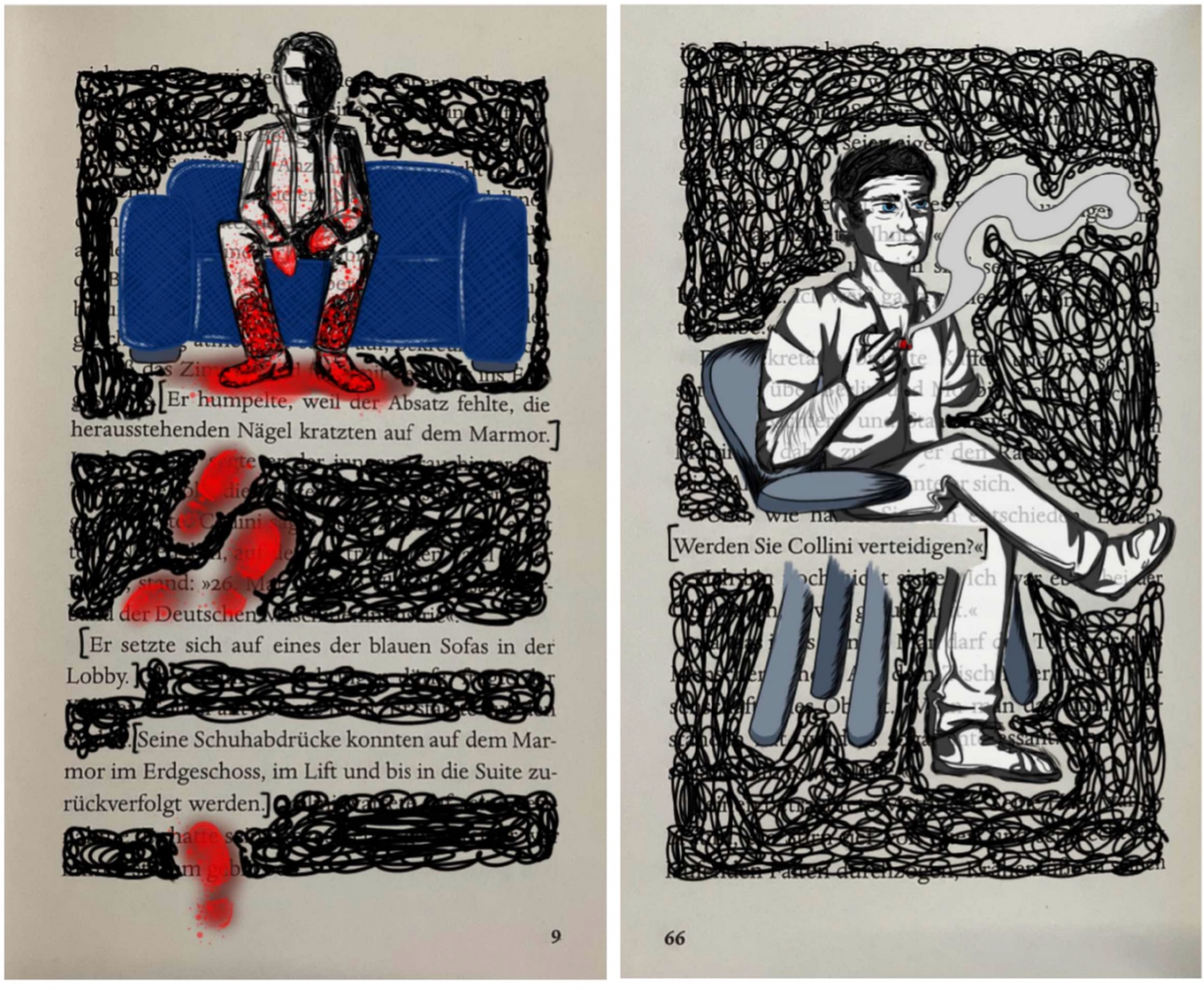


Abbildung 27 Zwei der von Julia gestalteten Blackout-Poetrys, die sie im Interpretationsgespräch zunächst präsentierte und anschließend im Klassenverband diskutiert wurden (PROD1_Julia).

Julia war die Erste, die ihre Produkte im Klassenverband präsentierte. Ihre Präsentation orientierte sich dabei sehr stark an ihrem Reflexionsfragebogen, was aber durchaus so gewünscht war. Lediglich ihr in der Präsentation postulierter Anspruch, mithilfe der Blackout-Poetrys die Stimmung des Romans einzufangen (IG2_Julia, 15), ging nicht aus dem Reflexionsfragebogen hervor. Nach der Präsentation erhielt Julia viel Zuspruch für die Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys (z. B. IG2_Kai, 19). Kritik deutete sich nur insofern an, als dass teilweise unklar war, welche Figur auf dem jeweiligen Blackout-Poetry zu sehen ist, da sich Julias zeichnerische Figureninterpretationen sehr ähnlich sehen (IG2_Leni, 35). Weiterhin kündigte Julia auf meine Nachfrage hin an, die Titel ihrer Blackout-Poetrys zu ergänzen, da diese zum Zeitpunkt des Interpretationsgesprächs nur im Dateinamen ersichtlich waren. Julia gelingt es jedoch nicht in

jedem Fall, eine plausible, nachvollziehbare Beziehung zwischen dem literarischen Text und ihrer Interpretation desselben im Gespräch herzustellen:

00:12:00	36.	Lehrer:	[...] Mmh [nachdenkend] und dann noch die Seite 23, das hätt mich wirklich interessiert. Ähm, dort nutzen Sie ja die Farbe „hellblau“ bei dem Fenster. Ähm, warum haben Sie da die Farbe „hellblau“ genommen? [Julia sagt: „Ähm“ (nachdenkend)] Weil sonst ist es ja eher schwarz, weiß und rot.
	37.	Julia:	Ja, ich hab ähm, mir ist aufgefallen, dass ich dann auf Seite neun zum Beispiel auch blau benutzt habe und bei Mattinger auch. Also dachte ich mir, dass so blau und rot vielleicht wiederkehrende Farben sein könnten und bei dem Fenster dachte ich mir, dass es vielleicht ein guter Kontrast ist zwischen der relativ großen schwarzen Fläche unten und äh halt vielleicht auch den *Gedanken*, die Leinen dann hat und ja [Der Lehrer sagt: „Mmh.“] so.
	38.	Lehrer:	Weil welche Gedanken hat er da?
	39.	Julia:	Eher bestürzende Gedanken? Also er ist sozusagen, also er bekommt ja die Nachricht, dass er sozusagen den den Mörder eines geliebten Menschen sozusagen vertreten soll und das sind ja dann bestürzende Gedanken oder vielleicht
00:13:00			auch panisch oder, eher negative Gedanken und deswegen die schwarze Fläche.
	40.	Lehrer:	Mmh-mmh, also ihre Gestaltung ist auf jeden Fall stimmig, aber ihre Begründung finde ich [Julia sagt: „Ja.“] jetzt nicht so passend. Ähm, als Johanna anruft, woran denkt denn da Caspar? Nela?
	41.	Nela:	Na er schwebt ja quasi in Erinnerungen von seiner Jugend in Roßthal und was er alles mit Hans Meyer erlebt hat.
	42.	Lehrer:	Mmh und wie sind die Erinnerungen so? Sind die eher schlecht, dass er so gar nicht daran denken will oder eher positiv gefärbt? Tilman?
	43.	Tilman:	Schon positiv, er hat ja auch einen großen Teil seines Lebens mit geprägt, ja. [Julia nickt.]
	44.	Lehrer:	Mmh, richtig, also die Erinnerungen von Caspar, die haben Sie ja auch sehr, sehr häufig in ihren Lesefragebögen angesprochen und die sind ja sehr, sehr positiv gewesen, da dachte ich, als ich mir das Blackout-Poetry angeguckt habe, ja, ähm, in das Fenster scheint die Sonne rein, Johanna ruft an und er denkt, er denkt sofort an seine tolle Jugend in Roßthal und ähm die Sonne scheint. Also das war da im Prinzip so meine Assoziation.
00:14:00	45.	Frau XXXXX:	Aber vielleicht ist das auch intuitiv *gemeint*, wenn man sich entscheidet [Lehrer sagt: „Ja.“] für ne Farbe und speziell das *Blau* nimmt, dann kann man das vielleicht auch nicht immer verdeutlichen in Worten, sondern das ist eben diese Farbe, die da reingepasst hat.
	46.	Lehrer:	Mmh, ja. Also haben Sie das eher intuitiv gemacht, oder?
	47.	Julia:	Ja, hab ich. [Lehrer sagt: „Okay.“] War dann so, ja, okay, du hast jetzt schwarz und weiß und dann bei den anderen hast du schon blau benutzt und da dachte ich mir, kannst du irgendwo dann noch ein blaues Element mit reinbringen, also habe ich das eher so, eher intuitiv gemacht.

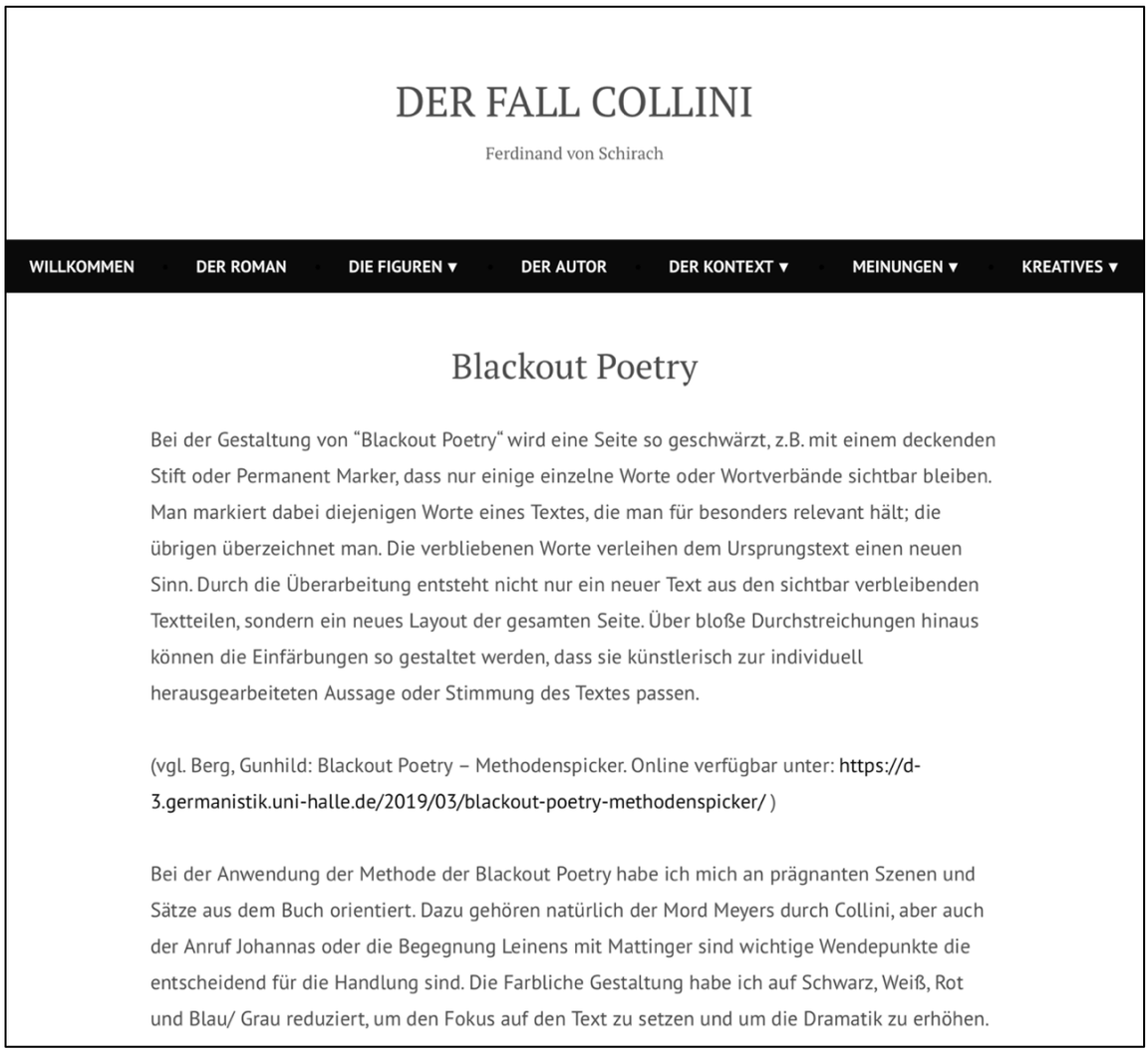
(IG2_Julia, 37-47)

Vielmehr geht aus dem obigen Gesprächsabschnitt hervor, dass Julia die Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys nicht durchgehend aus dem zu interpretierenden Text ableitete, sondern teilweise Beweggründe auf der Ebene der Gestaltung dominierten. Möglicherweise sind ihr zu diesem Zeitpunkt auch nur nicht mehr die Beweggründe bewusst, warum sie sich für die betreffende Farbwahl entschied. So ist vor dem Hintergrund ihrer Reflexionen, Skizzen und

Interviewaussagen zu bezweifeln, dass Julia die betreffenden Textstellen künstlerisch interpretierte, ohne diese einer intensiven Betrachtung unterzogen zu haben. In Julias Reflexion der Interpretationsgespräche am Ende der Unterrichtsreihe deutet sich an, dass Julia in der Lage ist, die Struktur von Interpretationsgesprächen auf einem **Meta-Niveau** zu reflektieren:

> 55. Julia: Ja, eigentlich kann ich da Nico nur zustimmen, ich fand die Diskussion sehr interessant auch mal von anderen so, was sie so denken und fand es aber auch sehr tiefgreifend und man hat selber dadurch noch mal Anregungen gekriegt, bekommen.
>
> (IG4_Julia, 55)

So suggeriert das Adverb „auch“ eine Differenz zum regulär stattfindenden Deutschunterricht, in dem die Schüler*innenperspektiven und deren argumentative Verhandlung weniger im Zentrum stehen. Julias Aussage lässt sich also als Ansatz einer vergleichenden Analyse zweier Gesprächsformen lesen. In ihrer Äußerung grenzt sie sich außerdem implizit von der unter Lehrkräften und Schüler*innen verbreiteten Annahme ab, dass Interpretationsgespräche nicht lerner*innenzentriert *und* tiefgreifend sein können (vgl. z. B. Führer 2013, S. 182f.).



DER FALL COLLINI

Ferdinand von Schirach

WILLKOMMEN · DER ROMAN · DIE FIGUREN ▾ · DER AUTOR · DER KONTEXT ▾ · MEINUNGEN ▾ · KREATIVES ▾

Blackout Poetry

Bei der Gestaltung von "Blackout Poetry" wird eine Seite so geschwärzt, z.B. mit einem deckenden Stift oder Permanent Marker, dass nur einige einzelne Worte oder Wortverbände sichtbar bleiben. Man markiert dabei diejenigen Worte eines Textes, die man für besonders relevant hält; die übrigen überzeichnet man. Die verbliebenen Worte verleihen dem Ursprungstext einen neuen Sinn. Durch die Überarbeitung entsteht nicht nur ein neuer Text aus den sichtbar verbleibenden Textteilen, sondern ein neues Layout der gesamten Seite. Über bloße Durchstreichungen hinaus können die Einfärbungen so gestaltet werden, dass sie künstlerisch zur individuell herausgearbeiteten Aussage oder Stimmung des Textes passen.

(vgl. Berg, Gunhild: Blackout Poetry – Methodenspicker. Online verfügbar unter: https://d-3.germanistik.uni-halle.de/2019/03/blackout-poetry-methodenspicker/)

Bei der Anwendung der Methode der Blackout Poetry habe ich mich an prägnanten Szenen und Sätze aus dem Buch orientiert. Dazu gehören natürlich der Mord Meyers durch Collini, aber auch der Anruf Johannas oder die Begegnung Leinens mit Mattinger sind wichtige Wendepunkte die entscheidend für die Handlung sind. Die Farbliche Gestaltung habe ich auf Schwarz, Weiß, Rot und Blau/ Grau reduziert, um den Fokus auf den Text zu setzen und um die Dramatik zu erhöhen.

Abbildung 28 Julia veröffentlichte ihre Blackout-Poetrys unter dem Reiter „Kreatives" (PRODEND_Julia).

Nach der Reflexion der Interpretationsgespräche im Sitzkreis überarbeiteten die Schüler*innen ihre Produkte und veröffentlichten sie auf der Webseite. Ihren Blackout-Poetrys stellte Julia dabei eine Erläuterung der Methode und der von ihr vorgenommenen Adaption derselben voran (s.o.). So musste sie die bestehende Schrittfolge um den Schritt der Auswahl der zu interpretierenden Textstellen ergänzen. In ihrem Text nimmt sie also eine **Meta-Perspektive** auf das von ihr angewandte Verfahren ein, indem sie auf dessen Zielstellung und konkrete Umsetzung eingeht.

5.4.5 Julias Interpretationen im Post-Test

Julias Ergebnisse im Prä- und Post-Test lassen darauf schließen, dass ihre Interpretationen des Romans *Der Fall Collini* einen teils äußerst intensiven Wandlungsprozess durchliefen. Dieser hängt mit Julias umfassender Analyse der gesamten Handlungsstruktur und einzelner Textstellen im Zuge der Vorbereitung der Gestaltung des Figurenprofils und der Blackout-Poetrys zusammen. Folgende Tabelle verschafft Ihnen einen Überblick über Julias Ergebnisse in den verschiedenen Kompetenztests:

Tabelle 7 Tabellarische Übersicht über die von Julia in den einzelnen Tests erreichten Kompetenzniveaus

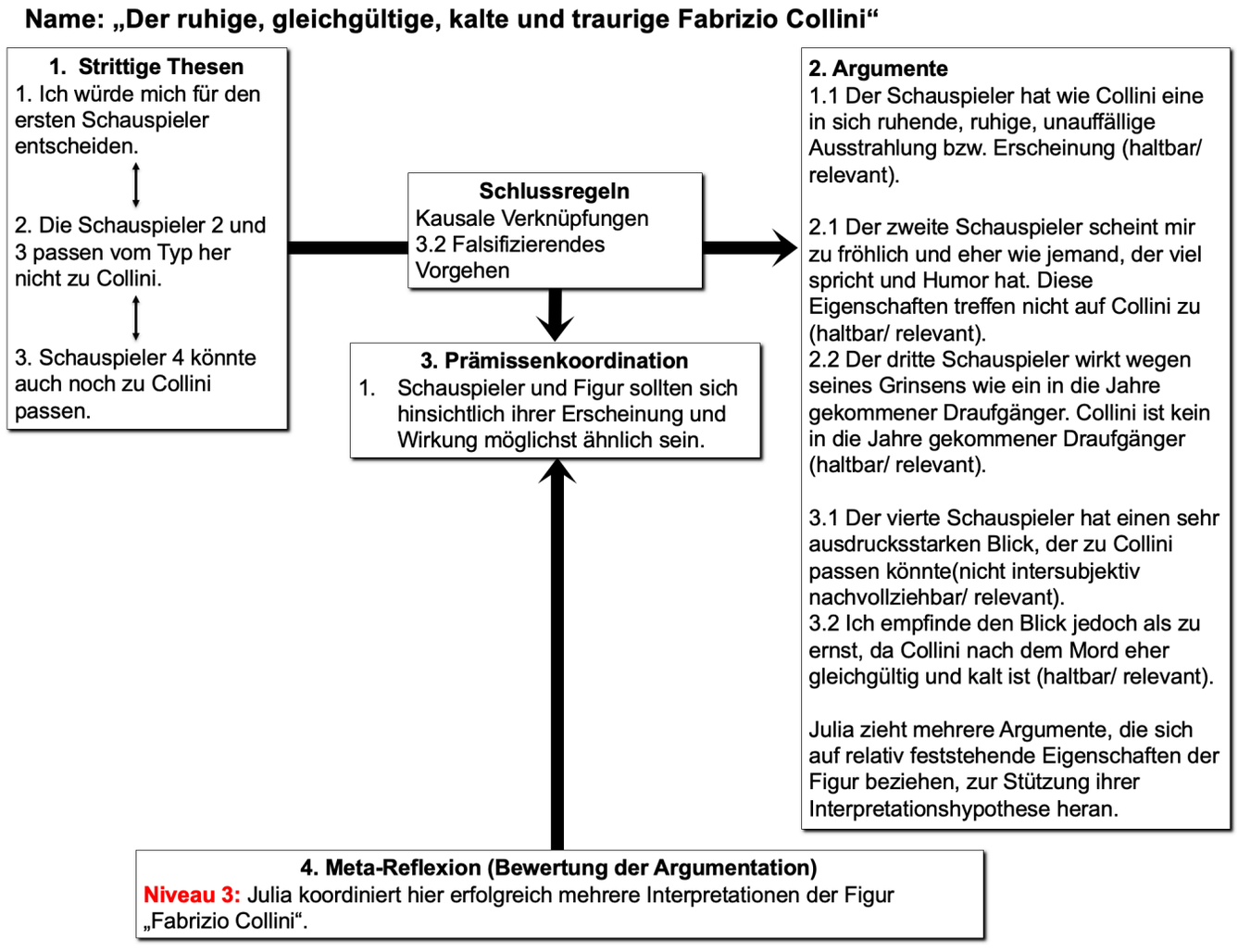
	Pre-Test (zur Faust-Figur)	Prä-Test	Post-Test
Aufgabe 1	3	1,5	3
Aufgabe 2		2,5	3
Aufgabe 3		2	2,5

Die vorgenommenen Codierungen drücken eine Entwicklung aus, die sich dadurch auszeichnet, dass Julia am Ende der Unterrichtsreihe zum Roman *Der Fall Collini* in der Lage war, denselben auf dem dritten Niveau zu interpretieren, was ihr zu Beginn der Unterrichtsreihe noch nicht gelang. Damit erreicht sie im Post-Test dasselbe Niveau wie am Ende der Unterrichtsreihe zur Faust-Tragödie. Dieser Befund legt nahe, dass Julias Kompetenzabfall zwischen Pre- und Prä-Test in einer mangelnden Kenntnis des zu interpretierenden Romans begründet liegt. Julias Reflexion der Interpretationsmethode (REF_Julia; PLAN_Julia; VER_Julia) und ihre noch zu diskutierenden Interviewdaten weisen darüber hinaus darauf hin, dass eine Entwicklung in Richtung des vierten Niveaus stattgefunden hat. Im Folgenden sollen die von Julia im Post-Test formulierten Interpretationen analysiert und strukturell mit denen aus dem Prä-Test verglichen

werden. Julias Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ durchläuft hierbei den eindrücklichsten Entwicklungsprozess:

> „Ich würde mich für den ersten Schauspieler entscheiden, da er eine in sich ruhende Ausstrahlung hat, ähnlich Collini, der ja ebenfalls wie im Buch beschrieben eine ruhige, unauffällige Erscheinung hat. Die Schauspieler 2 und 3 passen vom Typ her nicht zu Collini. Der 2. Scheint mir zu fröhlich und eher wie jeman der viel spricht und Humor hat. Nummer 3 scheint wie ein in die Jahre gekommener Draufgänger (Indikator ist das Grinsen), auch dieser Charakter passt nicht zu Collini. Schauspieler 4 könnte auch noch zu Collini passen, jedoch hat er einen sehr Ausdrucksstarken Blick, was einerseits passen könnte. Ich empfinde es hier jedoch als zu ernst, da Collini nach dem Mord eher gleichgültig und kalt ist.“ (Post-Test_Julia, 1)

Im Vergleich zu Julias Interpretation im Prä-Test fällt als Erstes auf, dass ihre Argumentation nicht mehr auf ihrer Vorstellung der Figur fußt, sondern auf konkreten, mehrheitlich unbestreitbaren Eigenschaften der Figur. Außerdem präferiert sie im Post-Test einen anderen Schauspieler als im Prä-Test, in dem sie für die Wahl des Schauspielers „Franco Nero“ argumentierte. Im Post-Test begründet sie ihre These, dass der erste Schauspieler, Bud Spencer, Fabrizio Collini am besten verkörpern würde, unter Verweis auf Collinis in sich ruhende, ruhige und unauffällige Ausstrahlung bzw. Erscheinung (Argument 1.1). Jenes Argument ist wie die anderen über eine kausale Schlussregel mit der These verbunden. Ihrem Schluss liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass sich Schauspieler und Figur hinsichtlich ihrer Erscheinung und Wirkung möglichst ähnlich sein sollten. Ihre Einschätzung, dass Schauspieler 2 und 3 vom Typ her nicht zu Collini passen (These 2) begründet sie mithilfe von zwei haltbaren Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit der zweiten Interpretationshypothese verknüpft sind: 2.1 Der zweite Schauspieler scheint mir zu fröhlich und eher wie jemand, der viel spricht und Humor hat. Diese Eigenschaften treffen nicht auf Collini zu. 2.2 Der dritte Schauspieler wirkt wegen seines Grinsens wie ein in die Jahre gekommener Draufgänger. Collini ist kein in die Jahre gekommener Draufgänger. So wird Collini als sehr wortkarg und passiv charakterisiert: „Collini wartete auf seine Festnahme. Er hatte sein ganzes Leben gewartet, er war immer stumm geblieben.“ (C, S. 9) Julias Urteil zufolge könnte der vierte Schauspieler auch noch zu Collini passen (These 3). Dies begründet sie mithilfe des Arguments 3.1, dass der vierte Schauspieler einen sehr ausdrucksstarken Blick habe, der zu Collini passen könnte. Jenes Argument betrachte ich als nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da aus dem Romantext nicht hervorgeht, dass Collinis Blick besonders ausdrucksstark ist. So falsifiziert Julia mit Argument 3.2 auch ihre These, dass Schauspieler 4 noch zu Collini passen könnte, da sein Blick zu ernst und Collini nach dem Mord eher gleichgültig und kalt sei, was ich als haltbar bewerte. Julias Interpretationstext verorte ich auf dem **dritten Niveau**, da sie darin erfolgreich und intersubjektiv nachvollziehbar mehrere Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“ koordiniert. Auch im Interview stellt sie unter Beweis, dass sie Figureninterpretationen auf einem elaborierten dritten Niveau formulieren kann (INT_Julia, 58ff.). Julias Interpretation verdichtete ich zu folgender Grafik:



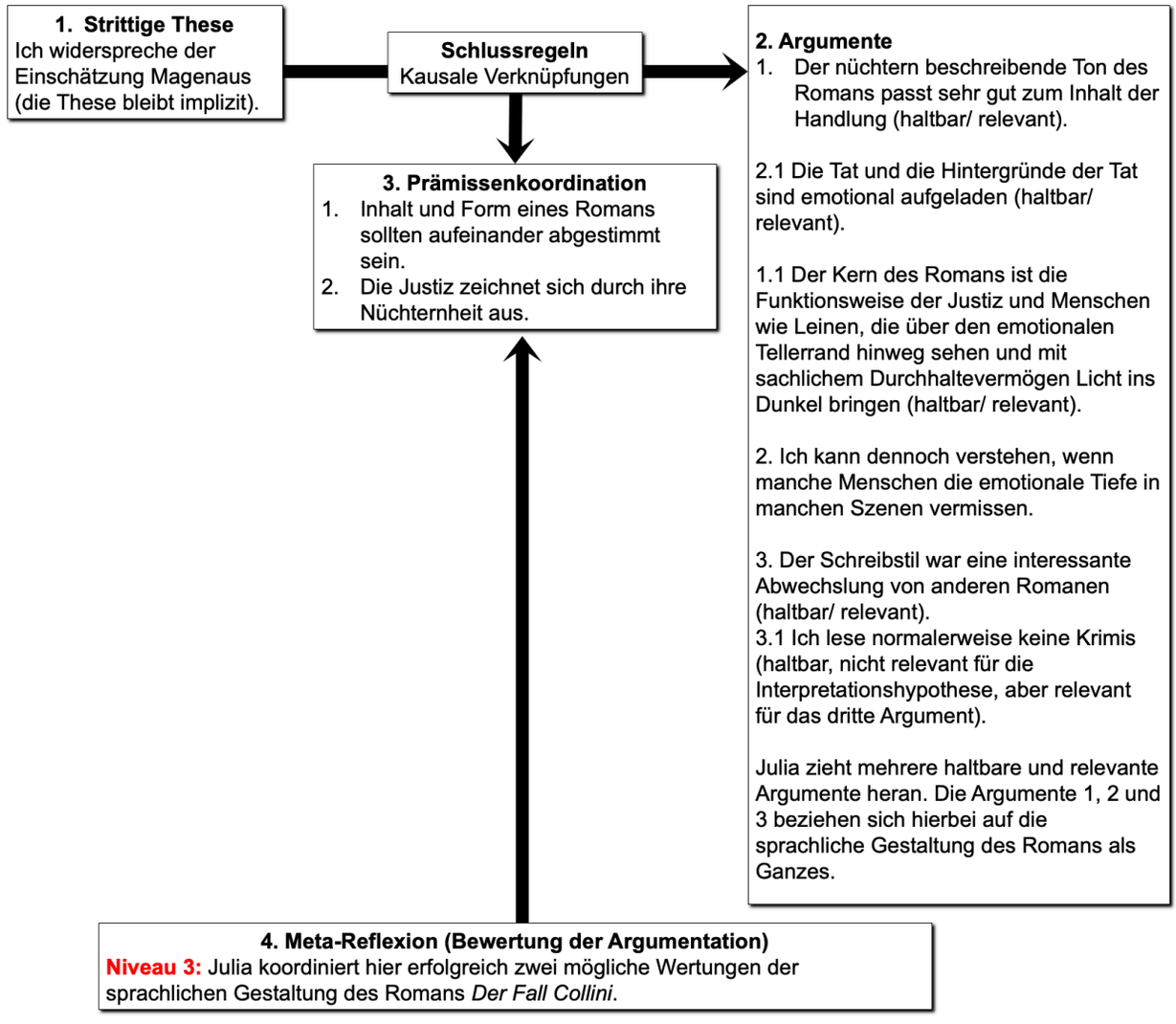
Die zweite Aufgabe des Post-Tests, die auf die Bewertung der Interpretation Jörg Magenaus zielte, beantwortete Julia folgendermaßen:

> „Ich denke der eher nüchtern, beschreibende Ton in dem der Roman geschrieben ist, passt sehr gut zum Inhalt der Handlung. Ja, die Tat und Hintergründe der Tat sind emotional aufgeladen, dennoch ist der Kern die Funktionsweise der Justiz und Menschen wie Leinen, die über den emotionalen Tellerrand hinweg sehen und mit sachlichem Durchhaltevermögen Licht ins Dunkel bringen. Ich kann dennoch verstehen, wenn manche Menschen die emotionale Tiefe in manchen Szenen vermissen, aber ich fand es war mal eine interessante Abwechslung von anderen Romanen. (Auch weil ich normalerweise keine Krimis lese.)“ (Post-Test_Julia, 2)

Als zentrale der Interpretation zugrunde liegende Hypothese reformulierte ich, dass Julia die sprachliche Gestaltung des Romans positiv bewertet und damit der Einschätzung Magenaus widerspricht. Ihre Position begründet sie mithilfe von vier haltbaren und relevanten Argumenten (Argument 1, 1.1, 3 und 3.1). Als erstes Argument führt sie an, dass der nüchtern beschreibende Ton des Romans sehr gut zum Inhalt der Handlung passen würde. Dieses Argument erklärt sie später noch weiter (Argument 1.1), indem sie feststellt, dass der Kern des Romans die Funktionsweise der Justiz und Menschen wie Leinen sei, die über den emotionalen Tellerrand hinwegsehen und mit sachlichem Durchhaltevermögen Licht ins Dunkel bringen. Ihrem Urteil liegt hierbei die implizite Prämisse zugrunde, dass sich die Qualität der sprachlichen Gestaltung eines Romans daran bemisst, ob und in welchem Ausmaß Inhalt und Form eines Romans

aufeinander abgestimmt sind (Prämisse 1). Außerdem geht sie davon aus, dass sich die Justiz durch ihre Nüchternheit auszeichnet (Prämisse 2). Für Julia wird also der nüchterne Stil der Nüchternheit der juristischen Auseinandersetzung gerecht. Julia geht jedoch ebenfalls auf die Position Magenaus ein, indem sie sagt, dass sie verstehen könne, wenn manche Menschen die emotionale Tiefe in manchen Szenen vermissen (Argument 2). Im Gegensatz zu ihrer Argumentation im Prä-Test plausibilisiert sie dieses Urteil, indem sie konstatiert, dass die Tat und die Hintergründe der Tat emotional aufgeladen seien (Argument 2.1), was ich als haltbar bewerte. Als letztes Argument für den Stil des Romans führt sie an, dass dieser eine interessante Abwechslung von anderen Romanen gewesen sei (Argument 3). Diesen Abwechslungseffekt erklärt sie u.a. damit, dass sie normalerweise keine Krimis lese (Argument 3.1). Letzteres Argument steht in keiner Beziehung zur Interpretationsthese, aber in einer kausalen Beziehung zum dritten Argument. Strukturiert ist Julias Interpretationstext als Wechsel von Argument und Gegenargument. Sie koordiniert hier erfolgreich zwei mögliche Wertungen der sprachlichen Gestaltung des Romans *Der Fall Collini* und erreicht damit das **dritte Niveau**.

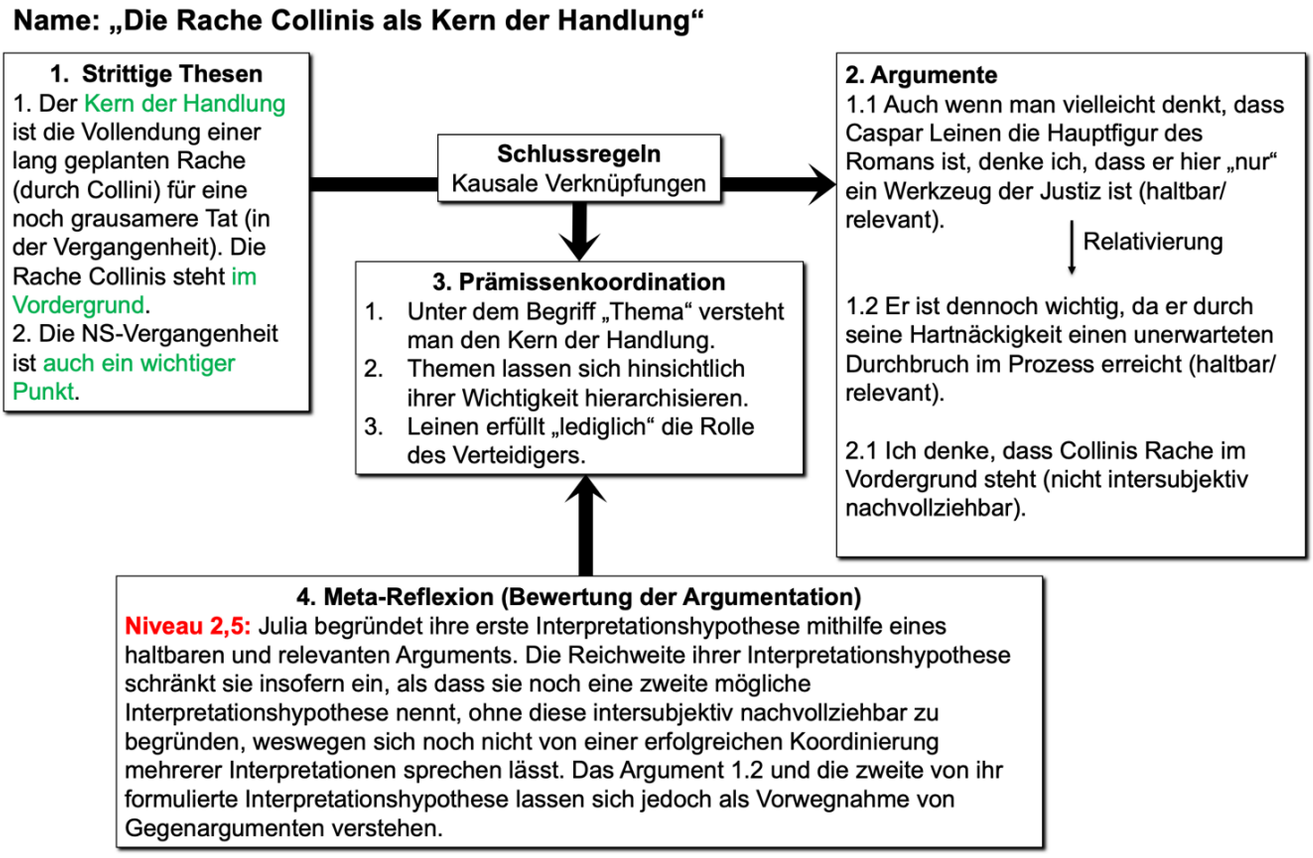
Name: „Nüchterne Justiz, nüchterner Stil“



Die dritte Aufgabe des Post-Tests, in der die Schüler*innen dazu aufgefordert werden, ein begründetes Romanthema zu formulieren und mehrere mögliche Romanthemen gegeneinander abzuwägen, beantwortet Julia folgendermaßen:

> „Ich denke der Kern der Handlung ist die Vollendung einer lang geplanten Rache (durch Collini) für eine noch grausamere Tat (in der Vergangenheit). Auch wenn man vielleicht denkt, dass Leinen die Hauptperson in diesem Buch ist, denke ich, dass er hier „nur" ein Werkzeug der Justiz ist. Er ist dennoch wichtig, da er durch seine Hartnäckigkeit einen unerwarteten Durchbruch im Prozess erlangt. Die NS-Vergangenheit ist zwar auch ein wichtiger Punkt, jedoch denke ich, steht Collinis Rache im Vordergrund." (Post-Test_Julia, 3)

Bereits aus dem ersten Satz geht hervor, dass Julia unter einem Thema den „Kern der Handlung" versteht. Nach Julias Auffassung ist der Handlungskern des Romans *Der Fall Collini* die Vollendung einer lang geplanten Rache (durch Collini) für eine noch grausamere Tat (in der Vergangenheit). Diese Einschätzung begründet Julia durch die Falsifizierung der Hypothese, dass Leinen die wichtigste Figur des Romans sei. Denn dieser sei letzten Endes nur ein Werkzeug der Justiz (Argument 1.1). Diese Argumentation bewerte ich als haltbar, da sich argumentieren ließe, dass Caspar Leinen lediglich eine Rolle innerhalb des Justizsystems ausfüllt und der von seiner Person losgelöste Prozess der Schuldermittlung im Zentrum des Interesses steht. Dieses Argument relativiert sie jedoch, indem sie eingesteht, dass er dennoch wichtig sei, da er durch seine Hartnäckigkeit einen unerwarteten Durchbruch im Prozess erreiche (Argument 1.2): Caspar Leinen betreibt also nicht nur „Dienst nach Vorschrift", sondern füllt seine Rolle mit besonders großem Engagement aus. So gelingt es ihm und nicht der Staatsanwaltschaft, in deren Zuständigkeitsbereich es eigentlich fallen würde, das Motiv Fabrizio Collinis aufzudecken. Darüber hinaus formuliert sie, anders als im Prä-Test, noch ein zweites mögliches Romanthema, das sie jedoch nicht weiter begründet: die NS-Vergangenheit. Ihre Argumentation schließt sie damit, dass die NS-Vergangenheit zwar auch ein wichtiger Punkt sei, sie jedoch denke, dass Collinis Rache im Vordergrund stehe, womit sie die beiden Interpretationshypothesen in ein Verhältnis zueinander setzt. Aufgrund der Tatsache, dass Julia ihre zweite Interpretationshypothese nicht intersubjektiv nachvollziehbar begründet, verorte ich ihre Interpretation auf **Niveau 2,5**. So lassen sich das Argument 1.2 und die zweite von ihr formulierte Interpretationshypothese als Vorwegnahme von Gegenargumenten verstehen. Im Vergleich zu ihrer Interpretation im Prä-Test fällt außerdem auf, dass sie dort das Thema vor dem Hintergrund der gesamten Romanhandlung formuliert, während sich ihre Deutung im Post-Test auf einzelne Aspekte der Romanhandlung konzentriert.



5.4.6 Julias Reflexion des Unterrichtsprojekts

Im Post-Test berichtet Julia, dass die Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys und der Figurenporträts eine intensive Auseinandersetzung mit dem Roman initiiert hat, da sie dafür mehrmals das Buch lesen und weiterdenken musste, „wie die Figuren handeln würden oder wie ihr Charakter und Intentionen sind“ (Post-Test_Julia, 4). Auch im Interview arbeitet Julia die intensive Auseinandersetzung mit dem Text als den zentralen Lerneffekt der Unterrichtsreihe heraus:

00:00:00	1.	Forscher:	So, dann fangen wir mal mit der ersten Frage an. Erzählen Sie mal, was Sie im Unterricht der letzten Wochen gelernt haben.
	2.	Julia:	Ähm. Also ich hatte das Gefühl, ich konnte mich mehr mit dem Buch an sich auseinandersetzen. Also nicht nur, dass ich`s gelesen habe, sondern auch gezielt auf Personen eingegangen bin und auch Sachen hinterfragt habe, zum Beispiel Personen-Konstellation oder Intentionen von den Personen. Und auch die geschichtlichen Hintergründe haben wir ja in Geschichte, also zum Beispiel NS-Zeit, haben wir ja in Geschichte durchgenommen, aber jetzt noch mal aus `nem spezifischen Fall, wie ja bei Collini, das war, fand ich es auch noch mal `nen interessanten Standpunkt, das vielleicht aus der Richtung noch mal zu sehen. [Interviewer sagt: „Mmh.“] Und, ja, einfach sich generell mit `nem Text, also `nem Buch, in dem Fall, sich noch mehr ähm zu beschäftigen und da auch wirklich noch mal fünf mal drüber zu lesen und noch mal zu… die eigene Meinung noch mal hinterfragen oder was man denkt.

(INT_Julia, 2)

Ihr erster Satz lässt sich als Vergleich zum regulären Deutschunterricht lesen, der ihr nicht im gleichen Maße eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu ermöglichen scheint. Als

einen Schwerpunkt des Unterrichts benennt sie die Figurenanalyse und -interpretation. Außerdem empfand sie es als interessant, die NS- und Nachkriegsperspektive aus der Perspektive eines spezifischen Falls zu sehen. Auffällig ist, dass sie in ihrer Reflexion die intensive Analyse des Textes als Auslöser des Lernprozesses beschreibt. Mit der mehrmaligen Betrachtung einzelner Textpassagen geht für sie einher, „die eigene Meinung noch mal [zu] hinterfragen“ (INT_Julia, 2). So führte die wiederholte Lektüre ihrer Meinung nach dazu, dass sie noch mehr Subplots „aus diesem Krimi herauslesen [konnte]“ (INT_Julia, 4). An späterer Stelle beschreibt Julia die der Gestaltung der Blackout-Poetrys vorangestellte Analyse des Romans (INT_Julia, 18). Aus ihrer Beschreibung geht dabei hervor, dass sich ihre Analysen auf die Handlungs- und Figurenebene des Romans konzentrierten (INT_Julia, 18). Bei der auf die Textanalyse folgenden Planung der verschiedenen Medienprodukte habe sie wiederum gelernt, „sich mit verschiedenen Methoden vertraut [zu] machen“ (INT_Julia, 14). Julia reflektiert in ihrem Interview auch, dass sie die Vielfalt der Interpretationen ihrer Mitschüler*innen wahrgenommen habe:

	19.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ähm, was haben Sie denn durch die Präsentation und Diskussion Ihres Medienprodukts gelernt?
00:07:00	20.	Julia:	Mmh [nachdenkend]. Dass es sehr viele Standpunkte in unserer Klasse gibt. Dass anscheinend sich sehr viele Schüler auch sehr intensiv mit dem Buch beschäftigt haben. Wo ich jetzt gedacht habe, okay, die hätten sich`s vielleicht einfacher gemacht, die hätten sich vielleicht weniger Gedanken darüber gemacht. Da war ich eher positiv überrascht. Ähm, ich fand die Diskussionsrunde sehr schön, auch andere Leute einfach sprechen zu hören, noch mehr Eindrücke zu gewinnen. Und ja, also ich fand die Diskussion da danach einfach schön.
	21.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Was verstehen Sie diesbezüglich unter einem Standpunkt?
	22.	Julia:	Ähm, Sichtweisen? Also zum Beispiel, äh ein Schüler interpretiert jetzt den Charakter zum Beispiel von Leinen so und so und ich denk darüber aber anders, aber man bleibt ja im Dialog, also man begründet das ja auch und oder über die Schuldfrage zum Beispiel, dass man da unterschiedliche Ansichten, ist der jetzt schuldig oder nicht, vertritt. Und das verstehe ich als Standpunkt.

(INT_Julia, 20, 22)

An dieser Stelle gelingt es Julia vollends, Interpretationsgespräche strukturell als dialogisch und argumentativ zu beschreiben (INT_Julia, 22), womit sie das **vierte Niveau** erreicht. Julia bewertet es als „gute Idee“ (INT_Julia, 6), solche Projekte erneut an ihrer Schule durchzuführen. Diesbezüglich würde sie es befürworten, Bücher zu behandeln, „die Schüler interessant finden“ (INT_Julia, 6). Als problematisch bewertet sie den großen Zeitaufwand, da sie die Förderung von Schreibkompetenzen wichtiger findet als die Behandlung eines Buches (INT_Julia, 10). Außerdem hätten viele Schüler*innen nicht die Zeit, in ihrer Freizeit an einem Produkt weiterzuarbeiten (INT_Julia, 6). Dieses Problem benennt sie auch ein Jahr später im Member-Checking-Interview (MEM_Julia, 14). So würden Schüler*innen, die nicht so motiviert sind, ihrer Einschätzung nach dazu neigen, „sich Sachen raus[zu]picken, die vielleicht für sie einfach

sind, weil sie nicht so viel, sage ich mal doch, machen wollen“ (INT_Julia, 12). Ein Jahr später bewertet Julia den von mir durchgeführten Unterricht insgesamt als „sehr positiv“ (MEM_Julia, 2) und hat ihn als „gute Abwechslung“ (MEM_Julia, 2) in Erinnerung. Dies suggeriert, dass sich der hier analysierte Unterricht von ihrem „üblichen Deutsch-Unterricht“ (MEM_Julia, 2) unterscheidet. Das erprobte Lernsetting unterschied sich Julias Einschätzung zufolge insofern vom regulären Deutschunterricht, als dass man in letzterem „sozusagen am Ende kein fertiges Produkt in den Händen [hat], was man noch mal ansehen kann, was man vielleicht auch anderen zeigen kann, die sich mit dem Werk beschäftigt haben“ (MEM_Julia, 6). So hat Julia die Webseite „ein, zwei Wochen“ (MEM_Julia, 8) nach der Unterrichtsreihe ihren Eltern gezeigt. Sie gibt weiterhin an, dass sie den Unterricht „sehr interessant“ (MEM_Julia, 2) fand. Auf einer Skala würde Julia den Unterricht bei einer „sieben bis acht [...] eher tendierend zu sieben“ (MEM_Julia, 18) verorten, wobei für Julia „eine sieben schon sehr positiv“ (MEM_Julia, 18) ist. Dass sie dem Unterricht nicht die volle Punktzahl gibt, führt sie auf die Thematik bzw. das Buch zurück, das für sie „eher neutral bis uninteressant“ (MEM_Julia, 20) war.

Als Fähigkeit, die sie in der Unterrichtsreihe gelernt hat, weist Julia im Member-checking-Interview das Interpretieren von Figuren, hierbei insbesondere das Schließen vom Verhalten und von Aussagen der Figuren auf deren Gefühlswelt und Charakterzüge (MEM_Julia, 36), aus.[27] Auf der inhaltlichen Ebene ist ihr vor allem die Schuldfrage im Gedächtnis geblieben (MEM_Julia, 38). Im Member-checking-Interview stellt Julia an mehreren Stellen eindrücklich unter Beweis, dass sie das vierte Kompetenzniveau erreicht, indem sie Argumentationen strukturell beschreibt (u.a. MEM_Julia, 48ff.; MEM_Julia, 74) und das Vorhandensein von „Faktenargumente[n]“ (MEM_Julia, 48) als Voraussetzung sinnvollen Argumentierens versteht. So beschreibt sie auch Textangemessenheit und Widerspruchsfreiheit als Qualitätskriterien von Interpretationen (MEM_Julia, 68). Ihre Äußerung lässt jedoch nicht darauf schließen, dass Gütekriterien von Interpretationen explizit im Unterricht thematisiert worden sind (MEM_Julia, 70). Vielmehr resultiert ihr Wissen über Argumentationsstrukturen und Qualitätskriterien aus der Reflexion ihrer eigenen Argumentations- und Interpretationspraxis (MEM_Julia, 70). In Bezug auf die erprobte Unterrichtsreihe reflektiert Julia, dass sich ihre Argumentationsfähigkeit „eher verbessert“ (MEM_Julia, 60) habe.

[27] Julia fasst das Ziehen solcher Schlüsse im Member-Checking-Interview unter dem Begriff der Interpretation (MEM_Julia, 66).

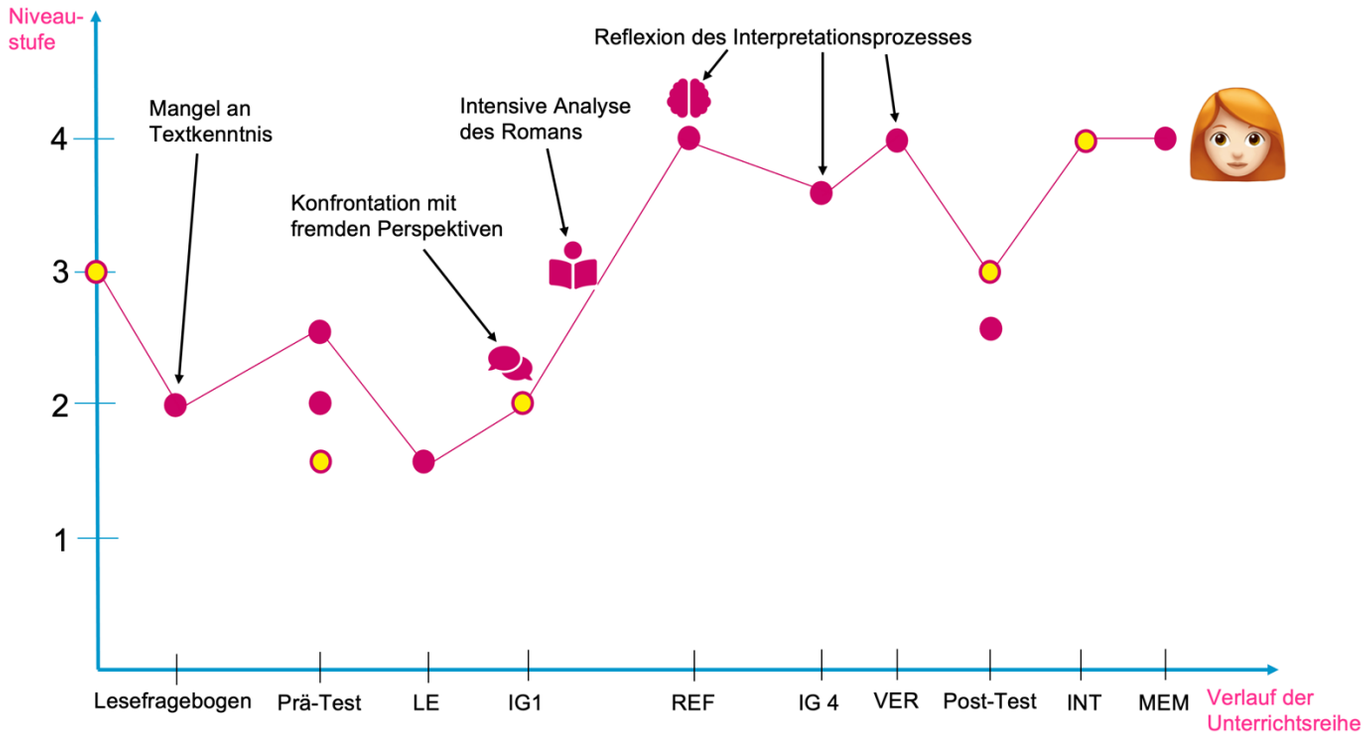


Abbildung 29 Grafische Visualisierung von Julias Interpretationsprozess. Am deutlichsten entwickelte sich Julias Kompetenz Figuren zu interpretieren. Die Datenpunkte, die Aufschluss über die Entwicklung dieser Fähigkeit geben, sind gelb eingefärbt. (LE= erste Gesprächsphase zu den Leseeindrücken der SuS, IG1= erstes Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen, REF= Reflexionsfragebogen, IG4= Julias Reflexion der Interpretationsgespräche, VER= die von Julia gestaltete Webpage, INT= Interview, MEM= Member-checking-Interview)

Die Grafik veranschaulicht die Entwicklung von Julias Interpretationskompetenz vor, während und nach der Unterrichtsreihe. Auffällig ist zunächst der Abfall der Interpretationskompetenz zwischen dem Pre-Test zur Faust-Figur und dem Prä-Test zum Roman „Der Fall Collini“. Hinsichtlich der Fähigkeit, literarische Figuren zu interpretieren, wurde zwischen dem Pre- und dem Prä-Test sogar ein Rückgang um anderthalb Niveaustufen festgestellt. Dieser ist einerseits auf einen Mangel an Textkenntnis und damit einhergehend einem Mangel an formal plausiblen Argumenten zurückzuführen. Andererseits fällt bereits im Pre-Test auf, dass Julia ikonisch-abbildhafte Interpretationen literarischer Figuren bewertet, indem sie deren Übereinstimmung mit ihrer Imagination überprüft. Im Pre-Test stellt sie jedoch noch Bezüge zu konkreten Merkmalen der Faust-Figur her, was sie im Prä-Test zur Figur „Fabrizio Collini“ nicht mehr tut, weswegen die dort von ihr verwendeten Argumente als „nicht intersubjektiv nachvollziehbar“ eingestuft werden. Somit erreichte sie in der ersten Aufgabe des Prä-Tests, die auf die Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ zielte, nur das Niveau 1,5. Insbesondere ihre Kompetenz literarische Figuren zu interpretieren, entwickelte sich im Verlauf der Unterrichtsreihe. Dieser Befund korreliert mit ihren Reflexionen in den beiden Interviews (INT_Julia, 2, 22; MEM_Julia, 36). In der Grafik sind die entsprechenden Datenpunkte gelb eingefärbt. Im Vergleich

zwischen Prä- und Post-Test fällt auf, dass Julia in letzterem im Gegensatz zum Prä-Test auf intersubjektiv nachvollziehbare Eigenschaften der Figur „Fabrizio Collini“ und nicht auf ihre Vorstellung rekurriert. Dadurch gelingt es ihr, mehrere Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“ erfolgreich zu koordinieren. Diese Entwicklung ist hauptsächlich auf die von Julia berichtete intensive Analyse der Handlungs- und Figurenebene des Romans zurückzuführen, da sie sich dort Argumente erarbeitete, auf die sie im Post-Test zurückgreifen konnte. Das Kennenlernen fremder Perspektiven in den Interpretationsgesprächen, das Julia im Interview reflektiert (INT_Julia, 20, 22), könnte auch dazu beigetragen haben, dass es Julia im Post-Test besser gelingt, mehrere Interpretationen des Romans und seiner Figuren zu koordinieren. In ihrem Reflexionsfragebogen und dem von ihr veröffentlichten Webtext betrachtet sie den eigenen Interpretationsprozess aus einer Meta-Perspektive (REF_Julia; PLAN_Julia; VER_Julia). Im Interview gelingt es ihr, die durchgeführten Interpretationsgespräche strukturell zu beschreiben (INT_Julia, 20, 22).

5.5 Noah: >>dadurch wurden auch noch Eindrücke vom Buch mir bewusst, die beim normalen Lesen gar nicht deutlich wurden<<. Noahs Bildungsgang von der Oberfläche in die Tiefe des Textes

5.5.1 Lernvoraussetzungen

Von Noah liegt leider kein Pre-Test vor, da er vor der Unterrichtsreihe mehrere Wochen lang krank war und zu Beginn der Unterrichtsreihe erst seit Kurzem wieder zur Schule ging. Einen Tag vor der Intervention, am 27.04.2022, schrieb die Klasse einen Interpretationsaufsatz zu Mascha Kalékos Gedicht „Sonett in Moll“[28], den Noah mir zur Verfügung stellte, um einen besseren Einblick in seinen Leistungsstand vor Beginn der Unterrichtsreihe erlangen zu können. Die Aufgabenstellung lautete: „**Interpretieren Sie das Gedicht!** Bearbeiten Sie **dabei** folgende Aufgaben: Untersuchen Sie die formale und sprachkünstlerische Gestaltung! Erschließen Sie die Situation des lyrischen Ichs!“ (AUF_Noah). Die Aufforderung „**Interpretieren Sie das Gedicht!**“ (AUF_Noah) lässt eine große Bandbreite von Interpretationshandlungen erwarten, die das Formulieren von Thesen und Argumenten, das Abwägen von Interpretationen und die (Meta-)Reflexion der eigenen Interpretation umfasst. So spielt nach Rödel „die Argumentation die wesentliche Rolle bei der Erstellung eines Interpretationstexts“ (Rödel 2018, S. 11).[29] Ziel eines solchen Interpretationsaufsatzes ist es, die eigene Deutung durch argumentative Bezugnahmen auf den literarischen Ausgangstext zugänglich zu machen (vgl. ebd., S. 28). Hierbei greift der Verfasser „auf methodologische Konzepte zurück“ (ebd., S. 20) und wägt unterschiedliche Lesarten ab (vgl. ebd., S. 48). In seinem Interpretationsaufsatz präsentiert und begründet Noah seine Interpretation des Gedichts: Darin prüft er die von ihm formulierte

[28] Sonett in Moll (1967)
Denk ich der Tage, die vergangen sind,
Und all des Lichtes, das tief in uns strahlte,
Da junge Liebe Wolken rosig malte
Und goldne Krone lieh dem Bettlerskind.

Denk ich der Städte, denk ich all der Straßen,
Die wir im Rausch durchflogen, Hand in Hand ...
Sie führten alle in das gleiche Land,
Das Land, zu dem wir längst den Weg vergaßen.

Nun stehn die Wächter wehrend vor den Toren
Und reißen uns die Krone aus dem Haar.
Grau ist die Wolke, die so rosig war.
Und all das Licht, das Licht in uns – verloren.

Im Traume nur siehst du es glühn und funkeln.
Ich spür es wohl, wie unsre Tage dunkeln.

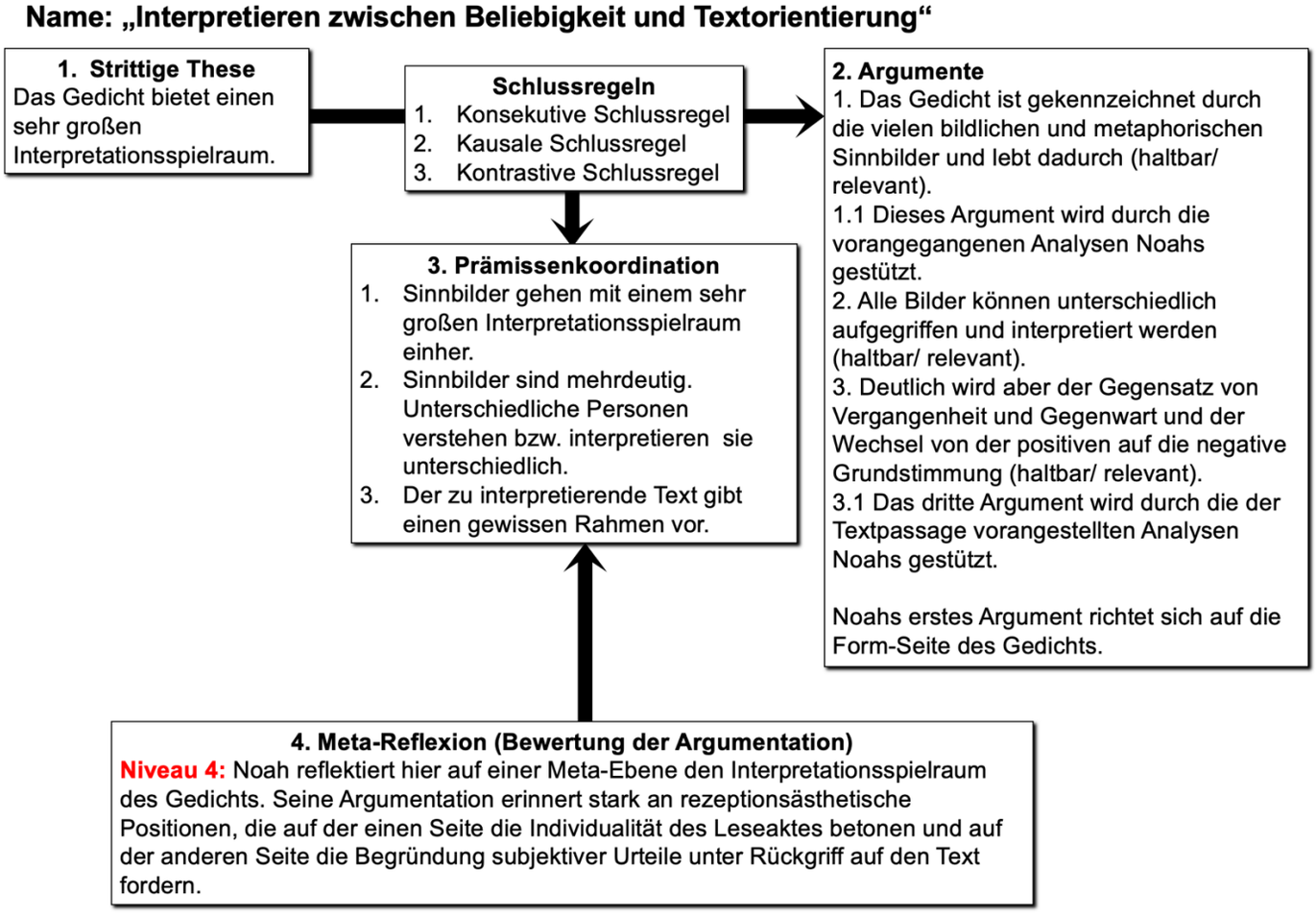
[29] Unter einem Interpretationstext versteht Rödel hier die schulische Textsorte des Interpretationsaufsatzes.

Hypothese, dass sich Kaléko von Barock-Sonetten inspirieren ließ. Er formuliert jedoch auch abschließend eine persönliche Wertung des Gedichts: „Das Gedicht spricht mich an, da ich es gut finde, dass auch die Schattenseiten der Liebe thematisiert wurden, auch gefällt mir Form und Klang." (AUF_Noah) Verschiedene Interpretationshypothesen wägt er nicht ab. Die von ihm vorgebrachten Argumente dienen allein der Stützung seiner eigenen Deutung, die seiner Ansicht nach „durch den großen Interpretationsspielraum nicht zu 100% bestätigt werden [kann]" (AUF_Noah). Den Interpretationsspielraum des Sonetts reflektiert Noah auf einer **Meta-Ebene**:

> „Das Gedicht ist gekennzeichnet durch die vielen bildlichen und metaphorischen Sinnbildern und lebt dadurch. Deshalb bietet es einen sehr großen Interpretationsspielraum, da alle Bilder unterschiedlich aufgegriffen und interpretiert werden können. Deutlich wird aber der Gegensatz von Vergangenheit und Gegenwart und der Wechsel von der positiven auf die negative Grundstimmung." (AUF_Noah)

Noah stellt hier die These auf, dass das Gedicht einen sehr großen Interpretationsspielraum biete. Über das Adverb „Deshalb", welches einen konsekutiven Schluss markiert, ist die These mit dem vorangegangenen Argument verknüpft. Jenes Argument reformulierte ich folgendermaßen: „Das Gedicht ist gekennzeichnet durch die vielen bildlichen und metaphorischen Sinnbilder und lebt dadurch." (Argument 1) Das Argument bewerte ich vor dem Hintergrund der Textgrundlage als haltbar, da sich z. B. das Licht oder die rosige Wolke als Symbole verstehen lassen. Aus Noahs Äußerung geht jedoch hervor, dass er Metaphern und Symbole nicht begrifflich voneinander abgrenzt. Darüber hinaus wird das erste Argument durch die vorangegangenen Analysen Noahs gestützt (1.1). Das zweite Argument („Alle Bilder können unterschiedlich aufgegriffen und interpretiert werden.") zielt auf die Wahrnehmung dieser Sinnbilder durch den Lesenden und ist über eine kausale Schlussregel mit der These verbunden. Diesem Schluss liegt die Prämisse zugrunde, dass Sinnbilder mehrdeutig sind und unterschiedliche Personen sie unterschiedlich verstehen bzw. interpretieren. Das Argument bewerte ich als haltbar, weil einerseits davon auszugehen ist, dass die von Noah angesprochenen sprachlichen Bilder bei jedem Lesenden andere Assoziationen hervorrufen, die zu unterschiedlichen Interpretationen des Gedichts führen können. Andererseits ist das Argument leicht angreifbar, da durchaus von bestimmten Deutungskonventionen ausgegangen werden kann, die der Interpretation einen Rahmen setzen. Auf diese spielt das nächste Argument (3) an, wenn Noah schreibt, dass der Gegensatz von Vergangenheit und Gegenwart und der Wechsel von der positiven zur negativen Grundstimmung deutlich werde. Dieses Argument steht insofern in einer kontrastiven Beziehung zur These, als dass es die These eines sehr großen Interpretationsspielraums einschränkt: Die Sinnbilder können unterschiedlich aufgegriffen und interpretiert werden, während der Wechsel der Grundstimmung und der Gegensatz von Vergangenheit und Gegenwart von jedem Lesenden wahrgenommen werden dürfte. Jenes dritte Argument wird wieder durch die der oben

zitierten Textpassage vorangestellten Analysen Noahs gestützt (Argument 3.1). Noahs Argumentation impliziert, dass der zu interpretierende Text einen gewissen Rahmen vorgibt (Prämisse 3). Er reflektiert hier auf einer **Meta-Ebene** die Subjektabhängigkeit der Interpretation des Gedichts und den daraus folgenden sehr großen Interpretationsspielraum. Demzufolge erreicht er das **vierte Kompetenzniveau**. Seine Argumentation erinnert stark an rezeptionsästhetische Positionen, die auf der einen Seite die Individualität des Leseaktes betonen und auf der anderen Seite die Begründung subjektiver Urteile unter Rückgriff auf den Text fordern (vgl. Iser 1990, S. 47).



Noahs Fähigkeit, auf dem vierten Niveau zu interpretieren, steht im Kontrast zu seiner nur spärlich vorhandenen literarischen Leseerfahrung. So lese er in seiner Freizeit überhaupt keine Bücher (INT_Noah, 58). Er lese eher „News-Artikel auf dem Handy [...] über das aktuelle Geschehen“ (INT_Noah, 58). Nach eigener Aussage beliest er sich „sehr viel im Internet, auch vielleicht äh über Sachen, die nicht so aktuell sind“ (INT_Noah, 58). Eine Ausnahme stellt eine Comic-Reihe zu „The Walking Dead“ dar, die er drei oder vier Jahre vor der Unterrichtsreihe im Alter von „14, 15“ (INT_Noah, 62) gelesen hat. Seine Eltern lesen ebenfalls keine „fiktiven Romane“ (INT_Noah, 64), sondern wie er eher Online-Nachrichten. In seinen Antworten spiegelt sich eine starke Ablehnung gegenüber fiktionalen Texten wider:

70. Noah: Ich meinte ja schon, wenn ich nach was google, dann ähm aktuelle Themen, die halt ja real sind. Oder falls ich jetzt zum besseren Verstehen von `nem Film oder sowas, also äh sowas in die Richtung, eher so reale Themen und nicht diese fiktiven Themen, weil, sag`s mal jetzt ganz stumpf, warum, warum und was Autor XY sagt, ist mir jetzt eigentlich ja egal, weil ist halt ein fiktives Werk und mich interessieren ja die Fakten und was wirklich los ist auf dieser Welt.

(INT_Noah, 70)

Er geht also davon aus, dass ihm literarische Texte keine Einsichten vermitteln können, die für sein Leben von Belang sind. Ihm scheint es eher darum zu gehen, dass Informationen verwertbar sind. Dass die von ihm angesprochenen Filme, die er durch weiterführende (Internet-)Recherchen besser zu verstehen versucht, wie Romane ebenfalls fiktionaler Natur sind, blendet er aus.

5.5.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls

Zeitpunkt	**Noahs Bildungsgang**
Interpretationsaufsatz, den Noah einen Tag vor Beginn der Unterrichtsreihe verfasste	Noah reflektiert in seinem Interpretationsaufsatz die Subjektabhängigkeit der Interpretation eines Gedichts und den sich daraus ergebenden großen Interpretationsspielraum. Seine Interpretation ist dementsprechend auf dem **vierten Niveau** zu verorten.
Lesefragebogen	Im Lesefragebogen geht Noah auf den von ihm bei der Erstlektüre des Romans eingenommenen Lesemodus ein (LF_Noah, 12). Noah ist also bereits hier in der Lage, Teile seines Interpretationsprozesses auf einer **Meta-Ebene** zu reflektieren.
Prä-Test	Noah erreicht in allen Aufgaben das **dritte Niveau**. Ihm gelingt es jedoch nicht durchgehend, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren.
Leseeindrücke der Schüler*innen (Stunde 1/2)	Aus dem von Noah formulierten Leseeindruck geht hervor, dass Noah den Roman zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dessen Handlungsebene reduziert und nicht von tieferliegenden Sinnpotenzialen ausgeht.

Zeitpunkt	Noahs Bildungsgang
Noahs Gestaltungsideen für die Webseite (Stunde 3)	Während der Diskussion der Gestaltungsideen für die Webseite setzt sich Noah dafür ein, die Profilbilder von den bereits bestehenden Figurenprofilen zu entfernen. Mit seinem Beitrag initiiert Noah eine **Meta-Diskussion** darüber, wie im Rahmen des Projekts interpretiert werden sollte.
Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen (Stunde 9/10)	Noah erreicht in dieser Phase das **dritte Niveau**. Er formuliert jedoch auch Deutungen auf den Niveaustufen 1 und 1,5, wenn diese aktuelle Entwicklungsaufgaben oder andere Facetten seiner Lebenswelt betreffen.
Gestaltung seines Webtextes mit Leni (Stunde 11-18)	Noah und Leni gestalteten einen multimodalen Webtext zum historischen Kontext des Romans. In dieser Phase wird erneut Noahs Sachorientierung und seine Ablehnung gegenüber der Interpretation literarischer Texte deutlich. So geht aus den Daten hervor, dass Leni das Unterkapitel zum Vergleich von Text und Kontext erarbeitete, während Noah die Unterkapitel zum historischen Hintergrund verfasste, in denen der Romanbezug deutlich wird, aber implizit bleibt. Noah investierte nach eigener Aussage viel Zeit und Mühe in die Ausarbeitung des Webtextes, da er sich (auch in seiner Freizeit) für den Zweiten Weltkrieg interessiere.
Interpretationsgespräch zu den individuellen Schüler*innenprodukten (Stunde 19-23)	Während der Diskussion der individuellen Schüler*innenprodukte formuliert Noah Interpretationen auf dem zweiten, dritten und vierten Niveau. Er scheut sich dabei nicht davor, auch scharfe Kritik an den produktiven Interpretationen seiner Mitschüler*innen zu üben.
Reflexion der Interpretationsgespräche (Stunde 23)	Während der Reflexion der Interpretationsgespräche beschreibt Noah, dass ihm diese geholfen haben, die abbildhaft-ikonischen Interpretationen seiner Mitschüler*innen zu verstehen. Er formuliert die Einsicht, dass nicht-sprachliche Interpretationen aus sich heraus nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind, weswegen deren Erschließung Anschlusskommunikation erfordert. Er nimmt hier also eine **Meta-Perspektive** auf Interpretationsgespräche ein.

Zeitpunkt	Noahs Bildungsgang
Post-Test	Noah erreicht in allen Aufgaben des Post-Tests das **dritte Niveau**. Im Vergleich zum Prä-Test fällt auf, dass es ihm immer noch nicht in jedem Fall gelingt, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren. Außerdem lässt sich eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans beobachten.

5.5.3 Noahs Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen und Prä-Test)

Noah erwartet vor der Lektüre „einen spannenden und fesselnden Kriminalroman“ (LF_Noah, 1). Er ist an dieser Stelle also bereits in der Lage, Genrewissen zu aktivieren und den Roman hinsichtlich seines Genres zu verorten. Über Vorwissen, den Roman und seinen Autor betreffend, verfügte Noah vor der Romanlektüre nicht. Der Roman erfüllte Noahs Erwartungen und gefiel ihm „relativ gut“ (LF_Noah, 5), obwohl er kein großer Fan von Romanen sei (vgl. ebd.). Die Handlung sei spannend geblieben und „stagnierte nicht (man erfuhr immer etwas neues)“ (LF_Noah, 5). So empfand er das spannungsaufbauende „Nachforschen Leinens in den Archiven und die dadurch entdeckten Informationen“ (LF_Noah, 7) als sehr interessant. Darüber hinaus gefiel ihm „die detailreiche Ausarbeitung der Personen sowie des Geschehens“ (LF_Noah, 5). An Noahs Wünschen und seiner Bewertung des Romans wird bereits deutlich, dass seine Romanlektüre vor allem dem Zweck der Unterhaltung diente. Das reflektiert Noah auch in seinem Lesefragebogen, indem er auf die Frage „Haben Sie nach dem Lesen noch mal über den Roman oder einzelne Textstellen nachgedacht? Wenn ja, worüber?“ folgendermaßen antwortet:

> „Nein, ich habe den Roman auf mich wirken lassen und als Unterhaltung gesehen. Also praktisch mich >>berieseln<< lassen. Am Ende habe ich natürlich das Geschehen rekapituliert und über die Zusammenhänge nachgedacht.“ (LF_Noah, 12)

Seine Antwort suggeriert, dass sich seine Erstlektüre auf die Handlungsebene des Romans konzentrierte, die er nach eigener Einschätzung gut verstanden habe (LF_Noah, 16). Im obigen Zitat reflektiert Noah seinen auf „leichte Unterhaltung“ zielenden Lesemodus, der die Generierung seiner Interpretationen und literarischen Werturteile beeinflusst. An dieser Stelle zeigt sich bereits, dass Noah in der Lage ist, seinen Interpretationsprozess auf einer **Meta-Ebene**, also auf dem vierten Niveau, zu reflektieren. Diese Fähigkeit, den eigenen Lesemodus reflektieren und steuern zu können, „ist von zentraler Bedeutung für Interpretationsprozesse, da damit kognitive Voraussetzungen geschaffen und bewusst gemacht werden können“ (Sosna 2023, S. 186). Wie

Julia und Nela war auch Noah „über die brutale und äußerst detailreiche Schilderung des Mordes sehr überrasch“ (LF_Noah, 7). Beim Lesen dieser Textstelle habe er sich ein wenig unwohl gefühlt (LF_Noah, 8). Auch „Collinis Hintergrundgeschichte und vorallem die Vergewaltigung und Ermordung seiner Schwester“ (LF_Noah, 8) haben Noah berührt. Seine Aussagen lassen hier also auf ein gewisses Maß an emotionaler Involviertheit schließen. In seinem Lesefragebogen stellt er einen Zusammenhang zwischen Meyers Verbrechen und Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg und dem Mord an Meyer und dem Film „Sieben“ her (LF_Noah, 9). Außerdem sieht er Ähnlichkeiten zwischen sich und der Figur „Caspar Leinen“: „Ich strenge mich immer an und Versuche das beste rauszuholen. Diese Bemühung sehe ich bei Casper Leinen auch (z. B. bei der Untersuchung des Archives oder der Anruf beim Vater und die Erinnerung an das Gewehr)“ (LF_Noah, 10). Dem Ziel der Unterrichtsreihe, der Förderung der Interpretationskompetenz der Schüler*innen, steht Noah vor deren Beginn ablehnend gegenüber. So wünscht er sich „relativ wenig Stress und Lektürearbeit“ (LF_Noah, 15), „keine Textstellen analysieren/ interpretieren etc.“ (LF_Noah, 15), die Lektüre des Films (ebd.) und Informationen zum Autor und seiner Intention (ebd.). Aus diesen Wünschen geht zum einen hervor, dass er die Art und Weise, wie in seinem Deutschunterricht üblicherweise interpretiert wird, als anstrengend empfindet. Zum anderen spiegelt sich in seinem Wunsch nach Informationen zum Autor und seinen Intentionen eine intentionalistische Vorstellung von Interpretation wider, wie sie für die schulische Praxis des Deutschunterrichts typisch ist. Aus den bisherigen Analysen ging hervor, dass Noah bereits vor der Unterrichtsreihe das **vierte Niveau** erreichte. Im Prä-Test zum Roman *Der Fall Collini* erreicht er, wie die folgende Tabelle zeigt, in allen Aufgaben das dritte Niveau.

Tabelle 8 Tabellarische Übersicht über die von Noah im Interpretationsaufsatz und Prä-Test erreichten Kompetenzniveaus

	Aufsatz	**Prä-Test**
Aufgabe 1	4	3
Aufgabe 2		3
Aufgabe 3		3

Die drei Interpretationstexte sollen im Folgenden argumentationsanalytisch untersucht werden, um deren Veortung auf dem dritten Niveau transparent zu machen und Noahs Interpretationsverhalten vor der Unterrichtsreihe näher beschreiben zu können. Die erste Aufgabe, in der die

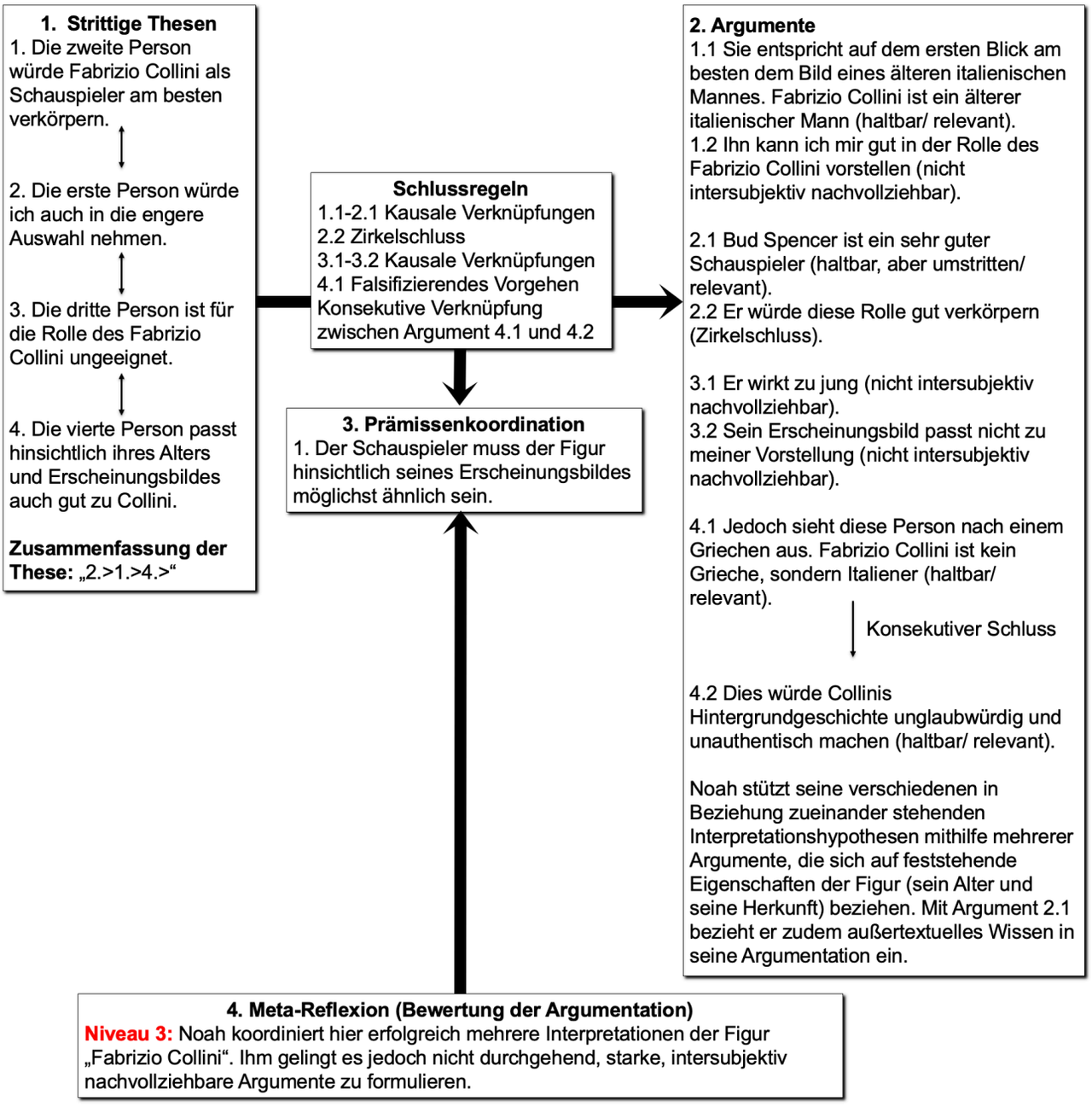
Schüler*innen verschiedene ikonisch-abbildhafte Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“ bewerten und koordinieren sollten, beantwortete Noah folgendermaßen:

> „Ich habe mich für die 2. Person entschieden, da sie auf dem 1. Blick am meisten nach einem älteren, italienischen Mann aussieht. Ihn kann ich mir gut in der Rolle des Fabrizio Collini vorstellen. Die 1. Person würde ich auch in die engere Auswahl nehmen, da Bud Spencer ein sehr guter Schauspieler ist und dieser die Rolle auch gut verkörpern würde. Die 3. Person (v.l.n.r.) würde ich nicht nehmen. Er wirkt zu jung und sein Erscheinungsbild passt nicht zu meiner Vorstellung. Die 4. Person passt vom Alter und Erscheinungsbild auch gut zu Collini, jedoch sieht diese Person nach einem Griechen aus. Dies würde Collinis Hintergrundgeschichte unglaubwürdig und unauthentisch machen.
> 2. > 1. > 4. >“ (Prä-Test_Noah, 1)

Noah verfolgt im obigen Interpretationstext ein falsifizierendes Vorgehen, indem er seine Zustimmung bzw. Ablehnung der jeweiligen Interpretation Fabrizio Collinis und den Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung argumentativ begründet. Im Gegensatz zu bereits analysierten, ähnlich strukturierten Interpretationen anderer Schüler*innen zielt Noahs Argumentation nicht allein darauf, die Wahl der von ihm favorisierten Figureninterpretation zu begründen. So geht er auch auf das Potenzial derjenigen Interpretationen ein, die er nicht favorisiert und wägt deren Eignung im Fall der vierten These sogar ab. Er beginnt mit der seiner Einschätzung nach vielversprechendsten Interpretation der Figur („Die zweite Person würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern.“). Seine These begründet er mithilfe von zwei Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit ebenjener verknüpft sind. In seinem ersten Argument (1.1) bezieht Noah sich auf feststehende Eigenschaften der Figur „Fabrizio Collini“, sein fortgeschrittenes Alter und seine italienische Herkunft, die er in der zweiten abgebildeten Person wiedererkennt. Sein zweites Argument („1.2 Ihn kann ich mir gut in der Rolle des Fabrizio Collini vorstellen.“) bezieht sich hingegen auf seine Vorstellung der Figur, die für Außenstehende nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist. Darüber hinaus würde er die erste Person „auch in die engere Auswahl nehmen“ (These 2). Dies begründet er damit, dass Bud Spencer ein sehr guter Schauspieler sei (Argument 2.1), was ich vor dem Hintergrund zahlreicher von ihm gewonnener Preise als haltbar bewerte, wenngleich das Argument als eher schwach zu bewerten ist, da es ein eigenständiges Werturteil ist. Das Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der zweiten Interpretationshypothese verknüpft, da sich die beiden Aussagesätze über die Subjunktion „weil“ miteinander verbinden lassen würden. Die Verknüpfung der zweiten Interpretationshypothese mit dem Argument 2.2 („2.2 Er würde diese Rolle gut verkörpern.“) stellt wiederum eine Tautologie bzw. einen Zirkelschluss dar, da er seine Einschätzung, dass die Person die Rolle gut verkörpert, mit dem Argument begründet, dass die Person die Rolle gut verkörpern würde. Die dritte Interpretation der Figur lehnt Noah hingegen ab (These 3), was er mithilfe von zwei über kausale Schlussregeln mit der Interpretationshypothese verknüpfte Argumente begründet. Diese sind jedoch für Außenstehende nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da Noahs Begründung, dass die dritte Person zu jung wirke (Argument 3.1), erst durch den

Verweis auf das konkrete Alter der Figur oder Eigenschaften der Person verständlich würde. Ebenso verhält es sich mit dem Argument, dass sein Erscheinungsbild nicht zu seiner Vorstellung passe (Argument 3.2), die für Außenstehende nicht zugänglich ist. Demgegenüber passe die vierte Person hinsichtlich ihres Alters und Erscheinungsbildes auch gut zu Collini (Interpretationshypothese 4). Diese These falsifiziert er insofern, als dass die abgebildete Person nach einem Griechen aussehe (Argument 4.1), Collini aber, wie es in Noahs erstem Satz deutlich wird, ein älterer italienischer Mann ist. Tatsächlich handelt es sich bei dem abgebildeten Mann um einen Griechen – den berühmten griechischen Komponisten Mikis Theodorakis. Dementsprechend ist das Argument als haltbar zu bewerten. Die Besetzung der Rolle mit „der Stimme Griechenlands“ würde in der Folge (konsekutiver Schluss zwischen den Argumenten 4.1 und 4.2) Collinis Hintergrundgeschichte unglaubwürdig und unauthentisch machen (Argument 4.2), was ich als haltbar bewerte, da hierdurch eine Diskrepanz zwischen der Romanvorlage und der Interpretation bestehen würde. Die von Noah herangezogenen Argumente lassen auf die seiner Interpretation implizit zugrunde liegende Prämisse schließen, dass Schauspieler und Figur sich hinsichtlich ihres äußeren Erscheinungsbildes möglichst ähnlich sein sollten. Seine Argumentation fasst Noah zusammen, indem er die verschiedenen Interpretationen hinsichtlich ihrer Eignung ordnet: „2.>1.>4.>“. Noahs Interpretationstext verorte ich auf dem **dritten Niveau**, da er hier erfolgreich mehrere Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“ koordiniert. Ihm gelingt es jedoch noch nicht durchgehend, starke, intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren.

Name: „Fabrizio Collini – ein älterer italienischer Mann“



Die zweite Aufgabe des Prä-Tests, die darauf zielt, zu erfassen, inwieweit der jeweilige Lernende dazu fähig ist, die sprachliche Gestaltung des Romans zu interpretieren und fremde Interpretationen zu bewerten, beantwortete Noah folgendermaßen:

> „Ich stimme der Aussage zu, der Roman ist sehr sachlich und direkt geschrieben. Dies ist gut, da man somit das Geschehen direkt verfolgen kann und bestimmte Szenen nicht entschlüsseln muss, jenes kann aber auch als Nachteil ausgelegt werden. Es liegt an den Präferenzen des Lesers. Natürlich könnte man manche Szene ein wenig indirekter schreiben, aber der Autor bleibt seinem Stil treu, was mir gefällt. Diese Art der Erzählung macht den Inhalt auch einfacher zu verstehen, was den Roman für die breite Masse geeignet macht. Jedoch leidet die poetische Erzählweise darunter, also der Text klingt dann nicht so schön, aber das ist auch nicht das Ziel eines Kriminalromanes.“ (Prä-Test_Noah, 2)

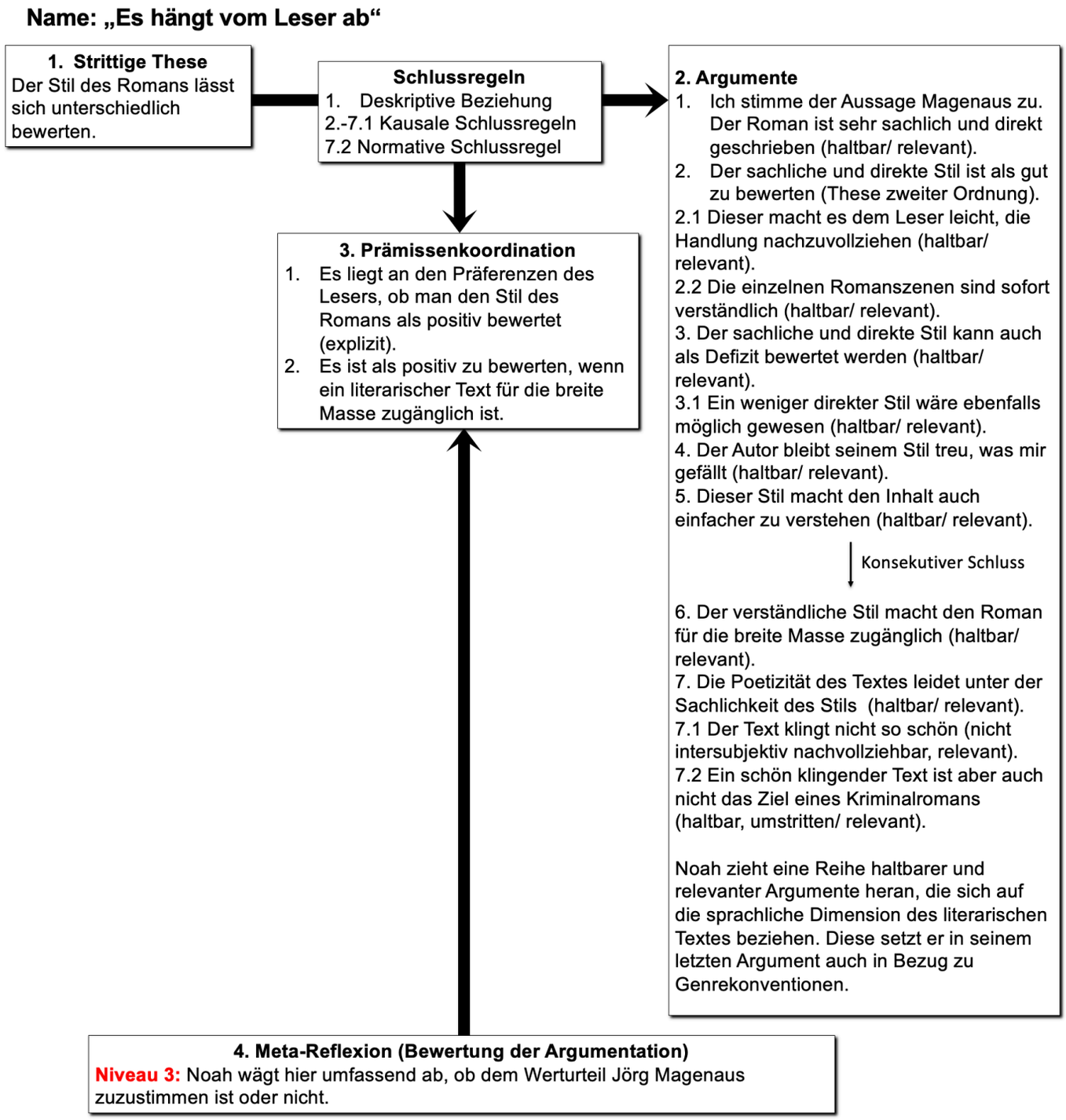
Gleich zu Beginn des Interpretationstextes drückt Noah seine Zustimmung zum haltbaren Befund Jörg Magenaus aus, dass der Roman sehr sachlich und direkt geschrieben sei (Argument 1). Dieses Argument erfüllt eine deskriptive Funktion, da es zunächst den Stil des Romans

beschreibt, bevor Noah die literarische Wertung desselben diskutiert. Während Jörg Magenau den Stil des Romans kategorisch ablehnt, vertritt Noah in seinem Interpretationstext die These, dass sich die sprachliche Gestaltung des Romans unterschiedlich bewerten lässt. So expliziert Noah im dritten Satz seine Prämisse, dass es an den Präferenzen des Lesers liege, wie er den Stil des Romans beurteile (Prämisse 1). Er bewertet den Stil, den er in seinem ersten Argument berechtigterweise als „sachlich und direkt" beschreibt, in seinem zweiten Argument als gut. Dieses Werturteil ist selbst eine Hypothese niederer Ordnung und verlangt nach einer Begründung, um für den Leser der Interpretation nachvollziehbar zu sein. Jenes Werturteil begründet Noah unter Rückgriff auf zwei Argumente, die über kausale Schlussregeln mit dem Werturteil (Argument 2) verknüpft sind. Noah argumentiert hier, dass der direkte und sachliche Stil den Nachvollzug der Handlung und das Verstehen einzelner Romanszenen leicht mache (Argument 2.1 und 2.2), was als haltbar zu bewerten ist. Der Stil des Romans könne, seiner Prämisse entsprechend, jedoch auch als Defizit bewertet werden (Argument 3), was ich als haltbar betrachte, da eine literarische Wertung von den ihr zugrundeliegenden, teilweise subjektiven Wertmaßstäben abhängt. Sein drittes Argument stützt er mithilfe der haltbaren Feststellung, dass es dem Autor möglich gewesen wäre, einen weniger direkten Stil zu wählen (Argument 3.1). Noah bewertet es hingegen als positiv, dass der Autor seinem Stil treu bleibe (Argument 4). Die Feststellung, dass Schirach seinem Stil treu bleibt, bewerte ich als haltbar, da innerhalb des Romans kein Stilbruch erkennbar ist und sich Schirachs Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen und erzählerischen Gestaltung alle sehr stark ähneln (vgl. Künzel 2016). Im Anschluss daran (Argument 5) weist Noah abermals darauf hin, dass der Stil den Roman verständlicher mache. Daraus schlussfolgert Noah (konsekutiver Schluss), dass der verständliche Stil den Roman für eine breite Masse zugänglich mache, was ich als haltbar und relevant bewerte. So argumentiert z. B. auch Wiebke Dannecker, dass der Roman juristische Diskurse für Schüler*innen zugänglich mache (Dannecker 2018). Außerdem verfolgt Schirach selbst den Anspruch, juristische Fragestellungen und Dilemmata für ein breites Publikum zugänglich zu machen:

> „Voltaire begreift endlich, dass er seine Strategie ändern muss, wenn er weiterkommen will. Er muss sich direkt an die Öffentlichkeit wenden. Dann hat er eine Idee: Er schreibt einen Bericht über einen englischen Kriminalprozess, in dem ein Gelehrter Widersprüche aufdeckt. Er tut jetzt das, was ein Schriftsteller immer tun sollte: Er erzählt eine Geschichte. Er weiß, dass die Menschen lieber Geschichten lesen als trockene Abhandlungen und Bittbriefe. In seinem englischen Kriminalfall tritt eine erotisch attraktive Frau auf, die dann auf mysteriöse Weise verschwindet. Der Bericht beruht auf Tatsachen, ist aber viel interessanter als die Wirklichkeit. Und es funktioniert" (Schirach 2017, S. 63)

Seiner Argumentation für den Stil Ferdinand von Schirachs setzt er im Anschluss das Argument Magenaus entgegen, dass die Poetizität des Textes unter der Sachlichkeit des Stils leide (Argument 7), was ich als haltbar bewerte, da Schirachs Stil, der an juristische Protokolle erinnert, und sein Spiel mit der faktualen Grundlage seiner Texte die Frage nach der Poetizität seiner

Texte aufwerfen (vgl. Ströhl 2022, S. 10). Diese Einschätzung begründet er weiterhin damit, dass der Text aufgrund seines Stils nicht so schön klinge (Argument 7.1). Jenes Argument bewerte ich ohne weitere Erläuterungen als nicht intersubjektiv überprüfbar, da unterschiedliche Personen verschiedene Positionen bzgl. der Frage einnehmen würden, ob der Text schön klingt. Dass er der Einschätzung Magenaus eigentlich widerspricht, wird daran deutlich, dass er das Argument wieder entkräftet, indem er behauptet, dass ein schön klingender Text nicht das Ziel eines Kriminalromans sei (Argument 7.2). Jenes Argument ist aufgrund seines stark normativen Charakters jedoch leicht angreifbar. Noahs Interpretation verorte ich auf dem **dritten Niveau**, da er umfassend abwägt, ob dem Werturteil Jörg Magenaus zuzustimmen ist oder nicht. Seine Auseinandersetzung mit dem Werturteil Jörg Magenaus geht dabei über den bloßen Einbezug von Gegenargumenten hinaus. Durch die Explikation der seiner Interpretation zugrunde liegenden Prämisse leistet er außerdem eine Koordinierung unterschiedlicher Positionen. Obwohl eine Auseinandersetzung mit der argumentativen Struktur des Textes Jörg Magenau auf der Meta-Ebene naheliegend gewesen wäre, nimmt er diese hier jedoch nicht vor.



Die dritte Aufgabe des Prä-Tests zielte auf die Verhandlung mehrerer globaler Deutungen des Romans. Hier sollten die Schüler*innen die Frage nach dem Thema des Romans beantworten, ihre Einschätzung begründen und mehrere mögliche Themen gegeneinander abwägen.[30] Noah beantwortete diese Aufgabe mit folgendem Text:

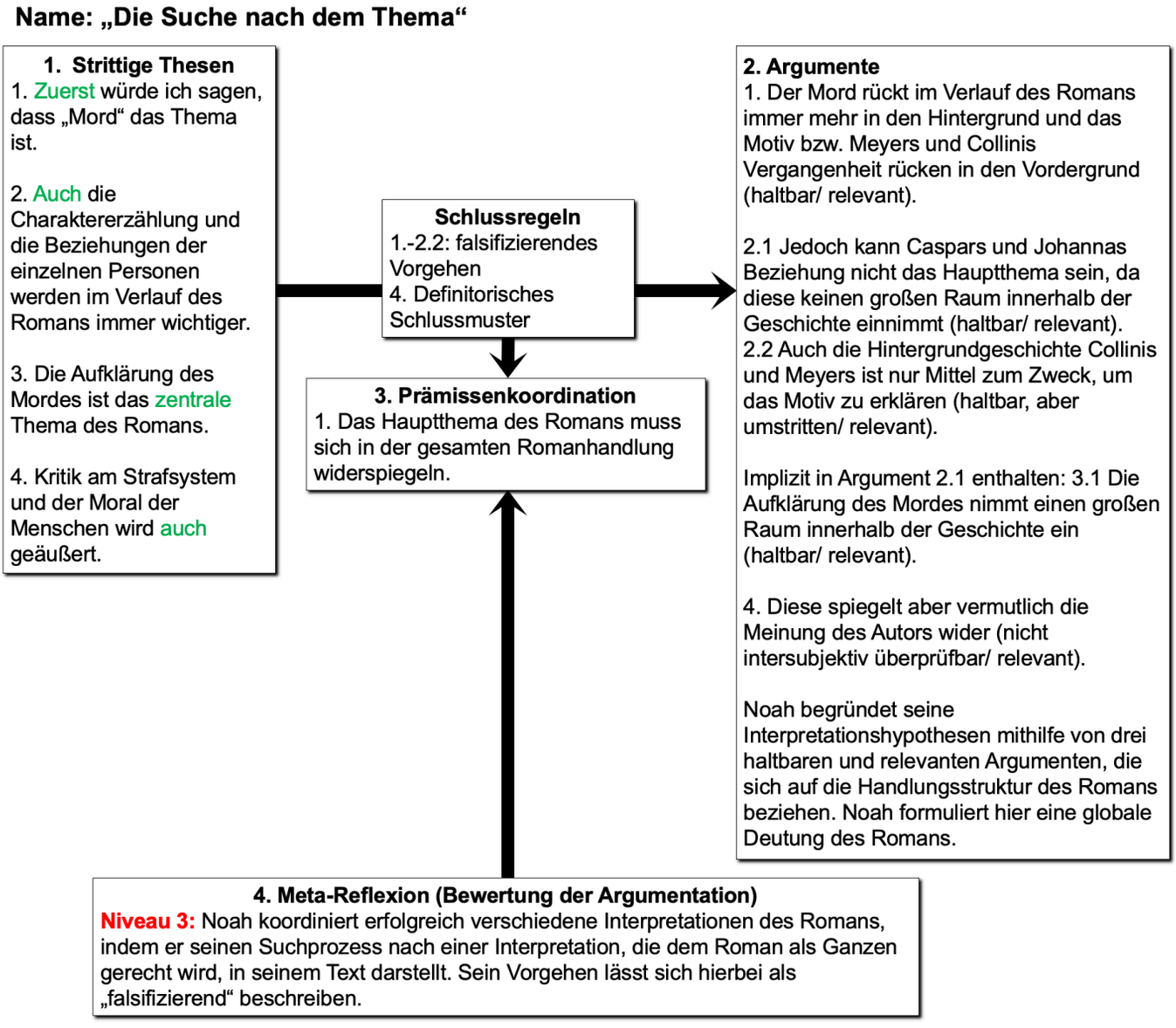
> „Zuerst würde ich sagen, dass „Mord“ das Thema ist, aber dieser rückt immer mehr in den Hintergrund und das Motiv bzw. Meyers und Collinis Vorgeschichte rückt in den Vordergrund. Auch die Charaktererzählung und die Beziehung der einzelnen Figuren wird immer wichtiger. Jedoch kann Caspers und Johannas Beziehung nicht das Hauptthema sein, es nimmt keinen großen Teil der Geschichte sein. Auch

[30] Die Aufgabenstellung lautete: „Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.“

> die Hintergrundgeschichte ist nur Mittel zum Zweck, um das Motiv zu erklären. Die Entwicklung der Aufklärung nimmt die zentrale Rolle ein, also nicht nur der Mord, sondern auch dessen Aufklärung. Kritik am Strafsystem und der Moral der Menschen wird auch geäußert, was aber vermutlich die Meinung des Autors widerspiegelt.“ (Prä-Test_Noah, 3)

Noah zeigt in seinem Interpretationstext erneut ein falsifizierendes Vorgehen, indem er mehrere Interpretationshypothesen aufstellt und diese falsifiziert, bevor er in der dritten von ihm formulierten Interpretationshypothese das seiner Ansicht nach zentrale Romanthema benennt – die Aufklärung des Mordes. Zunächst formuliert Noah „Mord“ als mögliches Thema des Romans (These 1). Gleich im Nebensatz falsifiziert er diese These jedoch wieder, indem er haltbarerweise feststellt, dass der Mord immer mehr in den Hintergrund und das Motiv bzw. Meyers und Collinis Vorgeschichte immer mehr in den Vordergrund rücke (Argument 1). Jene Verknüpfung von These und Argument lässt auf Noahs Prämisse schließen, dass das Hauptthema des Romans sich in der gesamten Romanhandlung widerspiegeln müsse (Prämisse 1). Im Verlauf des Romans werden seiner Einschätzung nach „[a]uch die Charaktererzählung und die Beziehung der einzelnen Figuren [...] immer wichtiger“ (Prä-Test_Noah, 3). Mit „Charaktererzählung“ meint Noah wahrscheinlich, dass nach dem Mord an Hans Meyer die Hintergrundgeschichten der einzelnen Figuren und deren Beziehungen zueinander eingeführt werden. Diese zweite These falsifiziert Noah mit zwei Argumenten. Noah argumentiert, dass die Beziehung Caspars und Johannas nicht das Hauptthema des Romans sein könne, da diese keinen großen Raum innerhalb der Geschichte einnehme (Argument 2.1), was ich als haltbar bewerte, da die Liebesgeschichte zwischen Caspar und Johanna lediglich eine Nebenhandlung neben dem Haupthandlungsstrang, der Suche nach dem Motiv Collinis, darstellt. Es ist jedoch bestreitbar, ob die Hintergrundgeschichte Collinis und Meyers lediglich Mittel zum Zweck ist, um das Motiv zu klären, wie es Noah in Argument 2.2 behauptet. Dieses Argument ist vor dem Hintergrund der darauffolgenden These, dass die (auch prozessuale) Aufklärung des Mordes das zentrale Thema des Romans ist, verständlich. Folgt man dieser Logik ließe sich annehmen, dass das Motiv eigentlich austauschbar ist. Diese Annahme ist ebenfalls vor dem Hintergrund anderer Texte Ferdinand von Schirachs plausibel, die in großen Teilen derselben Handlungslogik folgen: 1. Ein Mord wird von einer Figur verübt, von der man eine solche Tat nicht erwarten würde. 2. Es wird erzählt, wie es zum Mord kam. 3. Das Motiv der Figur wird verständlich. (4. Es wird ein Urteil über die Figur gefällt.) Es ließe sich also vermuten, dass Noah an dieser Stelle bereits ein analytisches Verständnis der Handlungsstruktur entwickelt hat. Demgegenüber ließe sich jedoch auch argumentieren, dass die Hintergrundgeschichte zentral ist, da erst durch sie das Motiv Collinis verständlich wird. Außerdem würde ohne die Hintergrundgeschichte die für den Roman zentrale Frage der zweiten Schuld nicht verhandelt werden. Die Falsifikation der ersten beiden Interpretationshypothesen führt Noah zum zentralen Thema des Romans – der

Aufklärung des Mordes. Kontraintuitiv erscheint, dass er gerade dem seiner Meinung nach zentralen Romanthema kein Argument zuordnet. Auf der anderen Seite ist es das Ergebnis der Suchbewegung Noahs mit dem Ziel, ein Thema zu formulieren, das dem Roman als Ganzen gerecht wird. Dementsprechend wird diese Interpretationshypothese durch das implizit bleibende Argument gestützt, dass die (auch prozessuale) Aufklärung des Mordes einen großen Raum innerhalb der Geschichte einnimmt. Am Ende seiner Argumentation geht Noah noch kurz auf ein Thema ein, das er durch das Adverb „auch" als eher randständig markiert. So werde seiner Einschätzung nach auch Kritik am Strafsystem und der Moral der Menschen geäußert (These 4). Der auf die These folgende Nebensatz „was aber vermutlich die Meinung des Autors widerspiegelt" (Prä-Test_Noah, 3) soll anscheinend die Funktion erfüllen, die These zu entkräften. Diese Lesart wird durch das Wort „aber" nahegelegt. These und Argument sind hierbei über ein definitorisches Schlussmuster miteinander verbunden: Die Kritik am Strafsystem und der Moral der Menschen wird als Meinung des Autors subsumiert. Jenes Argument ist jedoch für Außenstehende nicht intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar, da aus der These heraus nicht verständlich ist, was Noah unter „der Moral der Menschen" versteht. Mit dem modalen Operator „vermutlich" relativiert Noah auch selbst die Geltungskraft dieses Arguments. Noahs Interpretationstext verorte ich auf dem **dritten Niveau**: Noah koordiniert erfolgreich verschiedene Interpretationen des Romans, indem er seinen Suchprozess nach einer Interpretation, die dem Roman als Ganzen gerecht wird, in seinem Text darstellt. Sein Vorgehen lässt sich hierbei als „falsifizierend" beschreiben.



5.5.4 Noahs Bildungsgang während der Unterrichtsreihe

5.5.4.1 Noahs Leseeindrücke und Gestaltungsideen zu Beginn der Unterrichtsreihe

Zu Beginn der Unterrichtsreihe wurden die Leseeindrücke und Interessen der Schüler*innen im Plenum gesammelt und von der Lehrkraft an der Tafel notiert. Auch Noah steuerte einen Beitrag zum Unterrichtsgespräch bei. Im Gegensatz zum Lesefragebogen bezieht er an dieser Stelle stilistische Merkmale des Romans in seine Bewertung desselben ein:

20. Noah: Also ich fande halt diese Schreibweise, dieses sehr sachliche und direkte eigentlich ganz gut, weil man dann halt sich auf dieses Geschehen auch einlassen konnte und nicht noch so überlegen musste, was meint er jetzt damit oder

> warum ist das so und auch diese große Hintergrundgeschichte, also dass das Motiv halt so weit zurückliegt und auch so umfassend ist, fand ich auch ganz gut.
>
> (LE_Noah, 20)

Es ist hierbei recht naheliegend, dass der Prä-Test, den Noah zu Beginn des Unterrichtsblocks bearbeitete, seinen Blick auf die sprachliche Verfasstheit des Romans lenkte. So bezeichnet er dessen Stil wie im Prä-Test als sachlich und direkt. Dieser Stil bedinge Noahs Einschätzung zufolge einen niedrigschwelligen Zugang zur Romanhandlung und ein immersives Leseerlebnis. Auffällig ist, dass Noah an dieser Stelle dem Text eine tiefere Bedeutung abspricht und diesen auf seine Handlungsebene reduziert („und nicht noch so überlegen musste, was meint er jetzt damit"), was mit seiner auf Unterhaltung zielenden Erstlektüre korreliert. Im Anschluss daran sammelten die Schüler*innen in Gruppen Gestaltungsideen für die Webseite mithilfe eines digitalen Placemats, in welchem die Schüler*innen zunächst ihre eigenen Ideen notierten und sich dann in ihrer Gruppe auf vier bis fünf Ideen einigen sollten, die sie im Anschluss im Stuhlkreis präsentierten und diskutierten. Noah übernahm die Präsentation der Gestaltungsideen seiner Gruppe, mit welcher er eine weitreichende Diskussion darüber anstieß, inwieweit Bilder der Figuren auf den Webseitenprofilen derselben zu sehen sein sollten. Noahs Argumentation gegen Profilbilder werte ich als „key incident", da diese seinen Interpretationsprozess und auch die Interpretationsprozesse seiner Mitschüler*innen (z. B. von Nico und Christoph) langfristig beeinflusste. Auch ein Jahr später im Member-checking-Interview erinnert sich Noah an seine Position in dieser Streitfrage und teilt seine Enttäuschung darüber mit, „dass eben auf der Website Bilder zu den Figuren waren" (MEM_Noah, 46). Außerdem trifft er in seiner Argumentation Meta-Aussagen zur Interpretationskultur, also Aussagen darüber, wie im Rahmen des Unterrichtsprojekts interpretiert werden sollte. Da Noahs Beiträge, die Streitfrage betreffend, über die gesamte acht Minuten dauernde Diskussion verteilt sind, werden diese im Folgenden, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten, zusammengefasst. Die Gesprächsbeiträge seiner Mitschüler*innen und meine Beiträge werden durch Auslassungspunkte angedeutet:

	67.	Noah:	[...] Ähm, dann wollten wir eventuell die Bilder von den Personen entfernen, weil wir das'n bisschen für'n Buch nicht passend finden. Da… dass man da Bilder von Personen einfügt, wo man sich vielleicht denkt, dass das die sind. Weil am Ende liegt's ja an jeder einzelnen Personen, wie man sich diese Charaktere vorstellt. Da sollte jetzt keine ähm Meinung vermittelt werden von zwei, drei Personen für alle. Das finden wir da eher unpassend. [...]
			[...]
	83.	Tilman:	Oder wenn man eine… versucht, sozusagen, die Figur zu beschreiben, sozusagen halt in Textform und dass dann jeder sozusagen sich selber ein Bild dann nochmal bilden kann. Sozusagen dass man sozusagen versucht, äh die Beschreibungen und die Charaktereigenschaften aus dem Buch herauszufiltern
00:19:00			

[Alicia meldet sich.], und dann sozusagen ‘n kleinen, kurzen Text dazu schreibt und dass sich jeder nochmal’n Bild dazu…

84. Lehrer: Mmh [bejahend]. Ja, Noah?

85. Noah: Na ja, in diesen Steckbriefen ist ja schon bereits ein Punkt vom Aussehen. Und das ist ja auch sehr detailliert, also mit dieser Narbe unter’m Auge. [Tilman sagt: „Achso.“] Von daher würde ich auch sagen, das reicht eigentlich aus, dass sich da jeder Leser ein Bild von dieser Figur machen kann. Und dann steht’s ja eventuell auch im Gegensatz zu dem Bild, also die Beschreibung zu dem Bild und dann wird’s ja auch vielleicht verwirrend: Ja, was ist’n das Passende? Und es ist ja auch nicht ganz ersichtlich, vielleicht denken sie sich auch jetzt nicht… also, Personen, die jetzt den Film und so nicht kennen, dass die Bilder vom Film sind und das kann auch für Verwirrung sorgen.

[...]

92. Lehrer: Und ohne Abstimmung. [Mehrmaliges „Achso“, Gemurmel, Noah sagt: „Achso, na das ist…“] Und wer ist für den Abstimmungs-Kompromiss? [offenbar einstimmiges Melden] Okay, also da haben wir ja denk ich insgesamt ‘ne Lösung gefunden. Vielleicht jetzt auch noch ‘ne Frage für mich, die jetzt den Fortlauf des Unterrichts heut so’n bisschen betrifft: Sind Sie insgesamt abgeneigt da gegenüber ähm äh Sachen aus dem Buch zu visualisieren, oder könnten Sie sich das dann doch vorstellen? Weil eine Aufgabe heute wäre, also wie ich’s eben schon gesagt hatt… habe, dass man die Romanhandlung nochmal so’n bisschen durch Bilder nachvollziehen könnte. Da könnte man das ja aber auch so lösen, dass man verschiedene Möglichkeiten nebeneinander stellt. Wie sehen Sie das? Noah?

00:22:00

93. Noah: Also abgesehen davon, dass ich jetzt in Sachen Gestalten nicht ganz kompetent bin, würd ich sagen, wenn man das so als Cartoon äh macht, also so mit gemalten Figuren, also wie dieses ähm Video von Ferdinand von Schirach, also nicht so detailliert, würd ich das gut finden, aber wenn man das so versucht mit richtigen Bildern zu machen, von ‘ner Stadt oder von ‘ner Person, dann würd ich das schon wieder… Also dasselbe Argument, wie bei den ähm Personenbildern, dass es halt unpassend ist, weil es’n Buch ist.

(WEB_Noah, 67-93)

Noah stellt zu Beginn seines ersten Gesprächsbeitrag die These auf, dass die Profilbilder, die der andere Kurs, der die Unterrichtsreihe ungefähr einen Monat vorher durchlief, eingefügt hat, entfernt werden sollten. Im ersten oben abgebildeten Gesprächsbeitrag Noahs (WEB_Noah, 67) stützt Noah seine These mithilfe von drei Argumenten. Das erste Argument (1), dass sie, also seine Gruppe, es „für’n Buch“ (WEB_Noah, 67) unpassend finden, ist für sich allein stehend nicht sonderlich aussagekräftig. Daran anschließend geht Noah näher darauf ein, warum er es unpassend findet. So begründet er seine Einschätzung in Argument 1.1 damit, dass sich jeder eine literarische Figur anders vorstelle, was ich als relevant bewerte, da eine kausale Verknüpfung zur These und zu Argument 1, das wiederum eine These niederer Ordnung ist, besteht. Außerdem ist das Argument vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Leseforschung als haltbar zu bewerten (vgl. Matz 2021, S. 81). Das Argument 1.2, das an das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens erinnert, hat einen stark normativen Charakter. Jenes reformulierte ich folgendermaßen: „Die Figureninterpretation einer kleinen Gruppe sollte nicht

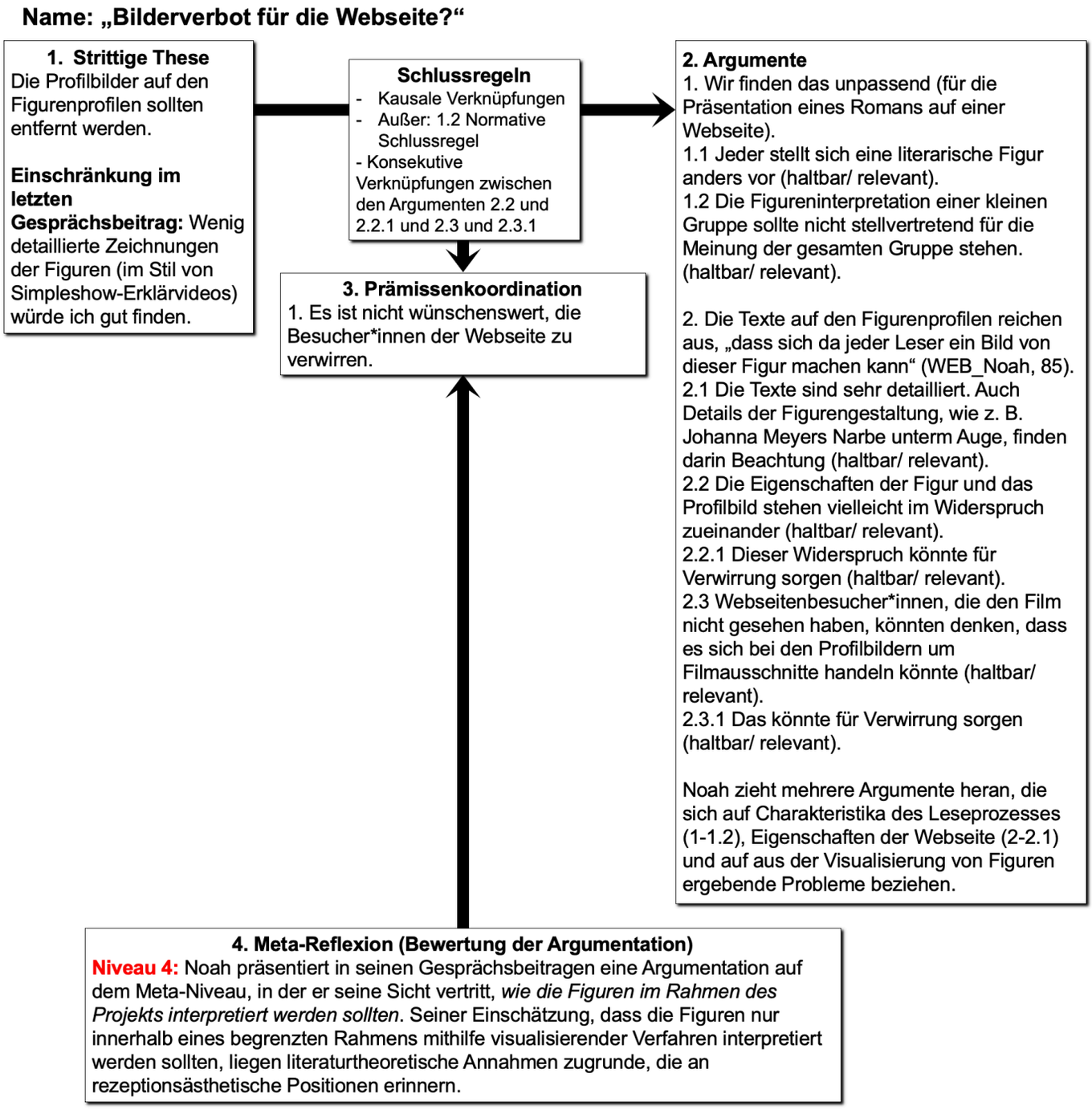
stellvertretend für die Meinung der gesamten Gruppe stehen.“ Noah lehnt an dieser Stelle dementsprechend die Vereindeutigung des polyvalenten literarischen Gegenstands durch dessen Visualisierung in Form eines Porträtfotos ab. In der Folge sprechen sich Julia, Michael und Tilman für verschiedene Kompromisse aus. Julia versucht, die Kontroverse durch den Kompromiss zu lösen, „dass man so mehrere Bilder reinmacht, von verschiedenen Personen, die man sich unter der Rolle vorstellen kann“ (WEB_Julia, 71). Alicia schließt sich der Position Noahs an (WEB_Alicia, 77). Michael unterbreitet den Vorschlag, „gezeichnete Bilder [zu] integrieren, unter denen man sich viel vorstellen könnte“ (WEB_Michael, 79). In Noahs darauffolgendem zweiten Gesprächsbeitrag (WEB_Noah, 85), der auf Tilmans Vorschlag reagiert, die Figuren in einem kurzen Text zu beschreiben, benennt Noah weitere Argumente dafür, die Profilbilder von den bereits vorhandenen Figurenprofilen zu entfernen. Seine These, dass die Texte auf den Figurenprofilen ausreichen, so „dass sich da jeder Leser ein Bild von dieser Figur machen kann“ (WEB_Noah, 85) fungiert als Argument (Argument 2) zur Stützung der übergeordneten These („Die Profilbilder auf den Figurenprofilen sollten entfernt werden.“). Jene These zweiter Ordnung wird durch drei Argumente (2.1, 2.2 und 2.3) gestützt, die in einer kausalen Beziehung zur These erster und zweiter Ordnung (Argument 2) stehen.



Abbildung 30 Noah bezieht sich in seiner Argumentation auf diese Version des Profils zur Figur „Johanna Meyer". Dieses wurde einen Monat vorher in der Klasse 12/1 gestaltet.

Seine These, dass die Texte auf den Figurenprofilen ausreichen, begründet er damit, dass diese insofern detailliert sind, als dass darin auch Details der Figurengestaltung, wie z. B. Johannas Narbe, Beachtung finden (Argument 2.1). Dass sich Johannas Narbe über der rechten Augenbraue und nicht unterm Auge befindet, bewerte ich als unwesentlich für die Argumentation Noahs. Außerdem bezieht es sich auf die konkrete Interpretation in Form des Figurenprofils und nicht auf den Text selbst. Deswegen schätze ich das Argument als haltbar ein. Im Zusammenhang damit steht das darauffolgende Argument 2.2, dass die Eigenschaften der Figur und das Profilbild im Widerspruch zueinander stehen könnten. So wäre es aller Voraussicht nach fast unmöglich, ein gemeinfreies Foto von einer eleganten Frau mit einer kleinen Narbe über der rechten Augenbraue zu finden, weswegen ich das Argument als haltbar einstufe. Dieser Umstand könnte Verwirrung bei den Besucher*innen der Webseite *zur Folge* haben (Argument 2.2.1). Die Argumente 2.2 und 2.2.1 stehen dementsprechend in einem konsekutiven Verhältnis zueinander. Gleiches gilt für die Argumente 2.3 und 2.3.1. So könnten die User*innen der Webseite denken, dass es sich um Bilder aus dem Film handele (2.3), was Verwirrung zur Folge

haben könnte (2.3.1). Aus Noahs Argumentation lässt sich hierbei seine Prämisse schlussfolgern, dass es nicht wünschenswert ist, die Besucher*innen der Webseite zu verwirren. Daran anschließend formuliert Maxi den Vorschlag, eine digitale Abstimmung zu gestalten, „wo man zu jeder Figur so drei oder vier Auswahlmöglichkeiten von Bildern gibt“ (WEB_Maxi, 87). Ein ähnlicher Vorschlag wurde bereits von Julia in die Diskussion eingebracht (WEB_Julia, 71), Maxi verweist jedoch nicht auf diesen. Maxi schlägt vor, dass die Besucher*innen der Webseite mithilfe eines digitalen Tools darüber abstimmen können, „wen sie sich denn am besten […] [*Komm.* unter einer Figur] vorstellen könnten, wenn sie das Buch lesen“ (WEB_Maxi, 87). Im letzten oben zitierten Gesprächsbeitrag (WEB_Noah, 93) schränkt Noah seine These ein, indem er einräumt, dass er wenig detaillierte Zeichnungen der Figuren (im Stil von mit der Webanwendung „Simpleshow“ erstellten Erklärvideos) gut finden würde, was er jedoch nicht näher begründet. Dieser Kompromiss wurde bereits von Michael in die Diskussion eingebracht (WEB_Michael, 79), Noah weist jedoch nicht Michael als Urheber der Idee aus. Mögliche Gründe für Noahs Relativierung seiner These wären, dass wenig detaillierte Zeichnungen wie der literarische Text das Schließen literarischer Leerstellen verlangen würden oder so weit bearbeitbar sind, dass eine Passung von im Roman benannten Figureneigenschaften und künstlerischer Interpretation erreicht werden kann. Noahs Argumentation habe ich in folgendem Schema grafisch dargestellt:



Noah präsentiert hier eine Argumentation auf dem **vierten Meta-Niveau**, in der er seine Sicht vertritt, *wie die Figuren im Rahmen des Projekts interpretiert werden sollten*. Seiner Einschätzung, dass die Figuren nur innerhalb eines begrenzten Rahmens mithilfe visualisierender Verfahren interpretiert werden sollten, liegen literaturtheoretische Annahmen zugrunde, die an rezeptionsästhetische Positionen erinnern (vgl. Iser 1990, S. 47), da er einerseits auf die Subjektbezogenheit von Interpretationen verweist, aber andererseits indirekt einen Rückbezug auf den Ausgangstext fordert, indem er eine Passung zwischen Ausgangstext und Interpretation als wünschenswert darstellt. In der Diskussion einigten sich die Schüler*innen letzten Endes per Abstimmung auf den Kompromiss, in einer vom Steckbrief getrennten Umfrage den

Besucher*innen der Webseite mehrere visuelle Interpretationen der jeweiligen Figur anzubieten (WEB_Lehrer, 92). Darüber hinaus brachte Noah noch weitere Vorschläge ein. So solle das Buch-Cover seiner Meinung nach stärker in die Gestaltung der Webseite einbezogen werden, da dies zum Stil der Webseite passen würde (WEB_Noah, 99). Inhaltlich wünscht er sich wie im Lesefragebogen einen „Film-Buch-Vergleich“ (WEB_Noah, 108) und einen Steckbrief zum Autor, der das Erklärvideo zum Autor ergänzt (vgl. ebd.). Weiterhin sollte seiner Meinung nach die Struktur des Webseiten-Menüs verändert werden (vgl. ebd.). Da es sich hierbei um eine medientechnische Fragestellung handelt und nicht die Interpretation des Romans betrifft, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

5.5.4.2 Vorbereitung, Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile

Der Produktion der Figurenprofile wurde die Analyse unterschiedlicher Aspekte der Romangestaltung vorangestellt, damit die Schüler*innen Argumente zur Begründung ihrer Interpretationen erarbeiten. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Schüler*inneninterpretationen nicht im Stadium rein expressiver Urteile verbleiben, sondern deren intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet ist. Nach der Rekapitulation des Handlungsverlaufs mithilfe von Textschnipseln, die die Schüler*innen in die richtige Reihenfolge bringen sollten, analysierten die Schüler*innen arbeitsteilig die erzählerische Vermittlung der verschiedenen Zeitebenen. Noah analysierte, wie die Geschehnisse im Jahr 1944 erzählerisch vermittelt werden und beteiligte sich mit folgendem Beitrag am anschließenden Unterrichtsgespräch:

8.	Noah:	Na auf jeden Fall Caspar Leinen ist im Gerichtssaal [Lehrer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] und dann wird praktisch diese Handlung von damals aus der Sicht von ähm Collini im Präteritum erzählt.
9.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Und ähm was macht Caspar Leinen da genau im Gerichtssaal?
10.	Noah:	Na ja, er legt die Beweise vor, ähm hat durch Hans Meyers Vergangenheit wird da offenbart.
		[…]
16.	Noah:	Ähm, da… das würd ich jetzt auch also sagen, er möchte halt das Motiv von Collini klar stellen und halt so darauf hinaus… ähm weisen, dass es halt nicht einfach so ein Mord war, sondern mit triftigem Grund.

(ZEI_Noah, 8-16)

Noah bemerkt das epische Präteritum und den Wechsel der Erzählperspektive. Er arbeitet jedoch nicht heraus, dass es sich um eine durch die Figur vermittelte Binnenerzählung handelt. Der Zweck der Binnenerzählung, die Offenlegung des Motivs Fabrizio Collinis, ist ihm hingegen bewusst. Nach der Analyse der unterschiedlichen Zeitebenen erarbeiteten die

Schüler*innen die vier von Karl Jaspers unterschiedenen Schuldbegriffe und den Begriff der „zweiten Schuld“ (Giordano 2020). Im Anschluss sollten sie darüber nachdenken, welche Schuldbegriffe inwiefern auf Hans Meyer, Fabrizio Collini und die deutsche Nachkriegsgesellschaft zutreffen. An der anschließenden Diskussion beteiligte sich Noah nicht. Nach der Diskussion präsentierte ich meinen Vorschlag für die Gestaltung der von den Schüler*innen gewünschten Umfrage, mithilfe derer sie erfassen möchten, welche Figureninterpretation von den Besucher*innen der Webseite favorisiert wird. Noah äußerte hier Veränderungswünsche:

00:16:00	40.	Noah:	Ich würde vielleicht noch hinzufügen, dass man noch so’n Extra-Feld hat, ähm irgendwie „keine Zustimmung“ oder auch noch, wo man seinen Namens-Vorschlag eingeben kann. Vielleicht einen Schauspieler [Lehrer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] oder eine reelle Person. [Geflüster]

(JAS_Noah, 40)

Mit seinem Beitrag unternimmt Noah den Versuch, das durch das Umfragenformat begrenzte Spektrum an dargestellten Interpretationen zu erweitern, indem er es durch die Funktion, eigene Vorschläge zu machen, für die quasi unbegrenzten Interpretationen der Webseitenbesucher*innen öffnen würde. Die gleiche Funktion dürfte sein Vorschlag erfüllen, „keine Zustimmung“ als Option hinzuzufügen, worauf wir uns im Anschluss in der Klasse einigten. Die Einhaltung dessen wird von Noah später aktiv eingefordert (IG1_Noah, 82). Die Gestaltung der Figurenprofile wurde im Anschluss durch die arbeitsteilige Analyse der Figuren vorbereitet. Hierfür sollten die Schüler*innen Informationen zur jeweiligen Figur in einem ZUM-Pad sammeln. Leni, Kai und Noah trugen Informationen zur Figur „Hans Meyer“ zusammen. Wie die bereits analysierten Schüler*innen nahmen auch Noah, Leni und Kai keine Schlussfolgerungen vor, die über die Textgrundlage hinausgehen. So gehen die im ZUM-Pad zusammengetragenen Stichpunkte nicht über die Wiedergabe von explizit im Text genannten Informationen hinaus.

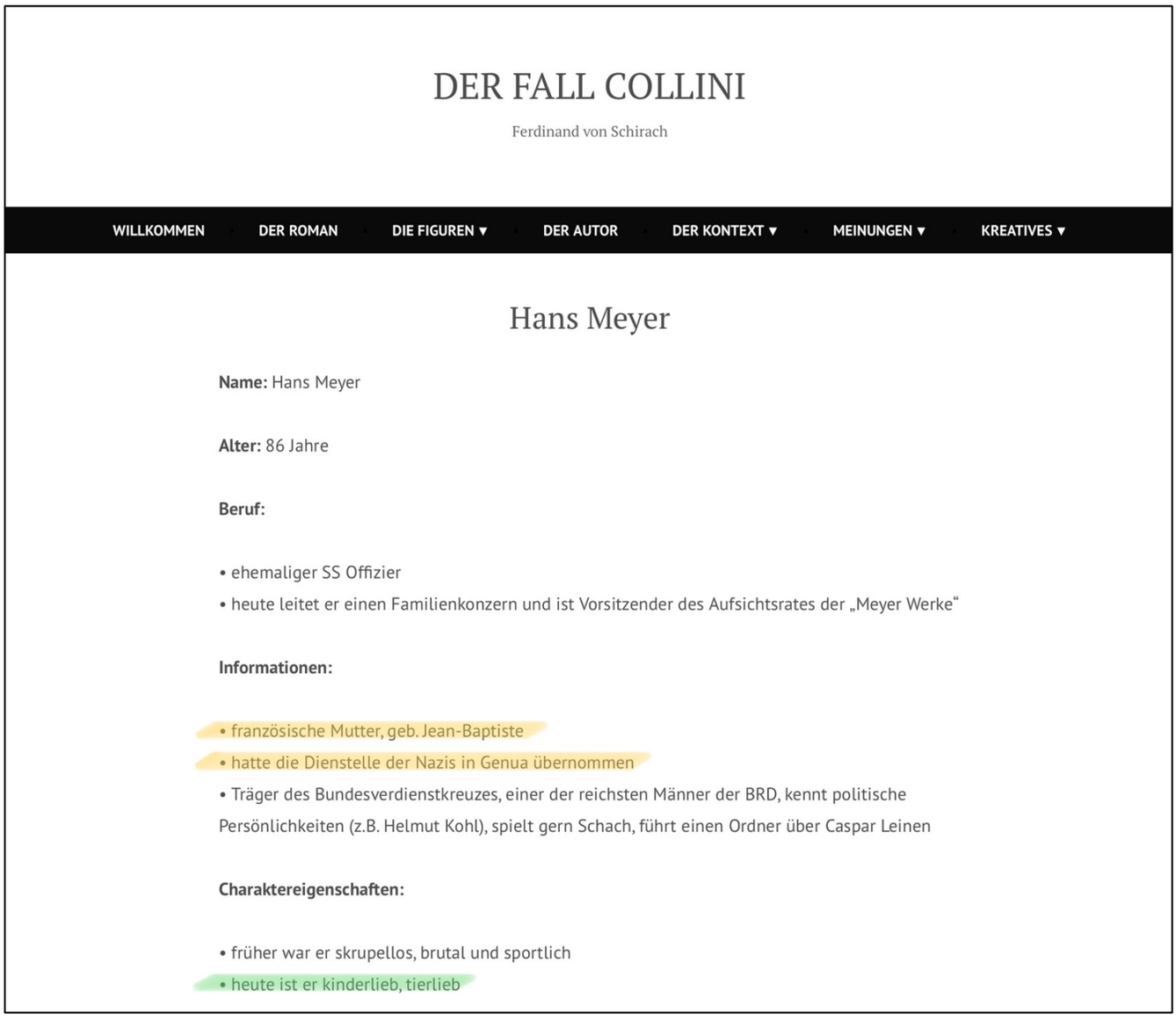


Abbildung 31 Noah, Leni und Kai überarbeiten das Webseiten-Profil der Figur „Hans Meyer", indem sie die gelb markierten Stichpunkte ergänzten und den grün markierten Stichpunkt überarbeiteten. Bei letzterem entfernten sie die Eigenschaft „christlich".

Danach begannen sie mit der Überarbeitung des Figurenprofils, wobei sie das Profilbild Hans Meyers entfernten und eine Umfrage unter dem Steckbrief zur Figur einfügten. Außerdem ergänzten sie zwei Stichpunkte und entfernten die „Charaktereigenschaft“, dass Hans Meyer christlich sei, wofür es im Text keinerlei Anhaltspunkte gibt. Die Schüler*innen überarbeiteten das Figurenprofil an dieser Stelle also vor dem Hintergrund der Ergebnisse ihrer Analyse.



Welche Person verkörpert am besten Hans Meyer?

Person 1

Person 2

Person 3

Keine Angabe

ABSTIMMEN

Bild 1: Copyright: Das blaue Sofa / Club Bertelsmann.
https://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Degen#/media/Datei:Michael_Degen_001.jpg . CC BY 2.0

Bild 3: https://www.bigstockphoto.com/de/image-231372949/stock-foto-los-angeles-mar-13%3A-robert-de-niro-at-the-fulfillment-fund-gala-at-dolby-theater-on-march-13%2C-2018-in-los-angeles%2C-ca

Abbildung 32 Noah, Leni und Kai gestalteten diese Umfrage zur Figur „Hans Meyer", bei der die Besucher*innen ihre favorisierte Interpretation der Figur oder „keine Angabe" wählen können. Das Bild in der Mitte, das den Schauspieler Thomas Thieme zeigt, musste geschwärzt werden, da die Schüler*innen fälschlicherweise annahmen, dass es sich um ein gemeinfreies Bild handelt (FIG_Noah).

Die Figurenprofile der Schüler*innen wurden im Anschluss der Klasse präsentiert und deren Plausibilität diskutiert. Das von Kai, Noah und Leni erarbeitete Figurenprofil wurde erst an

vorletzter Stelle präsentiert und diskutiert. Vorher beteiligte sich Noah intensiv an der Diskussion der Figurenprofile seiner Mitschüler*innen. Im Gegensatz zu seiner Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ im Prä-Test richtet er hier nach Aufforderung seinen Blick auch auf das Innere der Figur:

	57.	Lehrer:	Mmh, was denken Sie denn, wie`s so im Inneren von Fabrizio Collini aussah, die Frage, die kann ich auch mal an die anderen weitergeben. Noah?
	58.	Noah:	Na, ich würde so vermuten, er ist eher so`n zurückhaltender, unscheinbarer Typ, auch aufgrund seiner Vergangenheit, dass er eventuell nicht so offen und zugänglich ist, also eher so zurückhaltender. Ähm und halt ja eben sein Rachedurst, sein, also dass er halt Rache ausüben möchte, das prägt ihn halt auch, also wegen seiner Vergangenheit.
00:18:00			

(IG1_Noah, 58)

Hierbei stellt er einen haltbaren Zusammenhang zwischen seiner zurückhaltenden, unscheinbaren Art, seinem Rachedurst und seiner Vergangenheit her. Jenen begründet er nicht durch die Bezugnahme auf konkrete Textstellen, wahrscheinlich, weil ihm dieser Zusammenhang selbstverständlich erscheint. Während der Diskussion des Profils der Figur „Johanna Meyer“ formuliert Noah eine Deutung, die er nicht unter Rückgriff auf den Ausgangstext begründet bzw. gar nicht vor dem Hintergrund des literarischen Ausgangstextes begründet werden kann. Noah diskutiert hier die Auswahl eines Bildes für die Umfrage zur Figur „Johanna Meyer“:

	146.	Lehrer:	Mmh. Wie empfinden die anderen das Bild in der Mitte? Noah?
	147.	Noah:	Also ähm, ich würde auch sagen, das ist ein bisschen unpassend, da die auch so älter aussieht, also nicht so ganz in das Schema von Johanna, aber ich hab schon grad noch zu Kai gesagt, irgendwie würde so dieser Hintergrund zu ihr passen, weil sie wirkt so wie eine Person, die jetzt einen älteren Mann so heiraten würde und so`n bisschen, sage ich jetzt mal, das *Geld abgreifen*, also so dieser Hintergrund. [Die Schüler*innen lachen sehr laut]
	148.	Lehrer:	Das hat ja Johanna Meyer nicht nötig.
	149.	Frau XXXXX:	[???]
			[Die Schüler*innen lachen sehr laut.]
00:39:00	150.	Noah:	Nein, nein, nein, nee ich meine so, ganz grob, die würde diesen Eindruck so bei mir so erwecken so, bisschen hoch. Nee, das war jetzt auch nicht allgemein gemeint, irgendwie diese Person, ja, nee, so ein bisschen hochgeschminkt [insbesondere Nico und Tilman reden dazwischen], auf edel gemacht und so, das passt dazu, also ich würde halt zuerst sagen, links oder rechts, aber nach dieser Überlegung finde ich die Mitte irgendwie passend.
	151.	Lehrer:	Mmh, das habe ich nicht so wahrgenommen, Nico?
	152.	Nico:	Ich würde den gleichen Gedanken Noah auf die rechte Person so ein bisschen beziehen, für mich wirkt die rechte Person also mit den Eigenschaften oder mit ihrem Hintergrund, dass sie ja mit dem Professor zusammen war, der deutlich älter war, kann ich mir, also ich habe jetzt zwischen rechts und links entschieden, weil ich die Mitte ein bisschen ausgeschlossen hab, finde ich, kann ich mir rechts eher vorstellen, dass sie so`n Schritt gemacht hat oder dass sie mit dem älteren Professor zusammen war und ich weiß nicht,

00:40:00			ich bewerte irgendwie den Schmuck so`n bisschen mit dazu, weil ich glaube, wenn man, es ist schwierig für nen Menschen, der viel aus der Familie verloren hat, ähm, zum einen der Schmuck vielleicht auch ein bisschen mit materialistischen Dingen vielleicht sich wieder irgendwie die Freude am Leben zurückholt oder sich so ja irgendwie wieder was Schönes kaufen, was dann ein bisschen Lebensfreude steigert und zum anderen wirkt sie für mich eher so nach diesen Menschen, der jetzt die nahestehenden Personen aus dem Umkreis verloren hat und diesen Weg alleine geht, dass sie halt, sie ist jetzt auf sich eher alleine gestellt, sie macht ihre, sie hat jetzt nicht mehr Unterstützung von Mutter, Vater oder Geschwistern, sondern geht ihren Weg halt alleine und da kann ich das mit der rechten Person mehr assoziieren als mit der linken. Das wirkt, die linke Person wirkt mir noch ein bisschen kindlich in dem Sinne.
	153.	Lehrer:	Mmh, also auf mich wirkt die auch recht jung, vielleicht so Anfang 20 und Sie haben ja gesagt Anfang 30. Ähm, kommen wir vielleicht noch mal zu Noahs Gedanken zurück. Sie meinten, dass die in der Mitte so aussieht, als
00:41:00			ob sie sich quasi das Geld von nem ähm, also von nem Mann holen möchte, hat das Johanna Meyer überhaupt nötig? Vor allem sich auch das Geld von nem Professor zu holen.
	154.	Noah:	Naja, sie hat das auf jeden Fall nicht nötig, aber dieser Fakt, dass sie halt mit so einem älteren Professor zusammen ist. Der wird ja sehr wahrscheinlich oder vermutlich auch `nen Profit-Hinterge, also jetzt nicht Profit im finanziellen Sinne, sondern ein Hintergedanke noch gewesen sein und eben der Gesichtsausdruck von ihr und die ganze Körpersprache, also ich finde das passend.
	155.	Lehrer:	Mmh, also das, das hätte ich gar nicht so gedacht [Alicia zu Maxi: „Joar“], weil sie wird ja quasi, Maxi?
	156.	Maxi:	Also Johanna Meyer hat ja ihren Papa früh verloren und viele Menschen, die ja dann irgendwie so kein Elternteil haben, oder kein ohne Vater großgezogen wurden, die entwickeln da ja so nen, so`n bisschen so nen komischen [Alicia sagt: „Komplex“] Komplex, so`n Vaterschaftskomplex, ich
00:42:00			weiß ja nicht, ob das bei ihr auch so ist, aber dass sie dann halt auch ausgerechnet einen zwanzig Jahre älteren geheiratet hat, könnte vielleicht darauf hinführen, dass sie etwas in ihm gesucht hat, was sie halt nicht als Kind hatte in ihrem Vater.
	157.	Lehrer:	Mmh. Das ist ne sehr interessante Begründung, bin ich so gar nicht drauf gekommen, aber das hört sich sehr, sehr schlüssig an, weil bei Noahs Begründung ist so`n bisschen mein Problem, ähm, also Johanna Meyer wird ja quasi Millionärin sein und ein Professor, naja, verdient ein paar tausend Pfund im Monat, aber hat, wird sicherlich keine, keine Million haben, also sie wird ja sicherlich auch irgendwie einen Anteil an dem Maschinenwerk haben.
	158.	Noah:	Ich hab jetzt halt nicht so, also ich hab jetzt nur diesen Fakt gesehen mit nem älteren Professor verheiratet und jetzt nicht ganz in diese Überlegung das mit einbezogen, was Sie grad gemeint haben, also das war einfach so auf den ersten Blick, kam mir das in den Kopf und ja.

(IG1_Noah, 147ff.)

Leider kann das Bild aufgrund urheberrechtlicher Probleme hier nicht abgebildet werden. Noahs Interpretation bewerte ich aufgrund der Emotionalität, die sich in ihr ausdrückt, als „key incident“. Zunächst lehnt er die zweite abgebildete Interpretation Johanna Meyers ab, da diese seiner Einschätzung nach zu alt aussehe (IG1_Noah, 147). Diese These relativiert er insofern, als dass er daraufhin argumentiert, dass das Bild passen könnte, da Johanna Meyer den älteren

Professor geheiratet habe, um „das Geld *ab[zu]greifen*“ (IG1_Noah, 147), was die abgebildete Schauspielerin, Mila Kunis, verkörpern würde. Diese These begründet er jedoch nicht mithilfe haltbarer, relevanter und intersubjektiv nachvollziehbarer Argumente, weswegen seine Interpretation auf dem **ersten Niveau** verortet wird. Nico widersprach Noahs Interpretation nicht, wiederholt jedoch auch nicht die Hypothese, dass Johanna Meyer den älteren Professor des Geldes wegen geheiratet habe (IG1_Nico, 152). Noahs Interpretationshypothese ist insofern haltlos, als dass die Millionärstochter und spätere Millionenerbin Johanna Meyer keinen Grund hat, eine Geldheirat mit jemandem in Betracht zu ziehen, der deutlich weniger Geld als sie haben dürfte. Als ich ihn damit konfrontiere (IG1_Lehrer, 153), unterstellt Noah der Figur andere „Hintergedanke[n]“ (IG1_Noah, 154) jenseits finanzieller Beweggründe, ohne seine Annahme zu begründen. Er wirft Johanna Meyer also unlautere Motive vor, für die sich im Roman keinerlei Anhaltspunkte finden. Im Anschluss daran formuliert Maxi eine begründete Interpretation des Heiratsverhaltens Johanna Meyers (IG1_Maxi, 156). Nach meiner positiven Bewertung ihrer Interpretation im folgenden Gesprächsbeitrag und der Begründung, warum ich Noahs Interpretation als nicht haltbar erachte, distanziert er sich von seiner Interpretation (IG1_Noah, 158). Möglicherweise besteht hier ein Zusammenhang zwischen von Noah zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und seinem defizitären, stark emotional geprägten Argumentationsverhalten (vgl. Petrik 2013, S. 491). So hat ihn zum Zeitpunkt der Unterrichtsreihe „eine Partnerschaft ähm zu einem Mädchen“ (MEM_Noah, 168) beschäftigt. Im Interview gibt er später an, dass er die Figur Johanna Meyer – die in seinen Worten „abgehobene Bonze“ (INT_Noah, 74) – die gesamte Zeit über unsympathisch fand und sich seine Meinung ihr gegenüber nicht gewandelt habe. Ein ähnliches Argumentationsverhalten zeigt Noah, als er einen Schauspieler vorschlägt, der die Figur „Richard Mattinger“ seiner Ansicht nach gut verkörpern würde:

	185.	Lehrer:	Noah, Sie wollten noch was ergänzen?
00:49:00	186.	Noah:	Wenn ich jetzt noch nen Vorschlag vielleicht bringen könnte, welche Person für mich jetzt derselbe passen würde. Ich weiß nicht, wie viel das hier bekannt ist, aber ähm der Schauspieler Bob Odenkirk, der „Better Call Saul“ und „Breaking Bad“ Saul Goodman spielt, falls das hier irgendwie, der Anwalt, ja James McGill. [Kai sagt: „Saul Goodman“] Sie müssen am besten Saul Goodman googeln, da hat er bestimmt Anzug und so. [Ich brauchte länger, um ein Bild zu finden, weil ich nicht wusste, wie „Saul Goodman“ geschrieben wird.]
	187.	Maxi:	Da hat er auch Bart, glaube ich, oder?
	188.	Noah:	Äh. Nee, ich glaube nicht.
	189.	Alicia:	Na den finde ich ja nun gar nicht gut.
	190.	Noah:	Ja, also das Ding ist halt, die Hintergrundgeschichte, also das ist jetzt vielleicht nicht so die Beschreibung, aber so dieser Hintergrund, diese inneren Werte, finde ich, die verkörpert er recht gut und das Äußere, naja, okay, aber.

	191.	Tilman:	Wieder so`n dunkles Hintergrund, das hat so, den hast du [???]
			[Die Schüler*innen lachen sehr laut.]
00:50:00	192.	Noah:	Das Bild, das Bild habe ich jetzt aber nicht ausgewählt.
	193.	Tilman:	Ja, aber.
	194.	Christoph:	Es geht ja hier jetzt nur um die Optik oder.
	195.	Noah:	Naja, du musst dir ja mal vorstellen, es geht ja auch drum, wie du ihn dir vorstellst, wie du ihn verkörpern könntest.
	196.	Christoph:	Ich kenne ihn ja jetzt zum Beispiel nicht, [???] ich hab auch die Serie noch nicht gesehen, aber ich würde [???].
	197.	Noah:	Ja, gut, ja.
	198.	Kai:	Er passt halt auch nicht so richtig, [???].
	199.	Noah:	Ja, okay.
			[Die Schüler sprechen durcheinander und diskutieren miteinander über die Wahl des Schauspielers. Leider wird dadurch die Tonaufnahme unverständlich.]
	200.	Noah:	Nee, na, das ist gebongt, also das war ein Vorschlag von mir. [???]

(IG1_Noah, 186ff.)

Noah argumentiert, dass die Serienfigur „Saul Goodman“, die von Bob Odenkirk gespielt wurde, und die Romanfigur „Richard Mattinger“ viele Gemeinsamkeiten miteinander teilen würden. Dementsprechend läge es nahe, die Figur „Richard Mattinger“ von Bob Odenkirk spielen zu lassen. Erst nach der Ablehnung seines Vorschlags durch Alicia begründet Noah seinen Vorschlag mit der „Hintergrundgeschichte“ (IG1_Noah, 190) und den „inneren Werten“ (ebd.) der Figur. Für Schüler*innen wie Christoph, die die Serie nicht gesehen haben, dürfte sich dieser Bezug nicht erschließen (IG1_Christoph, 196). So bleibt offen, worin genau Noah Gemeinsamkeiten sieht. Diese bestünden z. B. darin, dass Richard Mattinger zu Beginn seiner Karriere ebenfalls „Drogendealer, Unterweltsboss[e] oder Mörder“ (C, S. 43) verteidigt hat. Eine weitere Gemeinsamkeit bestünde mit Blick auf ihre Intelligenz und Redegewandtheit. Ob sie sich hinsichtlich ihrer „inneren Werte“ (IG1_Noah, 190) ähneln, erscheint jedoch fraglich, da Saul Goodman häufig zu kriminellen Methoden greift, um seinen Klienten zu helfen. Der Figur „Richard Mattinger“ würde ein solches Verhalten wahrscheinlich nicht in den Sinn kommen:

> „Vor Gericht herrschte Krieg. Die Verteidiger lernten dazu, sie wurden selbstbewusster und verstanden besser als jemals zuvor, dass Gerechtigkeit nur durch ein faires Verfahren entstehen kann. Für manche von ihnen war es zu viel. Sie machten sich gemein mit ihren Mandanten, übertraten die Grenze und wurden selbst zu Straftätern. Tragödien aus Zorn. Mattinger war anders. Die Öffentlichkeit dachte, er habe den Terroristen seine Stimme geliehen, klarer und wirkungsvoller als deren eigene. Aber das stimmte nicht. Natürlich war er ein paarmal auf Demonstrationen gewesen und hatte die Wortführer der Studenten kennengelernt, aber ihn hatte erschreckt, wie sie sich an ihren Reden berauschten. In Wirklichkeit vertrat Mattinger nur das Recht, er glaubte an den Rechtsstaat.“ (C, S. 42)

Das Aussehen der Figuren bezieht Noah nicht mit in seine Überlegungen ein, obwohl die Kommentare seiner Mitschüler*innen vor allem „die Optik“ (IG1_Christoph, 194) Saul Goodmans

bzw. Bob Odenkirks kritisieren. So ist Saul Goodman zehn bis fünfzehn Jahre jünger als Richard Mattinger, was sich auch im Aussehen widerspiegeln dürfte. Da die von Noah herangezogenen Argumente nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind, aber ein Begründungsversuch erkennbar ist, verorte ich seine Argumentation auf **Niveau 1,5**. Das von Noah, Leni und Kai erarbeitete Profil der Figur „Hans Meyer" wurde von Leni im Stuhlkreis präsentiert. Dabei orientiert sie sich stark am Steckbrief, der auf dem Figurenprofil zu sehen ist (IG1_Leni, 205). Im Anschluss an die Präsentation des Figurenprofils gelingt es Noah als Reaktion auf eine Rückfrage meinerseits, Eigenschaften der Figur „Hans Meyer" plausibel vor dem Hintergrund des Konzeptes der „zweiten Schuld" (Giordano 2020) zu interpretieren (IG1_Noah, 208-210). Diese Interpretation wäre dementsprechend auf dem **zweiten Niveau** zu verorten. Gegen Ende der Diskussion seines Figurenprofils stellt Noah dann noch seine Fähigkeit unter Beweis, mehrere Interpretationen der Figur „Hans Meyer" zu koordinieren:

	248.	Noah:	Noch mal zu Tilmans Vorstellung dieser rauen Person, äh, die Person in der Mitte, die hat, glaube ich, noch den größten Eindruck von allen denen, dass sie halt eben damals so ein Offizier war und auch sowas ausgeübt hat. Also wenn man jetzt links und ganz rechts so hat, hat man diesen sympathischen Opa, in der Mitte auch, aber ihm kann man das halt noch am meisten ansehen, dass es vielleicht mal so damals war. [Lehrer sagt: „Mmh."] Also ihn kann man sich dann noch als ehemaligen Offizier am besten vorstellen.
	249.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Aber haben ihn die Kinder als Offizier wahrgenommen?
01:06:00	250.	Noah:	Na haben Sie ja nicht, aber ich meine eben, wir haben ja uns diese sympathischen Personen ausgesucht, weil`s halt eben ein tierlieber und kinderlieber Mensch war. Aber es war jetzt grad nur noch mal bezogen auf Tilmans Argument, also Meinung mit der, naja äh [??], [Nico sagt: „[??] Brutalität"] ja mit der [?] Brutalität, dass eben die Person in der Mitte das noch am meisten verkörpern würde aus diesen drei Bildern. Dass man das auch vorhanden hat. Danke, Nico.

(IG1_Noah, 248-250)

Mit seiner Argumentation koordiniert Noah die Perspektiven derjenigen Schüler*innen, für die sich die Figur „Hans Meyer" durch seine Vergangenheit als SS-Obersturmbannführer auszeichnet (Alicia und Tilman) mit Interpretationen, die Hans Meyers vorbildliches Verhalten in der Romangegenwart betonen bzw. argumentieren, dass man ihm seine Taten im Sinne der „Banalität des Bösen" nicht ansehen sollte (die Interpretationen Lenis, Nicos und der Lehrerin). Noahs Einschätzung zufolge wird die Interpretation in der Mitte (siehe Abbildung 39) beiden Perspektiven gerecht, da der abgebildete Schauspieler, Thomas Thieme, sympathisch wirke, man sich ihn aber am besten noch als ehemaligen SS-Offizier vorstellen könne. Noahs Interpretation liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass die Interpretationen Tilmans und Alicias berechtigt sind, obwohl ihnen die Lehrerin widerspricht. Noahs Interpretation ist dementsprechend auf dem **dritten Niveau** zu verorten.

5.5.4.3 Gestaltung und Diskussion seines Produkts und der Produkte seiner Mitschüler*innen

Noah und Leni entschieden sich sehr schnell dafür, eine Webpage zum historischen Kontext des Romans, „auch mit der Partisanen-Erschießung und so weiter“ (PRO1_Noah, 28), zu gestalten. Außerdem wollten sie noch Memes zum Roman entwerfen, wenn dafür nach der Erarbeitung des ersten Produkts noch Zeit übrig sein sollte (vgl. ebd.). Dies taten sie jedoch nicht, da ihnen keine Zeit dazu blieb. Bei der Besprechung des aktuellen Stands der Schüler*innenprojekte im darauffolgenden Unterrichtsblock benennt Noah weitere Kontexte, die er auf seiner Seite näher beleuchten möchte: den Zweiten Weltkrieg im Allgemeinen, den italienischen Widerstand (die Resistenza), „den Notfallplan der Deutschen gegenüber Italien“ (PRO2_Noah, 52) für den Fall, dass Italien aus dem Krieg ausscheidet und „die Kriegsverbrechen Deutschlands in Italien mit der Partisanenerschießung“ (PRO2_Noah, 52). Die geplante Struktur des Textes beschreibt Noah mithilfe der Erzähltechnik des „Zooming in“ (PRO2_Noah, 52). So plant er, mit einem knappen Überblick über den Zweiten Weltkrieg zu beginnen und sich zu spezifischeren historischen Romankontexten, wie Partisanenerschießungen zur Zeit der deutschen Besatzung Italiens, vorzuarbeiten. Die in dieser Phase ebenfalls anwesende Lehrerin der Klasse schlägt vor, den Text „mit weiteren weiterführenden Texten aus dem Internet [zu] verknüpfen“ (PRO2_Frau XXXXX, 58), was die Gruppe daraufhin auch tut. In dieser Phase wird erneut Noahs Ablehnung fiktionaler Texte und mit ihr verbundener Praktiken wie dem Interpretieren deutlich, wenn er sagt:

00:17:00	68.	Noah:	Und wir wollen ja auch bei den Fakten bleiben. Also nix interpretieren oder ausdenken, (wir wollen) das auch fachlich äh beschreiben. [Lehrer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Wir haben ja auch schonmal überlegt, Christoph meinte ja auch, er hätte Interesse, da noch ein paar Memes [eine Schülerin niest, jemand sagt ihr „Gesundheit.“] zu erstellen. Wenn denn noch’n bisschen Zeit da ist, dann wollen wir uns da vielleicht auch noch’n paar entwickeln. Da können wir da noch zusammentragen, dass wir da noch wie ‘ne Collage oder so.

(PRO2_Noah, 68)

Im Widerspruch dazu steht, dass er überlegt, mit Christoph „noch`n paar Memes“ (PRO2_Noah, 68) zu gestalten, obwohl diese Memes eine Interpretation des Romans darstellen würden. Nachdem ihn die Lehrerin dazu anregt, die realen historischen Fälle (Friedrich Engel, Baldur von Schirach) in seinem Text mit der Figur „Hans Meyer“ zu vergleichen, fügt Noah hinzu, dass er und Leni dies ohnehin vorgehabt hätten. Er habe lediglich vergessen, den Punkt vorzulesen (PRO2_Noah, 81). Mit diesem Vergleich würden Noah und Leni eine kontextbezogene Interpretation des Romans ausarbeiten. Im von Noah bearbeiteten Reflexionsfragebogen weist er sein und Lenis Interesse am historischen Romankontext als Grund dafür aus, eine

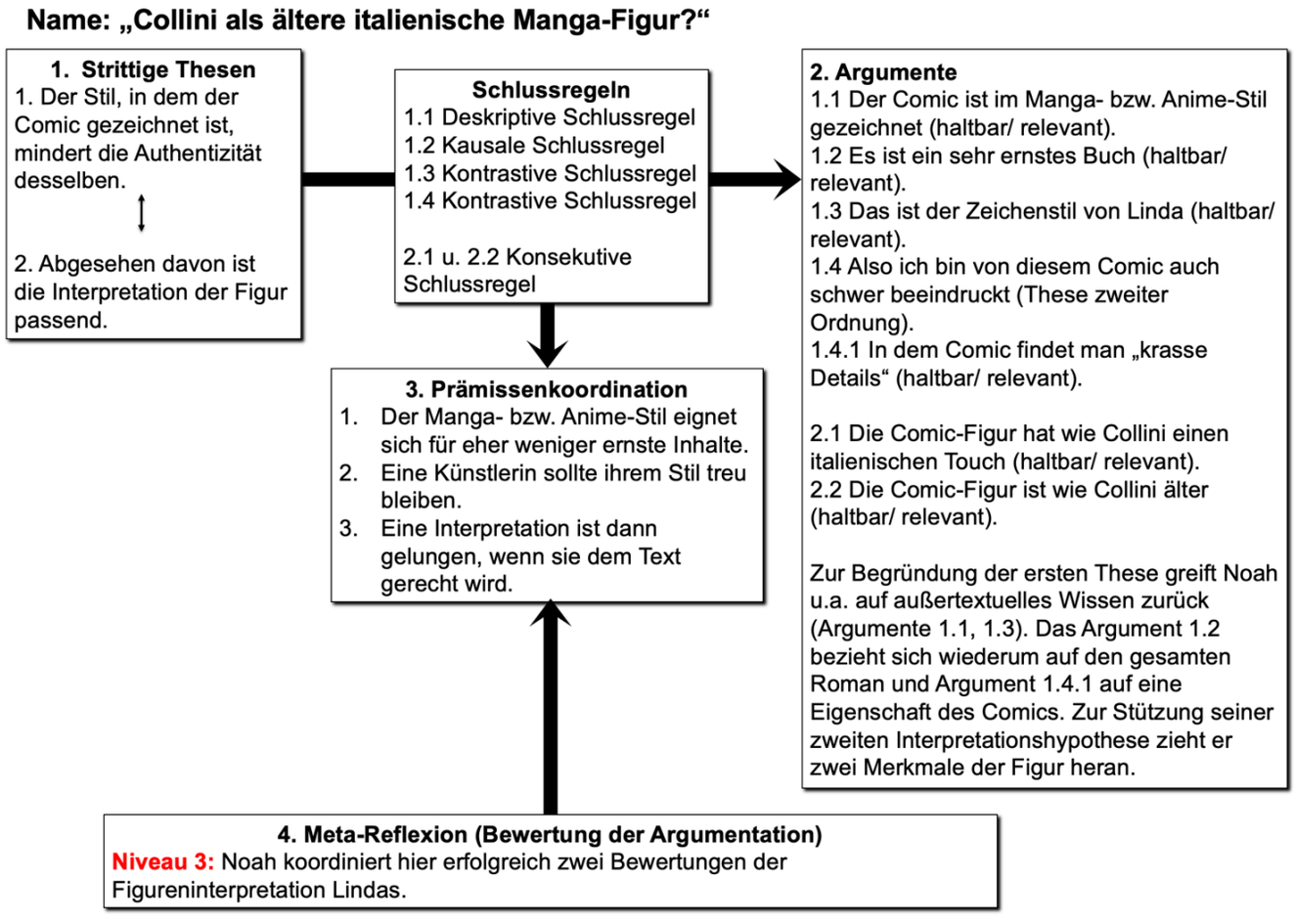
Webseite über ebenjenen zu gestalten (REF_Noah, 1). Auffällig ist die Rollenverteilung innerhalb der Gruppenarbeit: „Noah hat den technischen Teil übernommen, Leni hat sich während der Gestaltung nochmals im Buch belesen. Den inhaltlichen Teil haben wir uns zusammen erschlossen und erarbeitet“ (REF_Noah, 1). Aus Noahs Beschreibung geht dementsprechend hervor, dass er nicht an der kontextbezogenen Interpretation des Romans, also dem Vergleich von Text und Kontext, beteiligt war, sondern an der Erschließung des historischen Romankontextes arbeitete. Auch Noahs Verhalten während der Präsentation des Produkts lässt darauf schließen, da Noah Leni dazu auffordert, den Zusammenhang zwischen Text und Kontext zu erläutern, da sie sich „damit ein bisschen intensiver befasst“ (IG2_Noah, 106) hat. In dieser Arbeitsteilung spiegelt sich erneut Noahs Sach- und Faktenorientierung und seine Ablehnung von Fiktionalität wider. Sein Produkt bezeichnet er im von ihm verfassten Reflexionsfragebogen als „Fachtext (sachlich)“ (REF_Noah, 2a). Dass es sich bei solchen Sach- und Fachtexten auch um Interpretationen historischer Dokumente handelt, scheint ihm nicht bewusst zu sein. Im Interview betont er sein überdurchschnittlich hohes Engagement bei der Anfertigung des Produkts, das er auf sein historisches Interesse am Zweiten Weltkrieg zurückführt (INT_Noah, 100). Noah beteiligte sich auch in dieser zweiten handlungs- und produktionsorientierten Phase sehr oft an den auf die Produktgestaltung folgenden Interpretationsgesprächen. Er scheut sich hierbei nicht davor, auch Kritik an den produktiven Interpretationen seiner Mitschüler*innen zu üben. So äußerte er sich auch zu Lindas Comic:

00:20:00	66.	Lehrer:	Mmh [bejahend], ähm. [Der Lehrer schaut aufs iPad, bevor er zu der entsprechenden Comic-Seite scrollt.] Kommen wir vielleicht mal zur Figur Fabrizio Collini. Ähm, wie zufrieden sind denn die anderen mit der Gestaltung der Figur Fabrizio Collini? Wie erging`s Ihnen da so? Noah?
	67.	Noah:	Also ich muss sagen, das ist, also das, das hat so`n bisschen so wie so ne Art. Heißt das Manga oder Anime? Ich kenne mich da nicht so aus drin, also ein bisschen diesen Stil, weil das ja ein sehr ernstes Buch ist, macht das so`n bisschen dieses authentische weg, aber das ist halt der Zeichenstil von Linda und das ist trotzdem. Also ich bin von diesem Comic auch schwer beeindruckt, muss ich sagen, weil es echt krasse Details und so weiter. Also das soll jetzt auf jeden Fall nicht schlecht reden, aber wenn man jetzt das weglässt, ähm. Es hat nen italienischen Touch, die Person ist älter, also passend.

(IG2_Noah, 67)

Zu Beginn seines Beitrags geht Noah zunächst auf den Stil des Comics ein, der seiner Vermutung nach „so`n bisschen“ (IG2_Noah, 67) im Manga- oder Anime-Stil gezeichnet ist (Argument 1.1). Dieses Argument erfüllt eine deskriptive Funktion, da Noah hier *beschreibt*, wo er den Stil des Comics einordnen würde. Darauf folgt seine erste These, dass der Stil, in dem der Comic gezeichnet ist, die Authentizität des Comics mindere. Unter einem Mangel an Authentizität versteht Noah hier die geringe Übereinstimmung zwischen seiner Wahrnehmung und seiner Erwartung (vgl. Schilling 2020, S. 42). Seiner Ansicht nach wäre bei einer Comic-

Leseprobe zu diesem Roman also ein anderer Stil zu erwarten gewesen. Diese These begründet er mithilfe des Arguments 1.2, dass es ein sehr ernstes Buch sei. Dieses Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der These verknüpft und als haltbar zu bewerten, da das Buch die zweite Schuld der Deutschen, also die fehlende Aufarbeitung der Gräueltaten der Nationalsozialisten, thematisiert. Seine Kritik relativiert er, indem er sagt, dass es „halt der Zeichenstil von Linda“ (IG2_Noah, 67) sei. Lindas Stil und das Thema des Romans stehen hier also in einem Widerspruch zueinander, weswegen von einer kontrastiven Schlussregel auszugehen ist. Da Linda dieser Aussage im Gespräch nicht widerspricht, ist davon auszugehen, dass der Comic tatsächlich in „ihrem Stil“ gezeichnet ist. Diesem kontrastiven Schluss liegt dabei die Prämisse zugrunde, dass eine Künstlerin ihrem Stil treu bleiben sollte (Prämisse 2). Im Kontrast zur ersten These steht außerdem seine Aussage, dass er von diesem Comic schwer beeindruckt sei (Argument 1.4). Jene Aussage stellt eine These zweiter Ordnung dar, da sie für sich allein stehend, nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist. Diese Einschätzung begründet er kausal unter Verweis auf „krasse Details“ (IG2_Noah, 67), die im Comic zu finden seien. Was er unter „krasse[n] Details“ (ebd.) versteht, legt er jedoch nicht offen. Da man unter „Details“ z. B. auch die Schweißtropfen auf Collinis Stirn, die Linda gezeichnet hat, verstehen könnte, bewerte ich dieses Argument als haltbar. Die These 1.4 und das Argument 1.4.1 beziehen sich hierbei auf die zeichnerische Umsetzung des Comics, die ihn im Gegensatz zur Wahl des Stils schwer beeindruckt habe. Im darauffolgenden Satz stellt er seine Intention klar, den Comic nicht schlecht reden zu wollen. So bewertet er am Ende seines Redebeitrags die Figureninterpretation Lindas unter Rückgriff auf zwei haltbare Merkmale der Figur „Fabrizio Collini“: 2.1 Die Comic-Figur hat wie Collini einen italienischen Touch. 2.2 Die Comic-Figur ist wie Collini älter. Daraus schlussfolgert Noah, dass, abgesehen von der Wahl des Stils, die Interpretation der Figur passend ist. Das Adverb „also“ markiert hierbei einen konsekutiven Schluss. Seinem Schluss liegt hierbei die Prämisse bzw. das Interpretationskonzept zugrunde, dass eine Interpretation dann gelungen ist, wenn sie dem Text gerecht wird (Prämisse 3). Noah koordiniert im obigen Gesprächsbeitrag erfolgreich zwei Bewertungen der Interpretation Lindas, womit er das **dritte Niveau** erreicht. Darüber hinaus wägt er die erste von ihm vorgebrachte Interpretationshypothese unter Rückgriff auf Argumente ab, die die These sowohl stützen als auch widerlegen.



Dieses Spannungsverhältnis zwischen dem Roman und seinen Figuren auf der einen Seite und Lindas Zeichenstil auf der anderen Seite spricht Noah ca. vier Minuten später noch mal an (IG2_Noah, 79). Die zu Beginn der Unterrichtsreihe von Noah aufgeworfene Diskussion, ob Bilder der Figuren auf der Webseite zu sehen sein sollten, hatte Einfluss auf viele der folgenden Unterrichtsgespräche. Während der Diskussion von Lindas Comic stellte ich z. B. die Frage, wo dieser auf der Webseite veröffentlicht werden sollte (IG2_Lehrer, 84). Noah plädiert hier dafür, den Comic unter der Inhaltsangabe oder in einem Ordner mit dem Titel „Kreatives“ zu veröffentlichen (IG2_Noah, 94). Dies stand meiner Wahrnehmung nach im Widerspruch zu seiner Position am Anfang der Unterrichtsreihe, als er sich tendenziell gegen Abbildungen zur Inhaltsangabe positionierte. Tatsächlich ist der Widerspruch jedoch nicht vorhanden, da Noah zwar Fotografien auf der betreffenden Seite ablehnte, aber „gemalten Figuren“ (WEB_Noah, 93) zugestimmt hätte. Da mir dies nicht bewusst war, fragte ich nach. Daraufhin begründet Noah seine Einschätzung, dass der Comic unter der Inhaltsangabe veröffentlicht werden kann, damit, dass es sich bei Lindas Comic um ein „eigenständiges Werk“ (IG2_Noah, 98) handele und somit „kein Bild aufgezwungen, sondern ebend die Interpretation einer Schülerin *feilgebracht* [wird]“ (IG2_Noah, 98). Es bleibt jedoch unklar, inwiefern es sich bei Lindas Comic um ein „eigenständiges Werk“ (ebd.) handelt, da dieser natürlich auf dem Roman basiert.

Resistenza - Italienischer Widerstand :

Ist die Bezeichnung für italienische Gruppierungen bzw. politische Bewegungen, welche Widerstand gegen die nationalsozialistische deutsche Besatzung zwischen 1943 bis 1945 leisteten. Dies erfolgte in Form von Sabotagen oder Attentaten. Häufig reagierten die Nationalsozialisten mit Massakern ohne Rücksicht auf zivile Opfer. Es bildete sich schnell ein Guerillakrieg zwischen der italienischen Resistenza und den Nationalsozialisten sowie Faschisten, für die Resistenza war es eher ein nationaler Befreiungskrieg. Die italienische Resistenza zählte zu den größten Partisanenbewegungen (Partisanen sind bewaffnete Kämpfer, die nicht zu den regulären Streitkräften eines Staates gehören) des 2. Weltkrieges. Bemerkbar wurde der Widerstand durch aktiv kämpfende Partisanen und auch durch zivile Aktionen, meistens Racheakte.



Partisanen der Resistenza



Partisanen nach der Befreiung Neapels

Zum Weiterlesen : https://resistenza.de/la-resistenza-der-widerstand-in-italien/

Abbildung 33 Das von Noah verfasste Unterkapitel zur „Resistenza“. Der Romanbezug ist deutlich erkennbar, bleibt jedoch implizit (PROD1_Noah).

Noah übernahm die Präsentation des von ihm und Leni gestalteten Webseitentextes. Hierbei betonte er die Wichtigkeit ihres Produkts für das Gesamtprojekt: „Aber das ist halt ein musthave, sage ich jetzt mal, weil das ja schon sehr stark geschichtlich bezogen ist >>Der Fall Collini<< und das ja auch nicht alle Leser wissen, was dort genau passiert ist“ (IG2_Noah, 104). Ansonsten orientiert er sich stark an seinen Ausführungen im bereits in diesem Kapitel analysierten Reflexionsfragebogen. Der letzte Abschnitt des von Leni und ihm ausgearbeiteten Textes hat ihm zufolge den Anspruch, eine „*enge* Verbindung zum Buch“ (IG2_Noah, 104) herzustellen, indem darin „Realität“ (ebd.) und Romanhandlung miteinander verglichen werden. Die vorangegangenen Kapitel beziehen sich wiederum auf „die äußeren Umstände“ (IG2_Noah, 104). Wie bereits erläutert wurde, ist davon auszugehen, dass Leni das Kapitel ausarbeitete, in dem der historische Fall mit dem Roman verglichen wurde, während Noah die Unterkapitel zu für den Roman relevanten geschichtlichen Kontexten erarbeitete. Auf den Roman verweist Noah in den von ihm erarbeiteten Kapiteln an keiner Stelle: Der Romanbezug ist deutlich erkennbar, bleibt aber implizit. Auch im von Leni erarbeiteten Kapitel bleiben die Bezüge zum Roman in den ersten beiden Absätzen implizit. An mehreren Stellen im Gespräch weist Noah auf die Hyperlink-Struktur seines Textes hin, der auf andere Webseiten und Quellen verweist (IG2_Noah, 104, 111). Außerdem betont er wieder den Anspruch, ein an der Sache orientiertes

Produkt gestalten zu wollen, „aber auch nicht zu langweilig mit nur stumpfen Infos“ (IG2_Noah, 111). Rachel kritisiert in ihrem Feedback die Struktur des von Noah und Leni ausgearbeiteten Textes: „Wir dachten, vielleicht wär`s logischer von der Anordnung her erst die Kriegsverbrechen und dann den Widerstand zu nehmen.“ (IG2_Rachel, 113) Noah rechtfertigt daraufhin die Struktur des Beitrags damit, dass „die *Reaktion* auf den Widerstand [...] dann die Kriegsverbrechen [waren]“ (IG2_Noah, 114). Leni und Noah nehmen im Anschluss keine Überarbeitung der Struktur des Beitrags vor, sondern korrigieren lediglich fachliche und orthografische Mängel, die von ihren Mitschüler*innen und mir angesprochen wurden (z. B. IG2_Rachel, 117; IG2_Tilman, 132).

Noah formulierte später ein Feedback zum Medienprodukt von Rachel und Vivien, das sich vor allem auf die mediale Aufarbeitung des Themas und den Wunsch der von Noah imaginierten Zielgruppe nach komprimierten Informationen bezog (IG2_Noah, 178). Gegen Ende seines Beitrags übt Noah dann noch Kritik an der Struktur der von Rachel und Vivien im Erklärvideo dargebotenen Interpretation. So wäre es seiner Ansicht nach besser gewesen, das präsentierte Kontextwissen zu Ferdinand von Schirachs Großvater Baldur von Schirach direkt bzw. „zur gleichen Zeit aus[zu]legen“ (IG2_Noah, 178) und nicht bis zum Ende des Videos mit der eigentlichen Interpretation zu warten. Seine Kritik richtet sich dementsprechend auf die Verständlichkeit der Interpretation. Ebenso bewertet Noah im Interpretationsgespräch die Romaninterpretation von Nico, Valentin, Christoph und Tilman, die einen Twitteraccount gestalteten, auf dem ein fiktiver Journalist, Benjamin Krause, über die Entwicklung des „Fall Collini“ berichtet. Hier argumentiert Noah, dass das von der Gruppe gestaltete Twitterprofil „mit nem Profilbild authentischer“ (IG3_Noah, 77) wäre. In diesem Fall bewertet er, anders als bei den Figurenprofilen, ein Profilbild als angemessen, da der von Nico und seiner Gruppe erdachte Journalist „keine Buch-Figur, sondern eine frei erfundene ist“ (IG3_Noah, 77). Demzufolge kann der Twitteraccount dem Lesenden „kein Bild [Komm. einer Romanfigur] auf[zwingen]“ (IG3_Noah, 77). Noah legt seiner Bewertung der Interpretation Nicos, Christophs, Tilmans und Valentins also den Wertmaßstab der „Authentizität“ zugrunde: Die Interpretation eines Romans durch die Gestaltung eines Social-Media-Profils ist dann gelungen, wenn sie vor dem Hintergrund der Nutzungsroutinen der jeweiligen Plattform authentisch wirkt. Eine viertel Stunde später zieht er diesen Wertmaßstab auch zur Bewertung der Twitter-Interpretation Peters heran (IG3_Noah, 115).



Abbildung 34 Tobias fertigte ein Moodboard zur Figur „Fabrizio Collini" an. Noah bewertet das darin verarbeitete Zitat als unangemessen (PROD1_Tobias).

Mit dem oben abgebildeten Moodboard gestaltete Tobias eine Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“, die er vor der im Folgenden zitierten Gesprächssequenz präsentierte und näher erläuterte. In seiner Präsentation geht er auch auf das von ihm ausgewählte Zitat ein. Das Zitat bezieht sich hierbei auf den Zeitpunkt der Erschießung des Vaters und der Schwester Fabrizio Collinis, da sein „Leben dort geendet hat“ (IG3_Tobias, 184). Fabrizio Collini lebt in physiologischer Hinsicht „zwar noch weiter, aber für ihn innerlich ist, war das dann der Punkt, an dem er aufgehört hat, sage ich mal so, weil es ist ja auch eine wichtige Sache, dadurch dass sie erschossen wurden, aber er dann halt nie mehr dort dadrüber gesprochen hat bis zu dem Punkt, sage ich mal, bei dem Prozess“ (IG3_Tobias, 184). Daran anschließend eröffnete ich die Diskussion mit der Frage, ob das Zitat passend gewählt sei (IG3_Lehrer, 187). Auf die Frage antwortet Noah:

188. Noah: Also das Zitat von Caspar Leinen fand ich passend, aber das hier von Fabrizio Collini, das hat halt ein sehr breites Spektrum und ist jetzt vielleicht nicht ganz auf die Person bezogen, da hätte man vielleicht irgendso`n Zitat mit Rache

01:02:00			irgendwas in die Richtung nehmen können, aber hier das ist so, ja, allgemeingültig, wie so ne Lebensweisheit von bekannten Autoren sowas, das ist ja immer, es gibt so Konfuzius-Sprüche oder so. [Nico und Felice lachen ein wenig.] So`n bisschen gibt mir das so das Gefühl das Zitat.
	189.	Lehrer:	Sie haben das ja eben so übersetzt, ähm: Unser Leben hört auf, wenn wir aufhören, über Dinge zu sprechen, die uns wichtig sind. So haben Sie das ja eben
	190.	Tobias:	Na, und wie gesagt, wenn man aufhört, sage ich mal, was zu sagen. [Lehrer sagt: „Mmh."] Das Silent, das steht dann für Ruhe. Wen man, ja, wie gesagt, wenn man nie wieder darüber spricht.
	191.	Lehrer:	Mmh, Marie Luisa?
	192.	Marie Luisa:	Also ich finde es schon ziemlich passend, das Zitat, also vor allem zum Ende hin, wo er dann ja auch nicht wirklich was zu dem Fall sagen will und er sagt ja auch bis zum Ende nichts. Es wird ja eher quasi durch Caspar Leinen dann mehr und mehr aufgeklärt und ähm: Our lives begin to end. Am Ende bringt er sich ja dann ja auch *um*. Und das war ja dann quasi so`n Prozess, er hat ja dann auch nichts mehr so wirklich gesagt, da war sein Leben für ihn ja auch schon erledigt, nachdem er ihn umgebracht hat. Das hat er ja auch so zugegeben quasi. [Alicia kommt wieder in den Raum und setzt sich auf ihren Platz.]
01:03:00			
	193.	Lehrer:	Mmh. Hat jemand noch ne andere Einschätzung? [Noah sagt: „Ja."] Noah?
	194.	Noah:	Aber Collini hat doch die ganze Zeit nicht darüber äh geredet und das Zitat ist ja auf diesen einen Zeitpunkt festgelegt, also finde ich jetzt die Interpretation von Luisa für mich jetzt nicht ganz passend, weil der ist, der war ja dauerhaft ruhig. Also kann er sein Leben nach diesem Zitat gar nicht beginnen und auch nicht enden oder anfangen zu enden so. Also ich kann das schlecht formulieren, aber. Ich hoffe, das war verständlich.

(IG3_Noah, 188, 194)

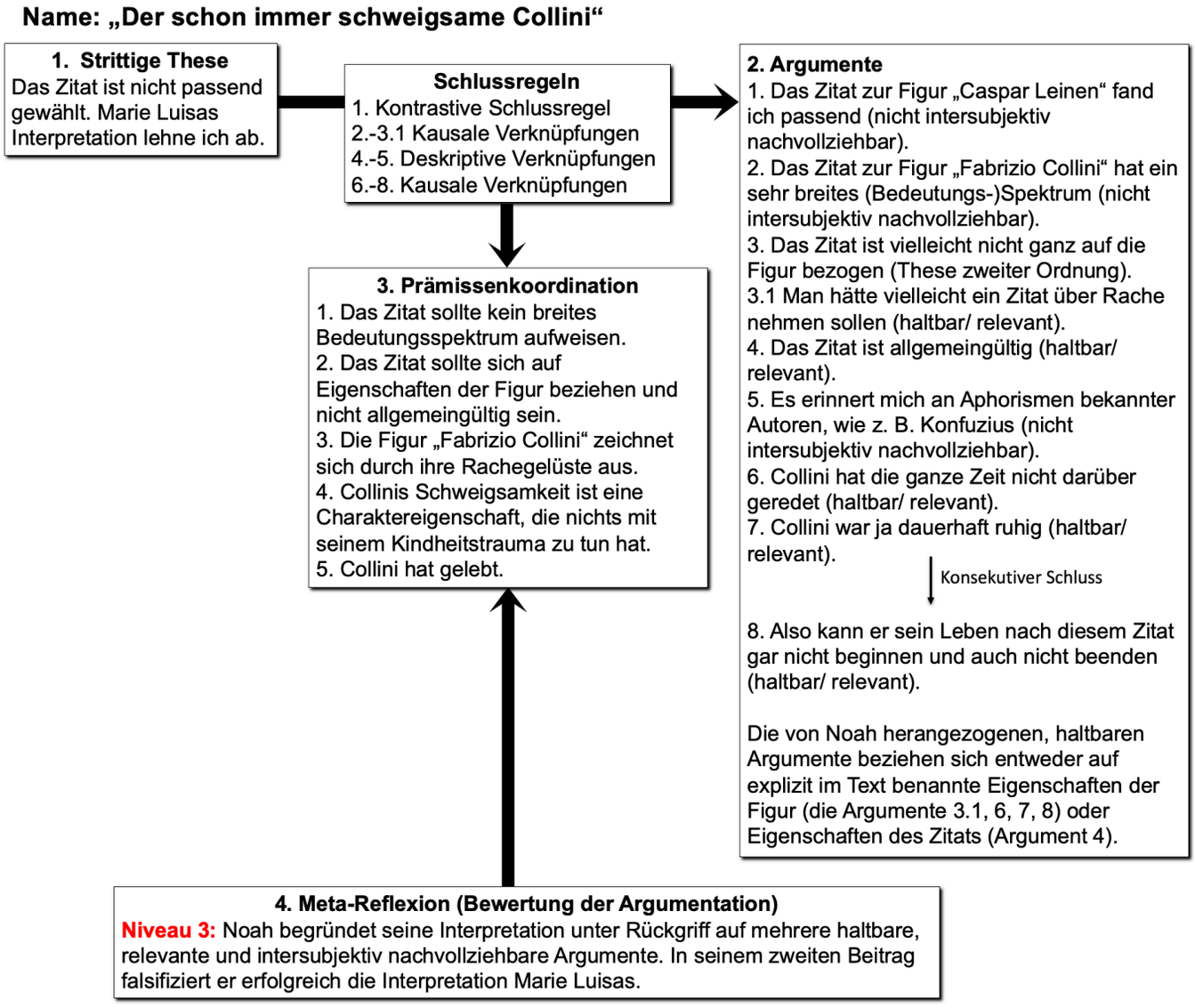
Noah vertritt in den beiden oben zitierten Beiträgen die These, dass das Zitat auf dem Moodboard zur Figur „Fabrizio Collini" nicht passend gewählt sei. Zunächst kontrastiert er das seiner Ansicht nach unpassende Zitat mit dem Zitat auf Tobias' Moodboard zur Figur „Caspar Leinen", das er als passend bewertet (Argument 1). Ohne weitere Begründung ist dieses Argument als nicht intersubjektiv nachvollziehbar einzustufen, seine Haltbarkeit kann nicht eingeschätzt werden. Genauso verhält es sich mit dem nachfolgenden Argument 2, dass das Zitat zur Figur „Fabrizio Collini" ein sehr breites Bedeutungsspektrum habe. Das dritte von ihm vorgebrachte Argument, dass das Zitat vielleicht nicht ganz auf die Figur bezogen sei, stellt eine These zweiter Ordnung dar, die er mit dem Argument (3.1) begründet, dass man ein Zitat über Rache hätte nehmen sollen. Seinem Schluss liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass sich die Figur „Fabrizio Collini" durch ihre Rachegelüste auszeichnet (Prämisse 3). Das Argument bewerte ich als haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage:

> „Der Hauptkommissar, der die Ermittlungen leitete, erstattete Oberstaatsanwalt Reimers regelmäßig Bericht. Am Ende zuckte er mit den Schultern. Er sagte, angesichts der Tatausführung müsse es sich um Rache handeln, aber er fände einfach keine Verbindung zwischen Täter und Opfer, Collini sei ein Geist geblieben." (C, S. 83f.)

Es ist über eine kausale Schlussregel mit den beiden ihm übergeordneten Thesen verknüpft. Das darauffolgende Argument richtet sich demgegenüber auf eine Eigenschaft des von Tobias

verarbeiteten Zitats, indem er dieses als allgemeingültig *beschreibt*. Dieses Argument bewerte ich mit Blick auf das zur Debatte stehende Zitat als haltbar. Der deskriptiven These-Argument-Beziehung liegt dabei die Prämisse zugrunde, dass das gesuchte Zitat nicht „allgemeingültig" sein, sondern sich auf die zu interpretierende literarische Figur beziehen soll (Prämisse 2). Das Zitat erinnere ihn wiederum an Aphorismen bekannter Autoren, wie z. B. Konfuzius (Argument 5). Da es sich hierbei um eine bloße Assoziation handelt, bewerte ich das Argument als nicht intersubjektiv nachvollziehbar. Marie Luisa teilt demgegenüber nicht Noahs Einschätzung und bewertet das von Tobias gewählte Zitat als passend. Dies begründet sie damit, dass Fabrizio Collini nach der Ermordung Hans Meyers nichts mehr gesagt habe und mit seinem Leben abgeschlossen hatte, woraufhin er sich am Ende des Romans das Leben nimmt. Für sich betrachtet sind die von Marie Luisa benannten Argumente haltbar. In ihre Überlegungen bezieht sie jedoch nicht mit ein, dass Collini auch vor der Ermordung Hans Meyers die Tötung seiner Schwester und seines Vaters durch die Nationalsozialisten nie durch Gespräche aufgearbeitet hat: „Collini wartete auf seine Festnahme. Er hatte sein ganzes Leben gewartet, er war immer stumm geblieben." (C, S. 9) Dem Romanzitat entsprechend war es auch Tobias` Intention auszudrücken, dass Collinis Leben mit der Ermordung seiner Schwester und seines Vaters endete (IG3_Tobias, 184). An dieser Schwachstelle der Argumentation Marie Luisas setzt Noahs zweiter Gesprächsbeitrag (IG3_Noah, 194) an. So bringt Noah die beiden haltbaren Argumente, dass Collini die ganze Zeit nicht darüber geredet habe und dass Collini dauerhaft ruhig gewesen sei (die Argumente 6 und 7), in die Diskussion ein. Das sechste Argument zielt dabei auf das Verhalten und das siebte Argument auf den Charakter Fabrizio Collinis. Hierbei fasst Noah Collinis Schweigsamkeit als Charaktereigenschaft auf und stellt keinen Bezug zu Collinis Kindheitstrauma her, obwohl er dies während der Diskussion der Figurenprofile bereits getan hat (IG1_Noah, 58). Daraus folgt für Noah, dass Collini sein Leben nach diesem Zitat gar nicht beginnen und auch nicht beenden kann (Argument 8). Hierbei handelt es sich um einen konsekutiven Schluss, der durch das Adverb „Also" (IG3_Noah, 194) markiert wird. Mit der Hauptthese ist das Argument wiederum über eine kausale Schlussregel verbunden. Die Differenz zwischen Tobias' Interpretation und der Interpretation Noahs ergibt sich hierbei aus einem unterschiedlichen Verständnis des Wortes „Leben": Tobias geht davon aus, dass Collini seit der Ermordung seiner Schwester und seines Vaters innerlich tot war und nicht mehr aktiv am Leben partizipierte. So hatte Collini z. B. weder Freunde, Bekannte noch eine Partnerin (vgl. C, S. 14). Noah geht demgegenüber davon aus, dass Collini lebte, zumindest in medizinischer Hinsicht (Prämisse 5). In der oben zitierten Gesprächssequenz erreicht Noah das **dritte Niveau**, da er

seine Interpretation unter Rückgriff auf mehrere haltbare, relevante und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente begründet und erfolgreich die Interpretation Marie Luisas falsifiziert.



In der letzten Gesprächsphase reflektierten die Schüler*innen die Interpretationsgespräche und die Unterrichtsreihe mit einem „Blitzlicht“. In seiner Reflexion nimmt Noah Bezug auf die Diskussion zu Tobias‘ Moodboard:

60.	Lehrer:	Hat noch jemand `nen anderen Eindruck zum Feedbackgespräch. Noah?
61.	Noah:	Na die Diskussion, die war auch gut, um so die Hintergründe der Gestaltung zu erfassen, weil so manche Motive von Tobias wären mir jetzt nicht so in den Sinn gekommen, da war schon die Diskussion ganz hilfreich, um sich das eben so zu erschließen und auch die Hintergründe der Erstellung so zu erfassen.
		[...]
83.	Noah:	Ich fand`s auch noch gut, so als Ergänzung, dass unsere Meinung hier ja auch zur Geltung, also dass dass Sie auf unsere Interessen und Wünsche eingegangen sind und auch unsere Meinungen nicht unter den Tisch gekehrt wurde, sondern auch beachtet wurde und wir uns jetzt auch, ich will jetzt nicht sagen entfalten, aber dass ja wir halt machen konnten, was wir wollten und nicht auf eine

> Sache fixiert wurden. [Tobias meldet sich die ganze Zeit, was ich aber nicht gesehen habe.]
>
> (IG4_Noah, 61, 83)

Noah beschreibt in seinem ersten Gesprächsbeitrag, dass die Diskussion ihm geholfen habe, einen Zugang zu den Interpretationen seiner Mitschüler*innen, die den Produkten zugrunde liegen, zu bekommen. Er formuliert hier also die Erkenntnis, dass nicht-sprachliche Interpretationen aus sich heraus nicht intersubjektiv nachvollziehbar sind, weswegen deren Erschließung Anschlusskommunikation erfordert. Noah betrachtet an dieser Stelle Interpretationsprozesse also aus einer **Meta-Perspektive**: Ein anderer Schüler verarbeitet seine Interpretation einer literarischen Figur durch die Gestaltung eines Produktes, die aufgrund ihres ikonisch-abbildhaften Charakters erst durch die Diskussion mit dem Interpreten zugänglich wird. Fünf Minuten später reflektiert Noah in dem zweiten oben zitierten Gesprächsbeitrag, dass ich die Meinungen der Schüler*innen beachtet hätte. Diese Äußerung bezieht sich wahrscheinlich auf die von mir in der Unterrichtsreihe eingenommene Lehrerrolle, die zum Ziel hatte, die individuellen Wünsche, Interessen und Interpretationen der Schüler*innen zur Geltung kommen zu lassen.

5.5.5 Noahs Interpretationen im Post-Test

In diesem Unterkapitel der Fallstudie sollen Noahs Interpretationen im Post-Test mithilfe der fachdidaktischen Argumentationsanalyse ausgewertet werden, um diese strukturell mit denen aus dem Prä-Test vergleichen zu können. Folgende Tabelle verschafft Ihnen einen Überblick über Noahs Ergebnisse in den beiden Kompetenztests:

Tabelle 9 Tabellarische Übersicht über die von Noah im Prä- und Post-Test erreichten Niveaustufen.

	Prä-Test	Post-Test
Aufgabe 1	3	3
Aufgabe 2	3	3
Aufgabe 3	3	3

Noahs Ergebnisse in den beiden Kompetenztests legen nahe, dass sich seine Interpretationskompetenz im Verlauf der Unterrichtsreihe nicht weiterentwickelt hat. Dieser Befund steht im Einklang mit den vorangegangenen Analysen, die zeigen, dass Noah bereits vor Beginn des

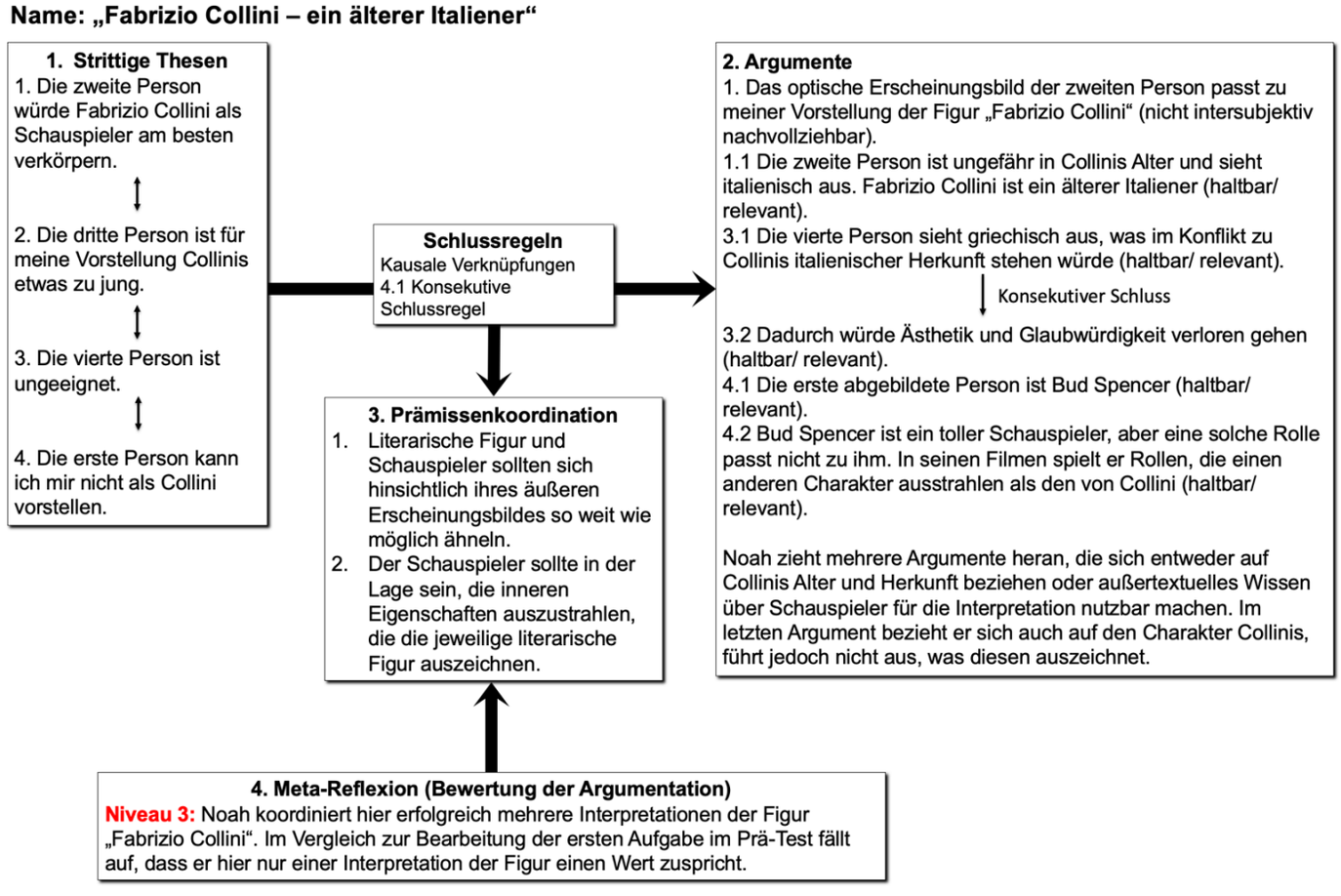
Unterrichtsprojekts in der Lage war, Interpretationen auf einer Meta-Ebene zu betrachten. Im Verlauf der Unterrichtsreihe hat er diese Fähigkeit dann mehrfach unter Beweis gestellt. In den Kompetenztests aktiviert er diese Fähigkeit hingegen nicht. Die erste Aufgabe des Kompetenztests, die auf die Verhandlung mehrerer möglicher Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini" zielt,[31] beantwortet Noah folgendermaßen:

> „Für mich passt Person 2 am besten zu Collini. Das optische Erscheinungsbild passt zu meiner Vorstellung, Person 2 ist ungefähr in Collinis Alter und sieht auch italienisch aus. Person 3 ist für meine Vorstellung Collinis etwas zu jung. Person 4 sieht für mich griechisch aus, das steht im Konflikt zu Collinis italienischer Herkunft. Dadurch würde Ästhetik und Glaubwürdigkeit verloren gehen. Person 1 ist Bud Spencer, deshalb kann ich ihn mir ihn nicht als Collini vorstellen. Bud Spencer ist ein toller Schauspieler, aber eine solche Rolle passt nicht zu ihm. Er strahlt in seinen Filmen einen anderen Charakter aus, als den von Collini." (Post-Test_Noah, 1)

In seinem Interpretationstext vertritt Noah die These, dass die zweite abgebildete Person (Anthony Quinn) Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern würde. Wie im Prä-Test neigt Noah immer noch dazu, Interpretationshypothesen unter Rückgriff auf seine Imagination der Figur zu begründen. So begründet er seine Wahl der zweiten Person mit dem nicht intersubjektiv nachvollziehbaren Argument, dass das optische Erscheinungsbild der zweiten Person zu seiner Vorstellung passe (Argument 1). Diese Vorstellung plausibilisiert er mit dem darauffolgenden Argument 1.1 („Die zweite Person ist ungefähr in Collinis Alter und sieht italienisch aus. Fabrizio Collini ist ein älterer Italiener."), das sich auf konkrete, intersubjektiv nachvollziehbare Eigenschaften der Figur bezieht. Diesem kausalen Schluss liegt die Prämisse zugrunde, dass literarische Figur und Schauspieler sich hinsichtlich ihres äußeren Erscheinungsbildes so weit wie möglich ähneln sollten (Prämisse 1). Die dritte Person schließt er aus, wobei er ebenfalls auf seine Vorstellung der Figur Bezug nimmt: „Die dritte Person ist für meine Vorstellung Collinis etwas zu jung." (These 2) Jene These begründet er nicht, weswegen diese Argumentation als „nicht intersubjektiv überprüfbar" einzuschätzen ist. Die vierte Person ist seiner Einschätzung nach ebenso ungeeignet (These 3), was er damit begründet, dass sie griechisch für ihn aussehe, was in Konflikt zu Collinis italienischer Herkunft stehe (Argument 3.1). Dieses Argument bewerte ich als haltbar, da der abgebildete Mann, Mikis Theodorakis, tatsächlich Grieche und Fabrizio Collini Italiener ist. Eine Wahl dieser Figur hätte Noahs Ansicht nach *zur Folge*, dass Ästhetik und Glaubwürdigkeit verloren gehen würden, wenn diese Person für die Rolle des Fabrizio Collini in einem Film eingesetzt würde. Dieses Argument (3.2) ist über eine konsekutive Schlussregel mit dem vorangegangenen Argument 3.1 verknüpft, die durch das Adverb „Dadurch" markiert ist. Das Argument bewerte ich als haltbar, da

[31] Die Aufgabenstellung lautete: „Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab."

mögliche Filmrezipient*innen diese Unstimmigkeit wie Noah wahrnehmen könnten. Den ersten Schauspieler kann sich Noah auch nicht als Fabrizio Collini vorstellen (These 4). Jener These geht das Argument voraus, dass es sich bei der ersten abgebildeten Person um Bud Spencer handele (Argument 4.1), woraus Noah schlussfolgert, dass er sich diese Person nicht als Fabrizio Collini vorstellen könne. Dementsprechend ist hier von einem konsekutiven Schluss auszugehen, der durch das Adverb „deshalb“ markiert ist. Seine These, dass er sich Bud Spencer nicht als Fabrizio Collini vorstellen könne, stützt er noch mithilfe eines zweiten Arguments (Argument 4.2): Ihm zufolge sei Bud Spencer zwar ein toller Schauspieler, aber eine solche Rolle passe nicht zu ihm, da er in seinen Filmen Rollen spielt, die einen anderen Charakter ausstrahlen als den von Collini, was ich als haltbar bewerte. Noah geht hier also von der Prämisse aus, dass ein Schauspieler in der Lage sein sollte, diejenigen inneren Eigenschaften auszustrahlen, die die jeweilige literarische Figur auszeichnen. Im Prä-Test schätzte er Bud Spencer noch als geeignet für die Rolle ein. Noah koordiniert im obigen Interpretationstext erfolgreich mehrere Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“, womit er das **dritte Niveau** erreicht. Neben der Tatsache, dass sich Noah weiterhin auf seine nicht intersubjektiv nachvollziehbare Vorstellung beruft, fällt im Vergleich zum Prä-Test auf, dass er im Post-Test nur noch eine Interpretation der Figur als angemessen bewertet, während er im Prä-Test noch drei von vier Interpretationen einen gewissen Wert zuspricht.



Die zweite Aufgabe, die auf die Interpretation der Form-Seite des Romans und die strukturelle Analyse und Abwägung der Positionierung Magenaus zielte, beantwortete Noah mit diesem Interpretationstext:

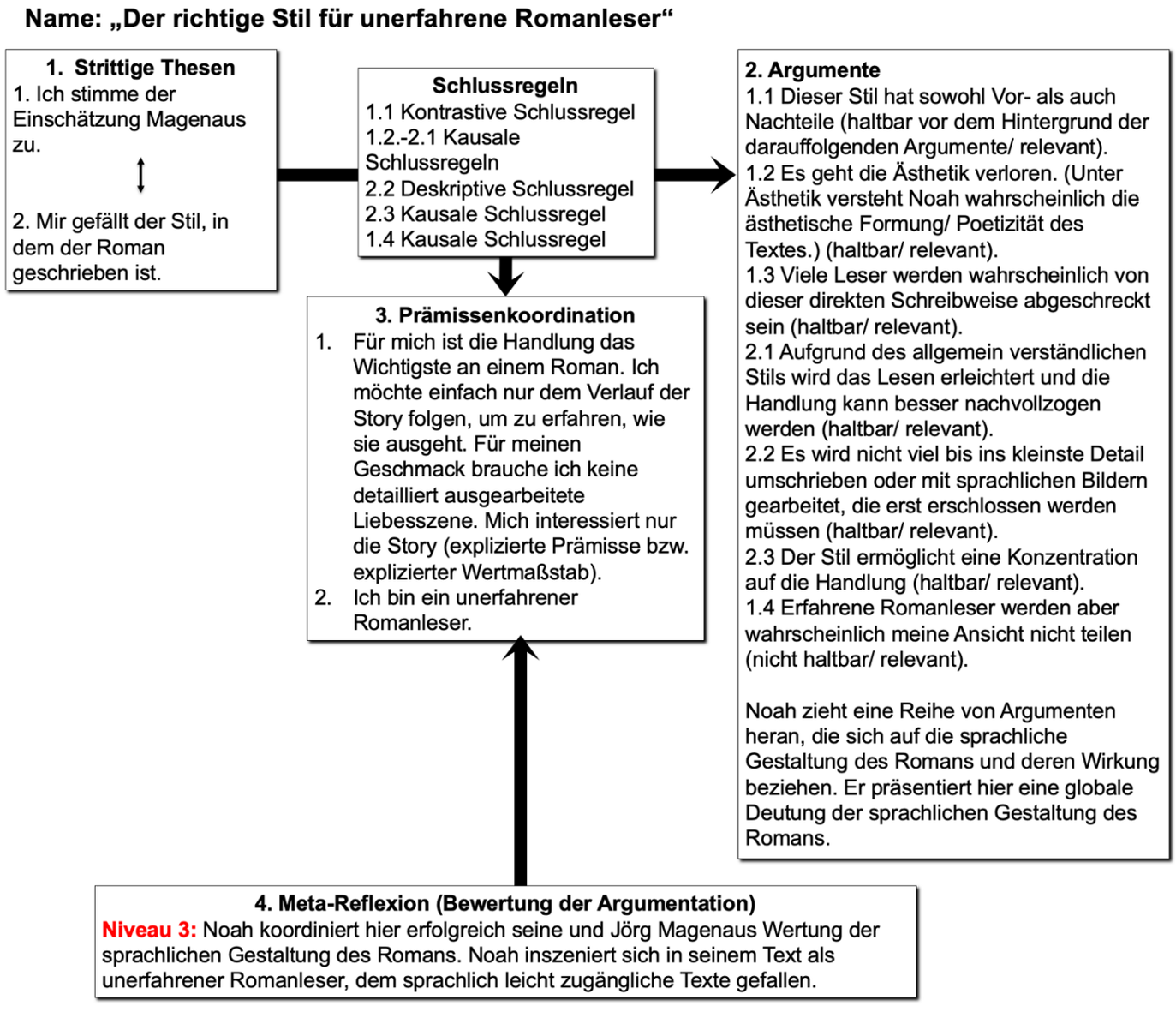
> „Die obige Einschätzung hat Recht und ich stimme ihr zu, aber dieser Stil hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Es geht die Ästhetik verloren und viele Leser werden wahrscheinlich von dieser direkten Schreibweise abgeschreckt sein, aber mir gefällt diese. Es erleichtert durch die direkte Ausdrucksweise das Lesen sehr und das Geschehen kann besser verfolgt werden. Es wird nicht viel bis ins kleinste Detail umschrieben oder mit sprachlichen Bildern (Verschlüsselungen) gearbeitet, das spart unnötigen Text und lenkt nicht von der Handlung ab, welche für mich das wichtigste ist. Ich möchte einfach nur den Verlauf der Story lesen, um zu wissen, wie es ausgeht. Für meinen Geschmack brauche ich keine detailreiche Liebesszene, welche lange veranschaulicht wird, mich interessiert nur die Story. Erfahrene Romanleser werden aber warscheinlich meine Ansicht nicht teilen.“ (Post-Test_Noah, 2)

In seinem Interpretationstext stimmt Noah zunächst der Einschätzung Magenaus zu (These 1). Dieses Urteil relativiert er insofern, als dass er in den darauffolgenden Sätzen argumentiert, dass der Stil sowohl Vor- als auch Nachteile habe (Argument 1.1) und er seine persönliche Bewertung des Stils von derjenigen Magenaus abgrenzt. Als Erstes geht Noah auf die „Nachteile“ dieses Stils ein. So gehe seiner Meinung nach die Ästhetik verloren (Argument 1.2). Unter „Ästhetik“ versteht Noah wahrscheinlich die ästhetische Formung bzw. Poetizität des Textes. Dieses Argument bewerte ich als haltbar, da Schirachs Stil aufgrund seiner Sachlichkeit tatsächlich an (ästhetisch kaum überformte) juristische Protokolle erinnert. Es wäre also naheliegend Schirach vorzuwerfen, dass seine Texte der Ästhetikkonvention, die für literarische Texte gilt, nicht entsprechen. Außerdem führt er zur Stützung der ersten These an, dass viele Leser wahrscheinlich von dieser direkten Schreibweise abgeschreckt sein werden (Argument 1.3). Der modale Operator „wahrscheinlich“ drückt hierbei aus, dass er sich nicht sicher sein kann, ob tatsächlich viele Leser von dem Stil abgeschreckt sind. Sein Argument stammt wahrscheinlich aus den Diskussionen im Klassenverband oder in den Tischgruppen, in denen z. B. Julia und Nela ausdrückten, dass sie von der direkten Schreibweise abgeschreckt wurden. Mit „direkter Schreibweise“ spielt Noah hier wahrscheinlich auf die unverblümte Schilderung des Mordes an. Das Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der ersten These verknüpft. Trotz der von ihm benannten „Nachteile“ gefällt ihm dieser Stil (These 2). Jene These begründet Noah damit, dass aufgrund des allgemein verständlichen Stils das Lesen erleichtert wird und die Handlung besser nachvollzogen werden kann (Argument 2.1), was ich wegen des schlichten, leicht verständlichen Stils als haltbar bewerte. So ist ein möglichst schlichter, einfacher Stil auch das Ziel des Autors:

> „Ich schreibe jeden Absatz 30-, 40-, 50-mal um. Am Ende darf nur der einfachste Satz stehen bleiben. […] Die Welt ist immer reicher und größer, aber Literatur komprimiert, sie macht die Dinge klarer, härter, schärfer.“ (Schirach im Interview mit Sven Michaelsen, 02.09.2022)

Das darauffolgende von Noah vorgebrachte Argument, dass im Roman nicht viel bis ins kleinste Detail umschrieben oder mit sprachlichen Bildern gearbeitet werde, die erst erschlossen

werden müssen (Argument 2.2), erfüllt eine deskriptive Funktion und ist vor dem Hintergrund des Textes als haltbar zu bewerten. Jener Stil ermöglicht Noahs Einschätzung zufolge eine Konzentration auf die Handlung (Argument 2.3), was er als positiv bewertet, da die Handlung für ihn das wichtigste sei (Prämisse 1). Den seiner literarischen Wertung zugrunde liegenden Wertmaßstab expliziert Noah im nächsten Satz. Diesen reformulierte ich folgendermaßen: „Für mich ist die Handlung das Wichtigste an einem Roman. Ich möchte einfach nur dem Verlauf der Story folgen, um zu erfahren, wie sie ausgeht. Für meinen Geschmack brauche ich keine detailliert ausgearbeitete Liebesszene. Mich interessiert nur die Story.“ Dieser Wertmaßstab scheint sehr stabil zu sein. So dürfte Noahs literarischer Wertung zu Beginn der Unterrichtsreihe der gleiche Wertmaßstab zugrunde liegen (LE_Noah, 20-22) und auch im späteren Interview expliziert er diesen (INT_Noah, 46, 48, 56). Dort beschreibt er diesen Wertmaßstab bzw. dieses Lesebedürfnis als „typisch männlich“ (vgl. INT_Noah, 52). Damit einhergehend inszeniert sich Noah als unerfahrener Leser, der sich ausschließlich für die Romanhandlung interessiert. So nennt er als letztes Argument (1.4), das wiederum die erste These stützt, dass erfahrene Romanleser wahrscheinlich seine Ansicht nicht teilen würden (Argument 1.4), was ich als nicht haltbar bewerte, da zahlreiche Rezensionen belegen, dass auch erfahrenen Romanleser*innen Schirachs Stil gefällt. Dieser Fehlschluss geht wahrscheinlich auf die Ablehnung des Romans durch Nela und Marie Luisa zurück, die Noah als erfahrene Romanleser*innen wahrnimmt (INT_Noah, 66). Noah koordiniert in seinem Interpretationstext erfolgreich seine persönliche literarische Wertung des Stils Ferdinand von Schirachs und diejenige Jörg Magenaus, womit er an dieser Stelle das **dritte Niveau** erreicht. Die Struktur der Interpretation Noahs habe ich mit folgender Grafik visualisiert:

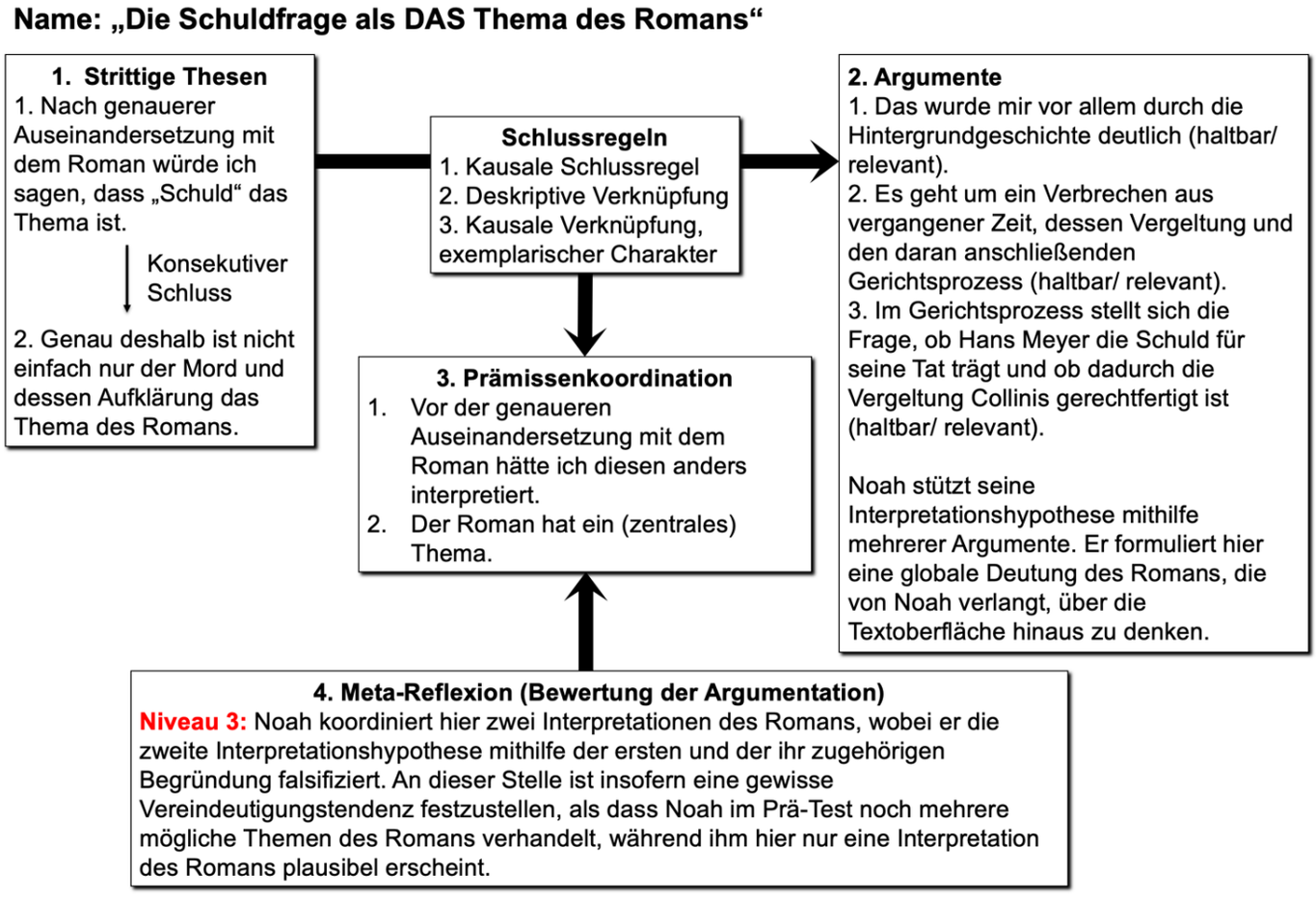


Die dritte Aufgabe des Post-Tests, die von den Schüler*innen das argumentative Abwägen mehrerer möglicher Romanthemen erforderte, bearbeitete Noah folgendermaßen:

> „Nach genauerem Auseinandersetzen mit dem Roman, würde ich sagen, dass „Schuld“ das Thema ist. Vorallem durch die Hintergrundgeschichte wird mir dies deutlich. Es geht um ein Verbrechen aus vergangener Zeit und damit verbunden die Vergeltung und der Gerichtsprozess. Hier stellt sich die Frage, ob Hans Meyer für seine Tat schuldig ist und ob damit die Vergeltung Collinis gerechtfertigt ist. Mir wurde klar, dass genau deshalb nicht einfach nur Mord + Aufklärung das Thema ist.“ (Post-Test_Noah, 3)

Im Gegensatz zum Prä-Test falsifiziert Noah in diesem Interpretationstext nicht mehrere mögliche Romanthemen, um zu derjenigen Interpretation zu gelangen, die dem Roman als Ganzen am besten gerecht wird, sondern konzentriert sich in seiner Argumentation auf die Begründung der von ihm präferierten Interpretation des Textes. Aus Noahs Interpretationstext geht dabei hervor, dass ihm diese Entwicklung bewusst ist, da er sich von der im Prä-Test vorgenommenen Deutung distanziert. So sei er nach „genauerem Auseinandersetzen mit dem Roman“ (Post-Test_Noah, 3) zu dem Schluss gekommen, dass „Schuld“ das Thema des Romans ist (These 1). Dies suggeriert, dass er davon ausgeht, dass der Roman ein zentrales Thema verhandelt

(Prämisse 2). Die Interpretationsthese begründet er mithilfe des Arguments, dass ihm das vor allem durch die Hintergrundgeschichte deutlich geworden sei (Argument 1). Dieses Argument bewerte ich als haltbar, da erst durch die in Form einer Binnenerzählung vermittelte Hintergrundgeschichte die Frage nach der Schuld aufgeworfen wird. Aus demselben Grund kann das Argument auch als „intersubjektiv nachvollziehbar" gelten. Es ist über eine kausale Schlussregel mit der übergeordneten These verbunden. Das zweite Argument reformulierte ich folgendermaßen: „Es geht um ein Verbrechen aus vergangener Zeit, dessen Vergeltung und den daran anschließenden Gerichtsprozess." Es erfüllt eine deskriptive Funktion, da es die zentralen Ereignisse der Handlung in chronologischer Reihenfolge benennt und diese in einen Zusammenhang bringt. Weiterhin zieht er als haltbares Argument (3) heran, dass sich im Gerichtsprozess die Frage stellt, ob Hans Meyer die Schuld für seine Tat trägt und ob dadurch die Vergeltung Collinis gerechtfertigt ist (vgl. C, S. 163ff.). Dieses Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der These verknüpft, es hat jedoch auch exemplarischen Charakter, da Noah auf eine konkrete im Gerichtsprozess thematisierte Frage verweist und diese als Beispiel bzw. Beleg zur Stützung der These heranzieht. Aus der Begründung des seiner Einschätzung nach zentralen Romanthemas schlussfolgert er, dass nicht einfach nur der Mord und dessen Aufklärung das Thema des Romans ist. Die beiden Wörter „genau deshalb" markieren hierbei einen konsekutiven Schluss, da sein Urteil aus der vorangegangenen Argumentation *folgt*. Noah koordiniert hier erfolgreich zwei Interpretationen des Romans, wobei er die zweite Interpretationshypothese mithilfe der ersten und der ihr zugehörigen Begründung falsifiziert. Dementsprechend ist die Interpretation auf dem **dritten Niveau** zu verorten. An dieser Stelle ist insofern eine gewisse Vereindeutigungstendenz festzustellen, als dass Noah im Prä-Test noch mehrere mögliche Themen des Romans verhandelt, während ihm hier nur eine Interpretation des Romans plausibel erscheint. Noahs Interpretation visualisiere ich mithilfe des folgenden Argumentationsschemas:



5.5.6 Noahs Reflexion des Unterrichtsprojekts

Noahs Reflexion seines Lernerfolgs im Interview lässt darauf schließen, dass er die Auseinandersetzung mit dem Roman als das zentrale Ziel der Unterrichtsreihe wahrgenommen hat:

00:00:00	1.	Forscher:	So, dann erzählen Sie mal, was Sie im Unterricht der letzten Wochen gelernt haben.
	2.	Noah:	Naja, also wir haben uns über das Buch beschäftigt und das intensiv behandelt und dadurch wurden auch noch Eindrücke vom Buch mir bewusst, die beim normalen Lesen gar nicht deutlich wurden. Also das hat schon sehr was gebracht zum Verstehen des Buches und auch die Hintergründe und so weiter. Ich hätte mir jetzt beim privaten Lesen keinen so großen Kopf gemacht darüber. Ähm, und dadurch wurde halt auch neue Eindrücke deutlich, die ich sonst nicht hätte oder die mir sonst nicht in den Sinn gekommen werden, äh wären.
	3.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Sie sind ja jetzt eben schon auf Eindrücke eingegangen. Hat sich Ihr Eindruck vom Roman durch den Unterricht verändert? Wenn ja, inwiefern?
	4.	Noah:	Naja, also es wurde halt deutlich, dass es nicht nur ein Kriminalroman ist, der dort stumpf hingeknallt wurde, sage ich jetzt mal, sondern dass sich auch der Autor Gedanken gemacht hat mit der Schuldfrage und den Hintergründen und
00:01:00			auch die Familienverhältnisse. Das hätte ich halt sonst gar nicht gewusst. [Interviewer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Also na der Hintergrund schon, aber durch

dieses intensive Beschäftigen wurde das auch noch deutlicher. Auch mit Baldur hieß der Opa [Interviewer sagt: „Ja."], glaube ich, sowas, das hätte ich halt sonst nicht herausgefunden oder die Schuldfrage. Das war mir auch sonst gar nicht so bewusst. Ich hab`s halt als stumpfen Kriminalroman so behandelt. Hauptsache Storytelling und nicht eben diese ganzen Hintergrunde… gründe und Gesellschaftskritik, sag ich jetzt mal.

(INT_Noah, 2-4)

Im Interviewausschnitt berichtet Noah, dass ihm das Erarbeiten von Kontextwissen neue Perspektiven auf den Roman eröffnet habe, „die [ihm] beim normalen Lesen gar nicht deutlich wurden" (INT_Noah, 2). Zu Beginn des Unterrichtsprojekts seien ihm viele Aspekte noch nicht bewusst gewesen (INT_Noah, 94). So war ihm vor der Behandlung des Romans nicht bewusst, „dass sich auch der Autor Gedanken gemacht hat mit der Schuldfrage und den Hintergründen und auch die Familienverhältnisse" (INT_Noah, 4). In seiner Antwort spiegelt sich die Dichotomie von (Text-)Oberfläche und Tiefe wider. Die Unterrichtsreihe ermöglichte es ihm also seiner Einschätzung nach zu tieferen Bedeutungsschichten des Romans vorzudringen. Der von Noah beschriebene literarische Lernprozess richtet sich also auf den konkreten literarischen Text – die Entwicklung einer Kompetenz beschreibt er hingegen nicht. Diese Dichotomie ist auch in der Reflexion seines Lernerfolgs im Post-Test klar erkennbar. Dort formuliert er eine sehr ähnliche Einschätzung.[32] Später im Interview berichtet er auch, dass er sich durch die Gestaltung der Webseite Medienkompetenz angeeignet (INT_Noah, 26) und neue Methoden kennengelernt habe (INT_Noah, 18). Die Präsentation und Diskussion der Produkte in den Interpretationsgesprächen ermöglichte ihm einen Einblick in die Meinungen und Interpretationsprozesse seiner Mitschüler*innen (INT_Noah, 30, 32). Die Interpretationsgespräche beschreibt er im Interview als überaus lebendig, was er darauf zurückführt, dass ich die Schüler*innen in Feedbackgruppen eingeteilt habe (INT_Noah, 34). Obwohl Noah einen intensiven Lernprozess reflektiert und er die Unterrichtsreihe als „interessanter" (INT_Noah, 10) beschreibt, lehnt er die erneute Durchführung eines solchen Projekts, zumindest in der Oberstufe, ab:

	9.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ähm, jetzt komme ich zu `ner Frage ähm mit Bezug auf den Unterricht. [Noah sagt: „Mmh." (bejahend)] Sollten Ihrer Meinung nach ähm an Ihrer Schule weitere solcher Projekte durchgeführt werden und warum?
00:03:00	10.	Noah:	Das ist… also zu einen ist es sehr gut, dass Sie sich dadurch ähm fortbilden können und Ihrer Karriere, sage ich jetzt mal, `nen Schub geben können. Es war auch ähm eine, ja ich will jetzt ja nicht sagen spaßige Unterrichtseinheit, aber es hat mal ein bisschen äh Lockerung reingebracht in diesen stumpfen, normalen Unterricht, vor allem Deutsch so Lyrik alles so behandeln. Also es sorgte für Auflockerung auf jeden Fall. Und ähm es war halt auch interessanter als so

[32] Noahs Reflexion seines Lernerfolgs im Interview und im Post-Test ähneln sich sehr stark: „(viel schon oben genannt) Auf jeden Fall! Dadurch wurde der Hintergrund und der tiefere Sinn der Story für mich deutlich. Ohne die Auseinandersetzung würde ich den Roman als stumpfen Krimi abhaken, aber dann wurde mir klar, dass viel mehr dahinter steckt. Der Roman ist sehr tiefgründig, was mir sonst nicht aufgefallen wäre." (Post-Test_Noah, 4)

			manch andere, ich will jetzt, also… Arbeitsmechaniken, sage ich jetzt mal, die wir sonst machen. Also das äh war schon sehr positiv. Nur ob man jetzt ähm, ja, das soll jetzt nicht böse klingen, aber noch weitere... Ich weiß jetzt gar nicht, was Ihr Stand ist. Äh, jetzt hier noch reinschicken sollte, die sowas machen, weiß ich jetzt nicht. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Ähm also nicht, dass wir jetzt jedes Jahr so einen da haben. Es war natürlich gut, also das soll jetzt hier nicht Ihre Tätigkeiten negativ darstellen, nur dass man halt ebend auch was für den Unterricht tut.
00:04:00	11.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Könnten Sie das vielleicht näher ausführen?
	12.	Noah:	Naja, wir haben jetzt ja ein Buch behandelt, was so gar nicht in der Unterrichtsthematik drinne wäre. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Und äh man muss ja auch sich aufs Abitur vorbereiten und so weiter. Und das waren jetzt doch schon ein paar Wochen und grade in Abitur-Vorbereitung sollte man das eventuell nicht allzu oft machen [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)], weil man sich auch vorbereiten muss. Da wären eventuell so Klassen neun oder so besser, aber ob die dann so gut für das, also für so`n Forschungsprojekt wären, das wäre eben die Frage. [Interviewer sagt: „Mmh, (bejahend) äh"] Wenn, dann höchstens vielleicht die elfte Klasse oder so, die haben ja eigentlich eh nichts Wichtiges zu tun. Die Noten interessieren ja eh keinen, da wäre das vielleicht ganz optimal, da könnte man sowas einschieben.
	13.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ähm, also meinen Sie, dass Sie die Unterrichtseinheit nicht so gut aufs Abitur vorbereitet?
00:05:00	14.	Noah:	Ähm [nachdenkend], ja. Also diese drei, vier Wochen jetzt ist natürlich kein Problem und es ist auch mal gut, so `ne Lockerung zu haben vom normalen Unterricht auf jeden Fall. Nur wegen Ihrer Frage: Sollte man das öfter machen? Auf jeden Fall nicht in der Abitur-Vorbereitung. Da reicht dann einmal würde ich jetzt sagen. Also jetzt 13/1 noch mal zum Beispiel. Das wäre dann ein bisschen [Interviewer sagt: „Ja."] ja wie aus dem Kontext gerissen, also ich hoffe, Sie verstehen, [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] was ich da meine.

(INT_Noah, 10, 12, 14)

Noah grenzt das von mir durchgeführte Unterrichtsprojekt vom „stumpfen, normalen Unterricht" (INT_Noah, 10) ab. Dieser bereitet ihn jedoch seiner Einschätzung nach besser auf die Abiturprüfungen vor. So geht Noah auch davon aus, dass der behandelte Roman nicht für seine Abiturprüfungen relevant sei. Ein ähnliches Phänomen beschreibt Ina Brendel-Kepser. Die von ihr untersuchten Oberstufenschüler*innen reflektieren, dass die Gestaltung von BookTube-Videos im Unterricht zwar interessant sei, sie jedoch nicht auf die Abiturprüfungen vorbereite, weswegen dieses Verfahren nicht geeignet für die Oberstufe sei (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 554f.). In seiner Äußerung „Ich weiß jetzt gar nicht, was Ihr Stand ist" (INT_Noah, 10) drückt sich auch eine Irritation über meine Rolle als Lehrer und Forscher aus. So habe ich auf ihn „nicht so diesen erfahrenen Eindruck gemacht" (MEM_Noah, 176). Als mögliche Probleme der Unterrichtsmethode benennt Noah, dass sich in Gruppenarbeiten „manche Personen gut vor Arbeit drücken [können]" (INT_Noah, 16) oder „dass bei diesen Diskussionsrunden ähm manche Personen gar nicht mitdenken" (INT_Noah, 16). Am Ende des Interviews geht er außerdem kurz darauf ein, dass Leni und ihn die technische Umsetzung des Produkts „sehr überfordert" (INT_Noah, 134) habe. Damit bezieht er sich auf die Integration ihres Textes in die Webseite,

wobei ich ihn und Leni unterstützen musste. Dass (Online-)Tools von den Schüler*innen erst erschlossen werden müssen, betrachtet Noah auch noch im Member-Checking-Interview als ein Problem der Unterrichtsmethode, da dies viel Zeit in Anspruch nehmen würde (MEM_Noah, 36). Noah reflektierte im ersten Interview außerdem, dass sich die Art und Weise des Interpretierens vom regulären Deutschunterricht unterschied:

	41.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ähm, haben Sie denn irgendwo interpretiert?
	42.	Noah:	Naja, auf je… naja so vor allen Dingen bei der Schuldfrage: Warum hat jetzt Collini das gemacht also und… oder wie verhält sich Hans Meyer? Da hat man schon interpretiert. Das war jetzt ja aber nicht dieses aufgezwungene: Ähm, ich muss das jetzt machen, das war eher so: Mmh, warum ist das wohl so? [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Also ha… wurde dann ja auch Interesse geweckt und nicht äh das aufgezwungen.
00:13:00	43.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Jetzt `ne relativ schwierige Frage, über die sich viele Literaturwissenschaftler streiten: Was verstehen Sie denn unter Interpretation?
	44.	Noah:	Naja, ich mache mir halt äh Gedanken, wie es sein könnte, was wohl sich diese Personen gedacht haben und warum sie wie gehandelt haben. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Also ich versetze mich da rein und leite mir das her. Wie, wann, war… also nicht wann, aber wie und warum.

(INT_Noah, 42, 44)

Interpretiert habe er vor allem in Bezug auf die im Roman verhandelte Schuldfrage. Unter Interpretation versteht er hierbei vor allem die Erschließung von Figurenintentionen, die der Leser des Romans „Der Fall Collini" aus dem Verhalten und den Äußerungen der Romanfiguren schlussfolgern muss. Noah reflektiert im obigen Transkriptausschnitt, dass er das Interpretieren (im Gegensatz zum regulären Deutschunterricht) nicht als aufgezwungen wahrnahm, sondern sich Fragen von selbst ergeben hätten. Am Ende des Interviews äußert Noah die problematische Werthaltung, dass er sich für die Interpretationen anderer nicht interessiere:

117.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Wenn Sie sagen, Sie möchten die ganze Handlung komplett erfassen. Ähm, haben Sie da vielleicht auch schon mal Fanfictions gelesen? [Noah sagt: „Ne, das ist, ich… ist halt die…"] Weil es gibt ja auch Fanfictions zu Fernsehserien.
118.	Noah:	Das ist halt die Interpretation von anderen Leuten. Und äh ich sage jetzt mal ganz stumpf: Die ist mir eigentlich egal. Äh ich möchte halt wissen, was ich gesehen habe [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)], ähm was da geschehen ist.

(INT_Noah, 118)

Jene von ihm an dieser Stelle ausgedrückte Haltung steht im Widerspruch zu seiner sehr regen Beteiligung an den verschiedenen Interpretationsgesprächen und seinem Argumentationsverhalten. Ein Jahr später hat Noah den von mir durchgeführten Unterricht in sehr guter Erinnerung. Auch an dieser Stelle betont er die Differenz zum regulären Deutschunterricht und charakterisiert ihn als „Abwechslung":

	15.	Forscher:	Das wäre ganz nett, wenn Sie nochmal die Frage beantworten können, wie Sie eben den Unterricht von damals aus heutiger Sicht bewerten.
	16.	Noah:	Achso okay. Also ich würde schon sagen, so auf einer Skala von eins bis zehn so eine acht bis neun, aber eher schon eine neun. Weil es halt eine schöne Abwechslung ähm ist und war eben zu diesem klassischen ähm Deutsch-Unterricht, dass man eben die Texte, die immer bearbeitet werden, bearbeitet und auch eben das bespricht, was so im Lehrplan steht, so das Relevante. Und man hat ja auch mit Der Fall Collini so einen Bezug zur Realität. Man hat da ein
00:03:00			echtes Thema, was auch mal geschehen ist, praktisch in diesem Buch verarbeitet. Und ähm auch diese Schuldfrage ähm auch bearbeitet. Also das es war eine… Das hat sich halt abgehoben stark von Faust oder ähnliche Romane, die jetzt natürlich nicht so viel Bezug zur Realität haben äh in diesem Sinne. Von daher war das halt ja, sowas frisches und was neues war und mal was anderes, so. Sag ich mal, was einzigartiges. Und da Sie ja auch eben diese sozialen Medien ähm mit einbezogen haben in diesen Lern-Einheit sozusagen, ähm war das auch mal schön, eben damit heranzugehen und nicht immer nur irgendeinen Text bekommen, den zu markieren und dann die wichtigen Stellen vorlesen und Stilmittel raussuchen, Text zusammenfassen usw. und so fort. Also, weil wir uns auch andersweitig damit befasst haben, statt nur wichtige Infos aus dem Text und Stilmittel, das war's. Sondern auch haben wir uns ja,
00:04:00			weitflächig damit befasst. So sind die Motive, die Hintergründe usw.
	17.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Inwiefern hat sich denn der Unterricht von dem unterscheidet, den Sie sonst eben hatten?
	18.	Noah:	Ähm naja, also wie ich schon meinte, diese ganzen Online-Tools, also sowohl zur Erarbeitung, als auch zur Mitteilung ähm zu den Klassenkameraden, also als wir da ausgewertet haben sozusagen, ähm war es halt mal was Neues. Und ich finde, persönlich für mich hatte das auch den Effekt, dass ich halt viel, viel motivierter war, irgendwas eben zu tun als äh im normalen Deutschunterricht. Also das, denke ich, hat schon auf jeden Fall die Motivation vieler Schüler bei uns äh geweckt. Und auch ähm in dieser Auswertungsrunde haben auf jeden Fall auch viel mehr Leute was gesagt, wie äh sonst so. Sonst haben wir immer dieselben zwei, drei Leute, äh oder hatten wir dieselben zwei, drei Leute. Und bei Ihnen hatten wir ja natürlich sehr, sehr viele Leute, die sie sich jetzt
00:05:00			mitgeteilt haben. Von daher ähm denke ich schon, dass dieses äh online… diese Online-Tools eine gute Auswirkung hatten auf die, sag ich jetzt mal, Lern-Moral.

(MEM_Noah, 16, 18)

Noah beschreibt hier eine Interpretationskultur, die sich stark vom Interpretieren im Rahmen des von mir durchgeführten Deutschunterrichts unterscheidet. So nimmt er das Interpretieren im regulären Deutschunterricht als eintönig und wenig schüler*innenorientiert wahr, wenn er an anderer Stelle sagt: „Also man hat jetzt nicht nur dieses stumpfe Texte-Bearbeiten, Texte-Lesen. Und halt darüber zu sprechen, was auch die Lehrer hören wollen sozusagen“ (MEM_Noah, 4). So sei seiner Einschätzung nach die Beteiligung an den in dieser Arbeit analysierten Interpretationsgesprächen höher gewesen als im regulären Deutschunterricht. Auffällig ist eine positive Bewertung des Romans, die er damit begründet, dass dieser „einen Bezug zur Realität“ (MEM_Noah, 16) habe. In dieser Wertung spiegelt sich seine Ablehnung fiktionaler Texte wider, die er bereits im ersten Interview zum Ausdruck brachte. Der zweite Grund für seine langfristig positive Bewertung des Romans sei der leicht verständliche Stil (MEM_Noah, 22). Noah versteht im Member-checking-Interview u.a. das Verständlich-

machen sprachlich anspruchsvoller Texte als Interpretation. Dies falle ihm nach eigener Aussage schwer (MEM_Noah, 70). Diesbezüglich geht er davon aus, dass historische, in sprachlicher Hinsicht schwerer zugängliche Texte seine Interpretationsfähigkeit stärker gefördert hätten (MEM_Noah, 30). Denn der Roman „Der Fall Collini“ sei für ihn leicht zugänglich gewesen (MEM_Noah, 90, 92), weswegen er auch dessen Interpretationsspielraum als vergleichsweise gering einstuft. Dementsprechend reflektiert er, dass sich seine Fähigkeit literarische Texte zu interpretieren in der Unterrichtsreihe „nicht großartig“ (MEM_Noah, 106) entwickelt habe, da die „Interpretation im Bezug zur Schuld-Frage“ (MEM_Noah, 108) für ihn nicht sonderlich anspruchsvoll gewesen sei. Noahs Interpretationskonzept ist jedoch in sich widersprüchlich, wenn er das Interpretieren literarischer Figuren durch die Gestaltung von Figurenprofilen als „halbe Interpretation“ (MEM_Noah, 100) bezeichnet, da für ihn „die Überlegung, wie jetzt die Figuren aussehen“ (MEM_Noah, 100) persönlicher Natur ist. Eine Interpretation ist für ihn demgegenüber „nicht wirklich, finde ich jetzt, persönlich bezogen, sondern werksbezogen“ (MEM_Noah, 100). Dies steht im Widerspruch zu seiner Antwort auf die Frage, ob er das Interpretieren literarischer Texte als sinnvoll empfindet. Denn hier betont er, anders als zwei Minuten vorher, die persönlich-subjektive Dimension von Interpretationen:

00:48:00	110.	Noah:	Mmh [nachdenkend]. Das ist auf jeden Fall eine gute Frage. Mmh [nachdenkend]. Ähm ich kann die Frage jetzt so genau gar nicht beantworten. Im Prinzip würde ich sagen, ähm es ist nicht wirklich sinnvoll, da jeder Mensch einen eigenen Geist hat und jeder Mensch hat einen anderen Verstand und der Verstand ist ja auch sehr komplex und ähm hat auch jeder Mensch eine andere Meinung und ein anderes Bild dazu. Man kann das gar nicht so pauschalisieren. Von daher finde ich auch teilweise Interpretations-Aufsätze, die zu bewerten, ein bisschen äh unfair, weil vielleicht ergibt eine Tatsache in meinen Kopf sehr, sehr viel Sinn, die in Frau XXXXXs Kopf gar keinen Sinn ergibt. Von daher ist es immer so sehr personenbezogen.

(MEM_Noah, 110)

So formuliert er an dieser Stelle, wie in der Unterrichtsreihe, ein Verständnis von Interpretation, das stark an konstruktivistische Positionen erinnert. Aus seiner Einschätzung lässt sich herauslesen, dass ihm ein Jahr nach der Unterrichtsreihe nicht bewusst ist, dass die Stützung einer Interpretationshypothese die Formulierung intersubjektiv nachvollziehbarer Argumente erfordert (MEM_Noah, 124). Es wird deutlich, dass es ihm noch nicht gelingt, unterschiedliche Interpretationsbegriffe, die mit literaturtheoretischen Strömungen korrelieren, voneinander abzugrenzen und zu koordinieren. Seine Argumentationsfähigkeit schätzt Noah als „sehr, sehr gut ein“ (MEM_Noah, 114). Diese habe sich seiner Wahrnehmung nach im Verlauf der Unterrichtsreihe nicht „stark verbessert“ (MEM_Noah, 124), sondern eher „verstärkt, gestärkt“ (ebd.). Diese Aussage suggeriert, dass er bereits vorhandene Fähigkeiten gefestigt, aber keine neuen erlernt hat. Dies begründet er, ähnlich wie beim Interpretieren, damit, dass das

Argumentieren für ihn nicht sonderlich anspruchsvoll gewesen sei (MEM_Noah, 124). Im Member-checking-Interview formuliert er mehrere Argumentationen, die dem vierten Niveau zuzuordnen sind (MEM_Noah, 48). Es ist dementsprechend nicht von einem Kompetenzrückgang nach der Unterrichtsreihe auszugehen, was auch Noahs eigener Wahrnehmung entspricht (MEM_Noah, 182). Nach der Unterrichtsreihe ist Noah „der Name Baldur von Schirach ein paarmal noch [Komm. in Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg] begegnet“ (MEM_Noah, 134). Ohne „das Wissen des Romans“ (MEM_Noah, 134) hätte Noah den Namen nicht einordnen können. Die folgende Grafik veranschaulicht Noahs Bildungsgang vor, während und nach der Unterrichtsreihe:

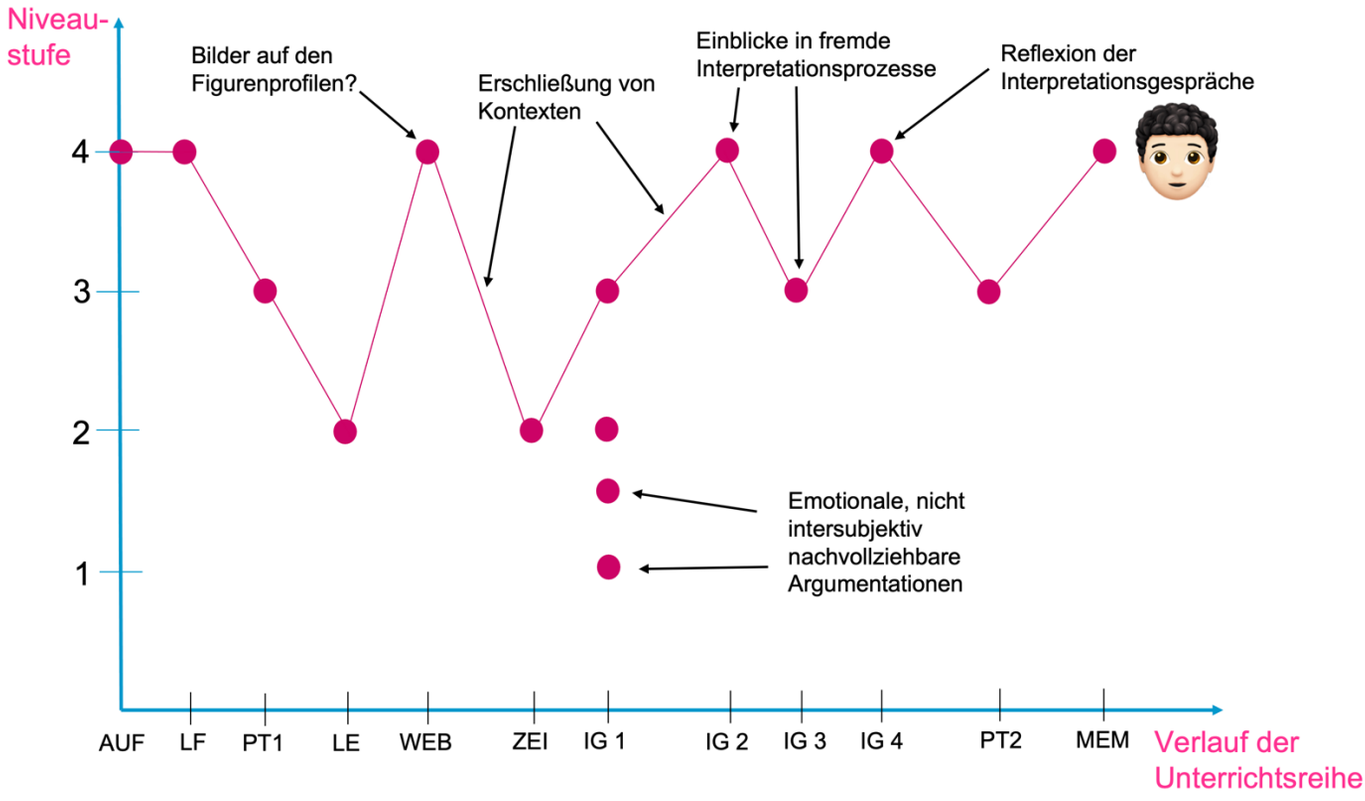


Abbildung 35 Grafische Darstellung von Noahs Interpretationsprozess vor, während und nach der Unterrichtsreihe (AUF= Interpretationsaufsatz zu Kalékos „Sonett in Moll“, den Noah einen Tag vor Beginn der Intervention verfasste; LF= Lesefragebogen; LE= Diskussion der Leseeindrücke; WEB= Diskussion der Gestaltungsideen der SuS für die Webseite; ZEI= Auswertung der Analyse der verschiedenen Zeitebenen des Romans, IG1= erstes Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen; IG2/ IG3= Interpretationsgespräch zu den individuellen Schüler*innenprodukten; IG4= Reflexion der Interpretationsgespräche; MEM= Member-checking-Interview)

Noah war bereits vor der Unterrichtsreihe in der Lage, Interpretationen aus einer Meta-Perspektive zu betrachten. Auch im Verlauf der Unterrichtsreihe und am Ende derselben formuliert er Interpretationen, die der vierten Niveaustufe des in dieser Arbeit entwickelten Kompetenzmodells zuzuordnen sind. Eine Steigerung des Kompetenzniveaus konnte dementsprechend nicht in dieser Fallstudie rekonstruiert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Noah keinerlei

literarische Lernprozesse durchlief. So war sein Bildungsgang zum einen geprägt durch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und in welchen Fällen literarische Texte mithilfe visualisierender handlungs- und produktionsorientierter Verfahren interpretiert werden sollten. Zum anderen ist sein Lernprozess dadurch gekennzeichnet, dass sich Noahs Blick zu Beginn der Unterrichtsreihe in erster Linie auf die Handlungsoberfläche des Romans richtet, woraufhin er im Verlauf der Unterrichtsreihe auch implizit bleibende, „tieferliegende" Bedeutungsebenen des Romans erschließt. Als solche weist er die verschiedenen Romankontexte (das Konzept der „zweiten Schuld", die Biografie des Autors, den historischen Fall) aus, deren Erschließung sein Verständnis des Romans bereichert haben (u.a. Post-Test_Noah, 4; MEM_Noah, 186). Sein Lernprozess richtete sich also nicht auf den Erwerb einer allgemeinen, auf andere Gegenstände übertragbaren Kompetenz, sondern auf die literarische Ganzschrift. Seine Fokussierung auf den Kontext korreliert dabei mit seinem Interesse an den aus seiner Sicht objektiven historischen Zusammenhängen und seiner Ablehnung von Fiktionalität. Damit einhergehend zeigt sich im Vergleich zwischen Noahs Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä- und Post-Tests eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans: Er reduziert den Roman auf den, wenn auch sehr zentralen, Kontext der „zweiten Schuld" (Giordano 2020). Auf diese Gefahr der Beschneidung der Bedeutungspotenzialität durch kontexterschließende Verfahren hat die Forschung bereits vielfach hingewiesen. Diese würden „in Verdacht stehen, die Offenheit der literarischen Gegenstände, die Möglichkeit subjektiver Zugänge und die Fähigkeit zur selbstständigen Texterschließung einzuschränken" (Steinmetz 2016, S. 75f.). Meine Interpretation seines Bildungsgangs bestätigt Noah im Member-checking-Interview ein Jahr nach der Unterrichtsreihe (MEM_Noah, 182ff.).

5.6 Rachel: >>Na jeder hat `ne andere Perspektive<< Rachels Lernprozess von der begründeten Darstellung ihrer eigenen Interpretation hin zur Koordinierung mehrerer Hypothesen

5.6.1 Lernvoraussetzungen

Im Falle von Rachel bietet es sich an, sich ihrem Interpretationsprozess über ihre Bearbeitung des Pre-Tests zur Faust-Figur zu nähern, da diese einen Einblick darin gibt, wie Rachel vor Beginn der Unterrichtsreihe interpretierte. Daraus lassen sich vorsichtige Schlüsse auf ihre Interpretationskompetenz vor der von mir durchgeführten Intervention ziehen. Rachel beantwortete die im Pre-Test gestellte Aufgabe folgendermaßen:

Transkriptauszug 15 Rachels Bearbeitung des Pre-Tests

Welche Interpretation der Faust-Figur finden Sie am gelungensten? Kreuzen Sie sie an. Begründen Sie, warum Sie sich für diese und nicht für die anderen entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Darstellungen ab.






☐ ☐ ☒ ☐

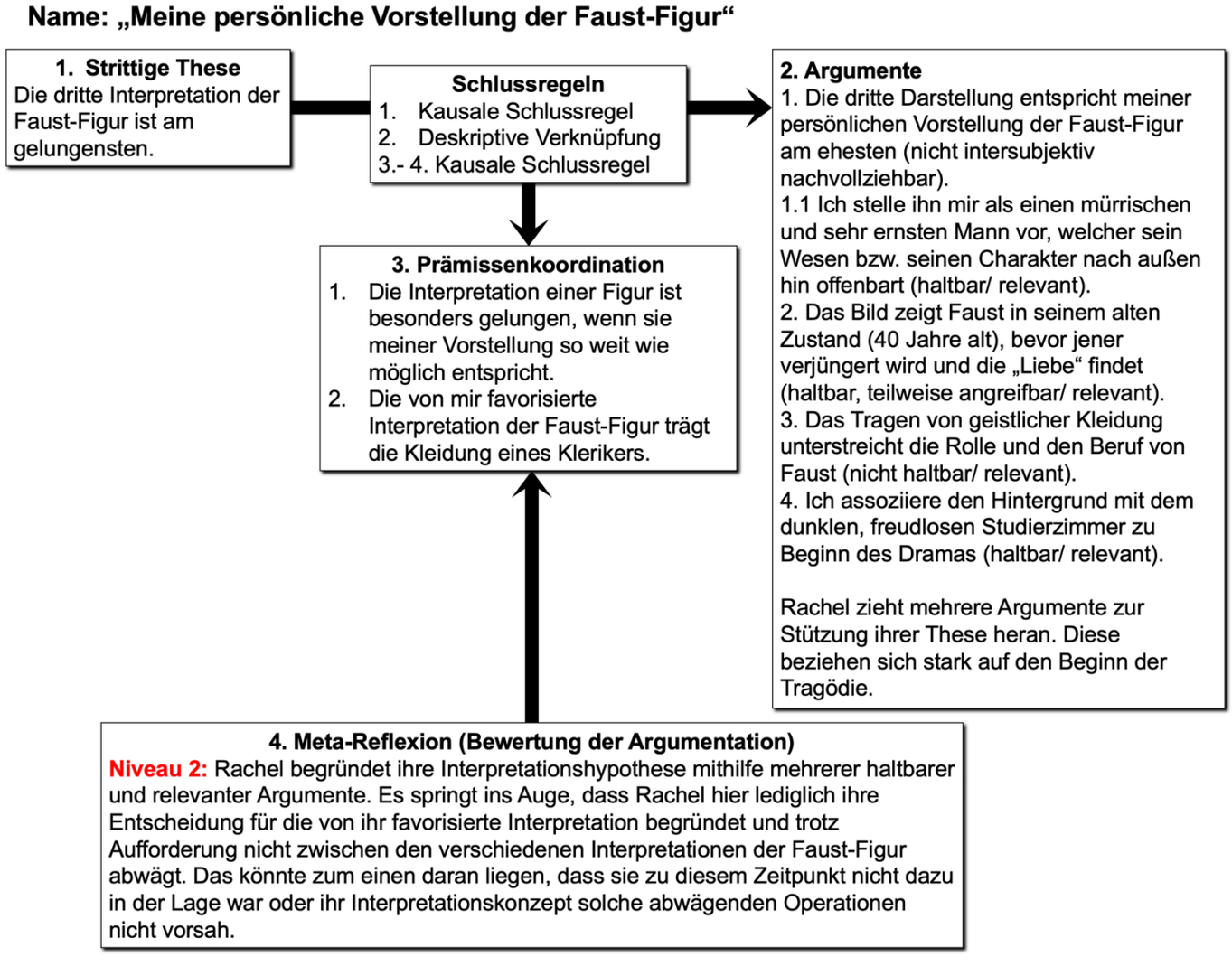
Ich finde die dritte Darstellung entspricht meiner persönlichen Vorstellung von der Figur Faust am ehesten. Ich visuellisiere ihn als einen mürrischen und sehr ernsten Mann, welcher sein Wesen bzw. seinen Charakter nach außen hin offenbart. Das Bild zeigt Faust in seinen alten Zustand (40 Jahre alt), bevor jener verjüngert wird und die „Liebe" findet. Das tragen von geistlicher Kleidung unterstreicht die Rolle und den Beruf von Faust. Ebenso assoziiere ich den Hintergrund mit dem dunklen, freudlosen Studierzimmer zu Beginn des Dramas.

Rachels Interpretationsthese bleibt im obigen Interpretationstext implizit, da sie diese durch das Ankreuzen der ihrer Ansicht nach gelungensten Faust-Interpretation ausdrückt. Dementsprechend rekonstruiere ich als die ihrer Interpretation zugrunde liegende These: „Die dritte Interpretation der Faust-Figur ist am gelungensten." Ihre These begründet sie unter Verweis auf ihre nicht intersubjektiv nachvollziehbare Vorstellung bzw. Imagination der Faust-Figur (Argument 1). Dies lässt auf Rachels Prämisse bzw. ihren Wertmaßstab schließen, dass sie die Interpretation einer Figur als besonders gelungen wertet, wenn sie ihrer Vorstellung so weit wie möglich entspricht (Prämisse 1). Ihr erstes Argument, welches für sich allein stehend nicht intersubjektiv nachvollziehbar ist, begründet sie im nächsten Satz: „Ich stelle ihn mir als einen mürrischen und sehr ernsten Mann vor, welcher sein Wesen bzw. seinen Charakter nach außen hin offenbart." (Argument 1.1) Rachels Vorstellung ist in diesem Fall meiner Einschätzung nach intersubjektiv nachvollziehbar, da sie sich auf konkrete Figureneigenschaften bezieht. Es ist relevant, da es über kausale Schlussregeln mit der These und dem übergeordneten Argument (1) verknüpft ist. Das Argument bewerte ich vor dem Hintergrund der Textgrundlage als haltbar. So sagt z. B. Mephisto zu Faust in der Szene „Hexenküche":

> „Ei, Possen! Das ist nur zum Lachen;
> Sei nur nicht ein so strenger Mann!
> Sie muss als Arzt ein Hokuspokus machen,
> Damit der Saft dir wohl gedeihen kann." (V. 2536-2539)

Das zweite von Rachel vorgebrachte Argument, dass das Bild Faust in seinem alten Zustand zeige, bevor jener verjüngert wird und die „Liebe" findet (Argument 2), ist insofern haltbar, als dass dieser Ausschnitt der Szene „Nacht" aus der Theaterinszenierung Gustaf Gründgens am Hamburger Schauspielhaus entnommen ist. Es lässt sich jedoch darüber streiten, wie alt Faust vor seiner Verjüngung war, da sich im Text keine konkrete Altersangabe findet. Das Argument erfüllt hier eine deskriptive Funktion, indem es beschreibt, was auf dem Bild zu sehen ist. Rachels drittes Argument, dass das Tragen von geistlicher Kleidung die Rolle und den Beruf von Faust unterstreiche, geht von der Prämisse aus, dass Faust auf dem Bild die Kleidung eines Klerikers trägt, was jedoch nicht der Fall ist. Ebenso ist nicht davon auszugehen, dass Faust in der Tragödie die Kleidung eines Klerikers trägt, vielmehr handelt es sich um die Kleidung eines Gelehrten – einen Professorentalar. Außerdem steht Fausts Verhalten in Konflikt mit der Rolle eines Klerikers, wenn er z. B. den Erdgeist beschwört oder einen Pakt mit dem Teufel eingeht. Das vierte Argument bezieht sich wie das erste auf Rachels Vorstellung und steht in einer kausalen Beziehung zur These: „Ich assoziiere den Hintergrund mit dem dunklen, freudlosen Studierzimmer zu Beginn des Dramas." Ich bewerte das Argument als intersubjektiv nachvollziehbar und haltbar, da im Hintergrund des Bildes tatsächlich Gründgens Interpretation von Fausts Studierzimmer zu sehen ist. Insgesamt fällt auf, dass Rachels Argumente stark den Anfang des

ersten Teils der Tragödie fokussieren und spätere Stationen der Faust-Figur nicht berücksichtigt werden. Rachels Interpretation verorte ich auf dem **zweiten Niveau**, da sie ihre Interpretationshypothese mithilfe von insgesamt drei haltbaren und relevanten Argumenten begründet. Auffällig ist, dass Rachel hier lediglich ihre Entscheidung für die von ihr favorisierte Interpretation begründet und trotz Aufforderung nicht zwischen den verschiedenen Interpretationen der Faust-Figur abwägt. Das könnte daran liegen, dass sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht dazu in der Lage war oder ihr Interpretationskonzept solche abwägenden Operationen nicht vorsah. Außerdem wäre erstrebenswert, dass Rachels Argumentation weniger auf ihrer Imagination und mehr auf konkret aus dem Text ableitbaren Argumenten aufbaut.



Darüber hinaus liegen weitere Interpretationstexte vor, die Rachel vor Beginn der Unterrichtsreihe schrieb. Diese legen ebenfalls die Annahme nahe, dass Rachel vor Beginn der Unterrichtsreihe Interpretationen auf dem zweiten Niveau verfassen konnte. Am Ende des zweiten von ihr vorliegenden Interpretationstextes (AUF2_Rachel) unternimmt Rachel den Versuch

abzuwägen, ob Gretchen den Aussagen der Sprecherin des Gedichts „Vor Gericht“[33] (1776) zustimmen würde:

> „Gretchen kann zum einen die Aussagen der Sprecherin im Gedicht teilen bezüglich den Liebesworten, welche die Frau benutzt um ihre gegenseitige Liebe, unabhängig von gesellschaftlichen Normen/Ständen, zu verdeutlichen. Gretchen hegt die gleichen Gefühle für ihren Liebsten Faust. Ebenso zieht Gretchen alle Schuld auf sich, ohne Faust zu erwähnen. Zum anderen stimmen die Aussagen bei dem Thema Gott nicht überein. Die Frau sagt, dass Gott von der Verbindung der Liebenden wüsste & somit nichts dagegen hat, wo hingegen Gretchen beteuert sich vor Gott verantworten zu müssen, um ihre Schuld los zu werden & sich selbst zu befreien.“ (AUF2_Rachel)

Rachels Einschätzung nach würde Gretchen teilweise den Aussagen der lyrischen Sprecherin zustimmen: Gretchen dürfte die gleichen Gefühle für ihren Liebsten Faust hegen und ihre Liebe ist ebenso dadurch gekennzeichnet, dass sie Standesgrenzen keine Bedeutung beimisst. Ob Gretchen alle Schuld auf sich zieht, ohne Faust zu erwähnen, ist jedoch fraglich. In der Kerker-Szene sagt sie: „Nah war der Freund, nun ist er weit“ (V. 4435). Er trägt also aus Gretchens Sicht Schuld an ihrer Verzweiflung, die letzten Endes zum Kindsmord führte. Rachel reflektiert in der obigen Interpretation nicht, dass sich Gretchen und die Sprecherin des Gedichts für unterschiedliche Taten verantworten müssen: Während sich die lyrische Sprecherin nur für eine außereheliche Schwangerschaft rechtfertigen muss, hat Gretchen Kindsmord begangen und trägt Schuld am Tod ihrer Mutter und indirekt ihres Bruders. Für diese Taten möchte sich Gretchen in erster Linie vor Gott verantworten. So versteht Gretchen ihre uneheliche Schwangerschaft als Sünde, zeigt sich selbst gegenüber jedoch Verständnis: „Doch – alles, was mich dazu trieb, / Gott! war so gut! ach war so lieb!“ (V. 3585f.). Für ein unehelich geborenes Kind wäre Gretchen auch nicht zum Tode verurteilt worden und wäre demzufolge nicht in der Situation gewesen, sich dem Urteil Gottes zu überantworten. Rachel geht jedoch davon aus, dass sich die

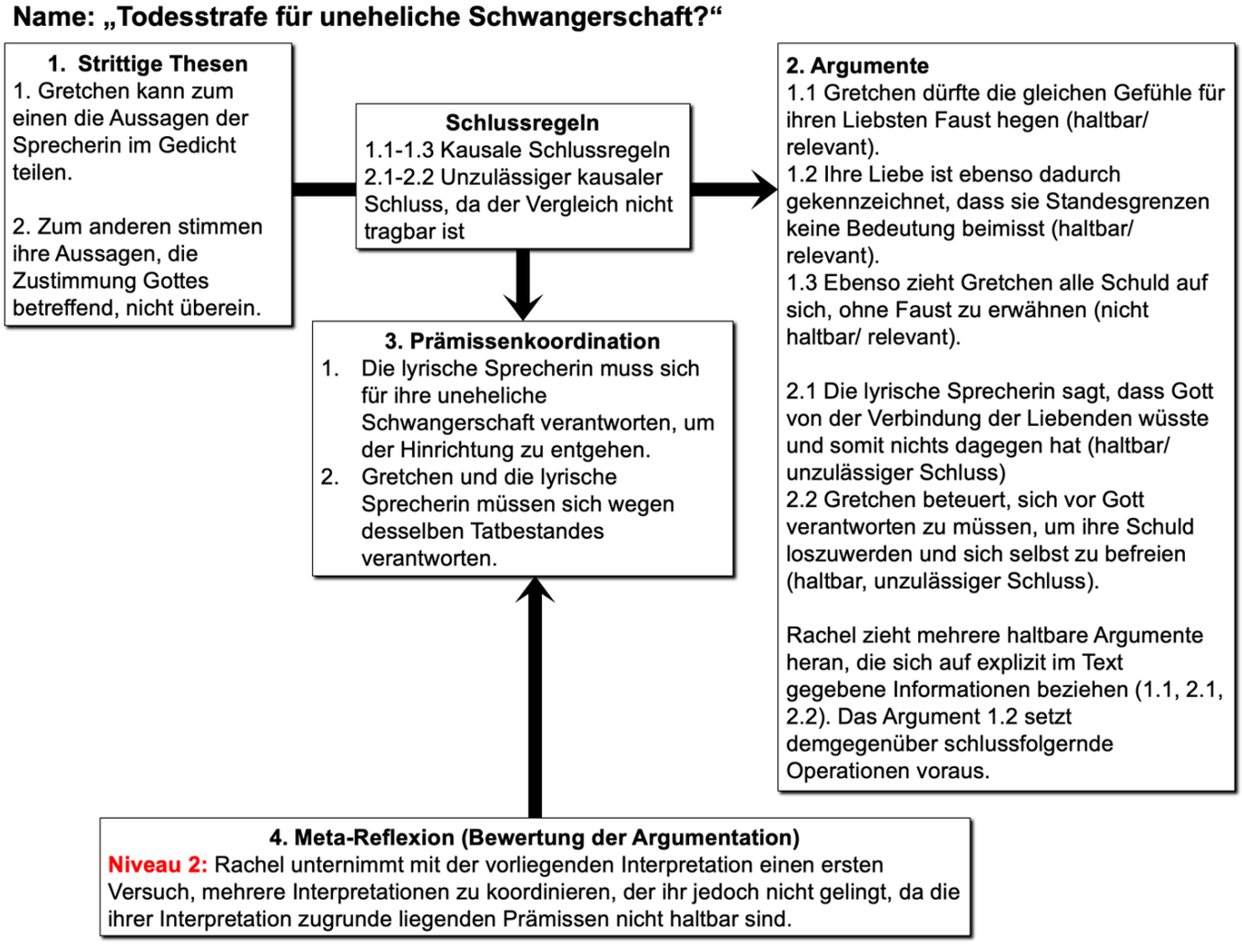
[33] Im Folgenden wird aus der Frankfurter Ausgabe (FA I, Bd. 1) zitiert:
Von wem ich es habe, das sag’ ich euch nicht,
Das Kind in meinem Leib. –
Pfui! speyt ihr aus: die Hure da! –
Bin doch ein ehrlich Weib.

Mit wem ich mich traute, das sag’ ich euch nicht.
Mein Schatz ist lieb und gut,
Trägt er eine goldene Kett’ am Hals,
Trägt er einen strohernen Hut.

Soll Spott und Hohn getragen seyn,
Trag’ ich allein den Hohn.
Ich kenn’ ihn wohl, er kennt mich wohl,
Und Gott weiß auch davon.

Herr Pfarrer und Herr Amtmann ihr,
Ich bitte, laßt mich in Ruh!
Es ist mein Kind, es bleibt mein Kind,
Ihr gebt mir ja nichts dazu.

lyrische Sprecherin vor Gericht verantworten muss, um ihrer Hinrichtung zu entgehen („Die Frau im Gedicht versucht sich zu verteidigen & Gründe zu benennen, die gegen eine Hinrichtung ihrerseits spricht."). Rachels Vergleich würde also nur aufgehen, wenn sich Gretchen und die lyrische Sprecherin für dieselbe Tat verantworten müssten. Dementsprechend hinkt der von Rachel ausgearbeitete Vergleich, da ihre Interpretation auf nicht haltbaren Prämissen fußt. Deswegen bewerte ich diesen Koordinationsversuch als nicht erfolgreich. Demzufolge erreicht Rachel an dieser Stelle noch nicht das dritte Niveau. Vielmehr lassen die vorliegenden Daten darauf schließen, dass Rachel die erfolgreiche Koordination mehrerer Interpretationen zu diesem Zeitpunkt erst noch erlernen muss und dass sich dieser Entwicklungsschritt bereits vor der Unterrichtsreihe anbahnte.



Da in den folgenden Kapiteln deutlich werden wird, dass Rachel den Roman *Der Fall Collini* (2011) vor dem Hintergrund ihrer Freizeitlektüren liest, bewertet und interpretiert, erachte ich außerdem einen Einblick in ihre Lesesozialisation und ihr Leseverhalten als gewinnbringend. Rachel beschreibt sich im Interview als habituelle Vielleserin, wenn sie z. B. sagt: „ich brauche immer irgendwas zum Lesen tatsächlich" (INT_Rachel, 82). Ihr favorisiertes Genre ist der

Fantasy-Roman, „wo es auch um Krieg zum Beispiel geht oder Intrigen, Romanzen natürlich auch“ (INT_Rachel, 120). Rachel favorisiert Buchreihen anstelle von einzelnen Büchern, weil „ich weiß, wenn`s mehrere Bände gibt, dann gibt`s auch mehr zu lesen“ (INT_Rachel, 124). Ihre Lieblings-Buchreihen sind „Das Reich der sieben Höfe“, die „Percy Jackson“- und „Harry Potter“-Reihe. Sie liest diese Romane, weil sie es toll findet, „wenn man sich vom Alltag dann irgendwie abwenden kann und in dieses Buch versinken kann“ (INT_Rachel, 126). Rachel beschriebt hier also ein eskapistisches Leseverhalten. Rachels primäre literarische Sozialisation lässt sich insofern als erfolgreich bewerten, als dass sie seit ihrer Grundschulzeit durchgehend liest. So hat ihre Mutter aller Wahrscheinlichkeit nach die Rolle eines Lesevorbilds für Rachel eingenommen, während ihr Vater „eher seltener“ (INT_Rachel, 130) liest und Rachels Angaben zufolge eher Sachbücher bevorzugt. Auch ihre Freundinnen Vivien und Julia, die im Unterricht in der gleichen Tischgruppe wie Rachel sitzen, lesen Rachels Einschätzung nach viel (INT_Rachel, 132). Ihre Freundinnen teilen dabei ihre Begeisterung für „Percy Jackson“ (INT_Julia, 100; INT_Vivien, 130). Rachel ist bei der Auswahl ihrer Lektüre nach eigener Angabe „sehr wählerisch“ (INT_Rachel, 118). Um herauszufinden, „ob es sich wirklich lohnt, dieses Buch zu lesen und ob es meinen Anforderungen ebend entspricht“ (INT_Rachel, 136), liest Rachel Online-Rezensionen durch, bevor sie ein neues Buch anfängt (INT_Rachel, 134). Sie tauscht sich jedoch nicht über Literatur im Internet aus und produziert keinen eigenen „digital content“ zu Literatur. Rachels Lesetempo ist als sehr hoch zu bewerten, wenn sie beschreibt, dass sie in der Lage ist, ein 800-seitiges Buch in zwei Tagen zu lesen (INT_Rachel, 118).

5.6.2 Tabellarischer Überblick über den Verlauf des Falls

Zeitpunkt	**Rachels Bildungsgang**
Vor der Unterrichtsreihe	Rachel ist in der Lage, begründete Interpretationen auf dem **zweiten Niveau** zu formulieren. Sie unternimmt erste Versuche, mehrere Interpretationen zu koordinieren, die jedoch als nicht erfolgreich zu bewerten sind.
Rachels Erstlektüre	Der Roman konnte nicht Rachels Erwartungen an eine spannungsreiche Lektüre erfüllen.

Zeitpunkt	Rachels Bildungsgang
Beginn der Unterrichtsreihe	Rachel war in den ersten beiden Doppelstunden der Unterrichtsreihe nicht anwesend.
Figurenanalyse (Stunde 5-6)	Rachel formulierte eine **begründete Interpretation** der metaphysischen Schuld Hans Meyers und unternahm den Versuch, mehrere Interpretationen der metaphysischen Schuld Fabrizio Collinis zu koordinieren, was ihr jedoch nicht gelang. Teilweise waren Rachel und ihre Gruppe ungenau bei der Analyse der Figur „Fabrizio Collini". Rachel zeigt Interesse an der historischen Person „Adolf Eichmann", vor deren Hintergrund die Figur „Hans Meyer" im Unterricht analysiert und interpretiert wurde. Daraufhin schaut Rachel in ihrer Freizeit mehrere Doku-Filme über Adolf Eichmann und den Eichmann-Prozess.
Gestaltung und Diskussion des Figurenprofils im Interpretationsgespräch (Stunde 6-10)	Rachel, Vivien, Linda und Peter überarbeiteten das bereits vorhandene Profil zur Figur „Fabrizio Collini", indem sie einige Wörter, Wortgruppen und einen Nebensatz ergänzten und eine Umfrage gestalteten. Im Interpretationsgespräch wird Rachels Interpretation des Innenlebens der Figur „Fabrizio Collini" perturbiert (IG1_Rachel, 56).
Vorbereitung und Gestaltung ihres Erklärvideos (Stunde 11-18)	Rachel wollte ursprünglich mit Vivien, Linda und Peter einen Buchtrailer gestalten. Hierfür war jedoch ihre Gruppe zu groß, weswegen diese sich auflöste und Rachel und Vivien daraufhin unfreiwillig ein Erklärvideo gestalteten. Die Vorbereitung und technische Umsetzung des Erklärvideos wurde von Rachel als sehr herausfordernd wahrgenommen. Diesbezüglich fiel es Rachel schwer, den Materialien die für ihre Fragestellung relevanten Informationen zu entnehmen. In ihrem Erklärvideo gehen Rachel und Vivien der Frage nach, „wie Ferdinand von Schirach die Idee für seinen Roman bekam und welche Verbindungen es zu seinem Leben gibt" (REF_Rachel, 2a). Die im Erklärvideo präsentierte Interpretation enthält zum großen Teil logisch inkohärente, unzulässige Schlüsse, weswegen diese auf den **Niveaustufen 1,5 und 2** zu verorten ist.

Zeitpunkt	Rachels Bildungsgang
Diskussion ihres Produkts und der Produkte ihrer Mitschüler*innen/ Überarbeitung des Erklärvideos (Stunde 19-23)	Im Auswertungsgespräch wurde kaum auf die von Rachel und Vivien präsentierte unzusammenhängende Interpretation eingegangen. Das Gespräch konzentrierte sich lediglich auf formale Aspekte, die von Rachel und Vivien in der letzten halben Stunde der Unterrichtsreihe und zu Hause korrigiert wurden.
Rachels Bearbeitung des Post-Tests (Stunde 24)	Im Post-Test gelingt es Rachel durchgehend, Interpretationen auf dem **dritten Niveau** zu verfassen. Im Vergleich zum Pre-Test fällt auf, dass sich Rachel bei der Begründung ihrer Hypothesen deutlich häufiger auf konkrete Figureneigenschaften und seltener auf ihre nicht intersubjektiv nachvollziehbaren Imaginationen bezieht.

5.6.3 Rachels Erstlektüre des Romans (Lesefragebogen)

Von der Lektüre des Romans erhoffte sich Rachel Spannung, Unterhaltung und eine Erweiterung ihres Allgemeinwissens (LF_Rachel, 1). Grundzüge der Romanhandlung waren Rachel bereits vor der Lektüre bekannt, da ihren Eltern der Roman bereits vertraut war und sie mit ihr über denselben sprachen (LF_Rachel, 11). Rachels Bewertung des Romans nach dessen Lektüre fällt eher negativ aus:

> „Dieser Fall hatte, meiner Meinung nach, nicht viele spannende Wendungen. Die Verbindung zur NS-Zeit weckte mein Interesse, obwohl der Verlauf mich nicht mitreißen konnte. Im Großen u. Ganzen ist es ein Buch, welches gelesen werden kann, aber von mir in meiner Freizeit nicht angestrebt werden würde.“ (LF_Rachel, 5)

Den Wertmaßstäben, die Rachel vor der Lektüre des Romans im Lesefragebogen expliziert hatte (s.o.), wurde der Roman ihrer Meinung nach nicht gerecht. Plausibel wäre an dieser Stelle, dass Rachel den Roman als Freizeitlektüre ablehnt, da er im Vergleich zu den ansonsten von ihr bevorzugten Fantasy-Romanen eher handlungsarm ist. Ohnehin seien Krimis nicht ihr „bevorzugtes Genre“ (LF_Rachel, 9). Rachels Aussagen sprechen dafür, dass sie den Roman im von Werner Graf beschriebenen Modus des intimem Lesens rezipierte: Leser*innen, die zu diesem Lesemodus tendieren, „postulieren [...] einen Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Qualität des Textes: der Text soll Spannung erzeugen. [...] Löst ein Roman dieses Versprechen nicht ein, wird er abgewertet“ (Graf 2004, S. 53). In ihrer Wertung zeigt sich ein bereits in Ansätzen analytischer Zugriff auf die Plotstruktur, wenn sie urteilt, dass der Roman ihrer

Meinung nach nicht viele spannende Wendungen habe (LF_Rachel, 5). Den von Rachel postulierten Wertmaßstäben entsprechend gefallen ihr diejenigen Romanszenen, in denen der Fall eine Wendung erfährt, z. B. der Moment, als Caspar Leinen bewusst wird, dass Collinis Motiv in Zusammenhang mit Verbrechen zur Zeit des Nationalsozialismus stehen könnte (LF_Rachel, 7). Unerklärlich bleibt, warum Rachel im Lesefragebogen zweimal auf einen Brief Fabrizio Collinis an Caspar Leinen eingeht, der in dieser Form im Roman gar nicht vorkommt: „Die Szene, in der Leinen den Brief von Collini liest und von dem Leid seiner Schwester erfährt hat mich berührt. So etwas sollte kein Mensch erleiden müssen (bezogen auf Collini u. seine Schwester)." (LF_Rachel, 8) So konnte Caspar Leinen nicht erst in Collinis „Abschiedsbrief" vom Schicksal seiner Schwester erfahren haben, da er ihre Vergewaltigung vorher bereits im Rahmen seiner Einlassung schildert. Außerdem ist fraglich, ob sich an dieser Stelle überhaupt von einem Abschiedsbrief sprechen lässt oder ob es sich nicht viel eher um ein Foto mit einer Aufschrift handelt:

> „Ein Wachtmeister gab Leinen einen Umschlag mit der Aufschrift »Verteidigerpost«. Er war noch verschlossen. »Von Ihrem Mandanten, lag auf dem Tisch«, sagte der Wachtmeister. Leinen riss den Umschlag auf. Er enthielt nur ein Foto, eine kleine Schwarz-Weiß-Aufnahme, brüchig und ausgeblichen, gezackter weißer Rand. Das Mädchen auf dem Bild war vielleicht zwölf Jahre alt, sie trug eine helle Bluse und sah sehr angestrengt in die Kamera. Leinen drehte es um. Auf der Rückseite stand in der ungelenken Schrift seines Mandanten: »Das ist meine Schwester. Entschuldigung für alles.«" (C, S. 192)

Auch im Interview nach der Unterrichtsreihe erinnerte sich Rachel an einen solchen Abschiedsbrief, in dem sich Fabrizio Collini „noch erklären möchte" (INT_Rachel, 168). Rachel las den Roman in „etwa drei Stunden über 2 Tage verteilt" (LF_Rachel, 14). Dementsprechend dürfte es sich um eine eher oberflächliche, an der Handlung orientierte Lektüre gehandelt haben. Vom Unterricht über den Roman wünscht sich Rachel, dass „wir die Charaktere der Figur intensiver behandeln u. kennenlernen, um Motive besser nachzuvollziehen" (LF_Rachel, 15). Rachels Antworten im Lesefragebogen legen nahe, dass sie zum Zeitpunkt seiner Bearbeitung Interpretationen auf der **zweiten Niveaustufe** formulieren konnte. So nimmt sie darin keine abwägenden Operationen zwischen mehreren konkurrierenden Deutungshypothesen vor.

5.6.4 Rachels Bildungsgang während der Unterrichtsreihe

Leider war Rachel in den ersten beiden Doppelstunden nicht anwesend, sodass leider keine Daten aus dem Prä-Test vorliegen und sich keine Aussagen über Rachels Gestaltungsideen für die Webseite treffen lassen. Rachel war erst im dritten Unterrichtsblock wieder anwesend, in dem die Schüler*innen die Gestaltung der Figurenprofile vorbereiteten und anfingen an jenen zu arbeiten.

5.6.4.1 Vorbereitung, Gestaltung und Diskussion der Figurenprofile

Die Gestaltung der Figurenprofile wurde u.a. durch die Auseinandersetzung mit den vier von Karl Jaspers unterschiedenen Schuldbegriffen und dem Begriff der „zweiten Schuld“ vorbereitet, die die Schüler*innen auf die Figuren Fabrizio Collini, Hans Meyer und die deutsche Nachkriegsgesellschaft anwenden sollten. Dem Gespräch im Klassenverband ging eine lebhafte Diskussion über die Schuld der einzelnen Figuren in den Tischgruppen voraus, die davon profitierte, dass die Schüler*innen zu unterschiedlichen Bewertungen der Schuld der Figuren kamen. Aufgrund der Simultanität der verschiedenen Diskussionen konnten diese leider nicht transkribiert werden. Rachel beteiligte sich mit zwei Beiträgen am anschließenden Auswertungsgespräch im Plenum. Ich werte diese Gesprächspassage als „key incident“, da Rachel an dieser Stelle damit konfrontiert wird, dass mehrere Interpretationen gleichermaßen berechtigt sein können. So liegt es nahe, dass hier eine erste Perturbation stattgefunden hat:

	27.	Lehrer:	[…] Kommen wir weiter zur ähm metaphysischen Schuld. [Rachel meldet sich.] Ähm inwiefern trifft die auf Hans Meyer zu? Rachel?
	28.	Rachel:	Also ich finde, sie trifft zu, da Hans Meyer zwar nicht ähm aktiv Leute selbst erschossen hat oder ermordet hat, ähm aber den Befehl dafür gegeben hat und sozusagen dann zugesehen hat, mit ähm dem Wissen, dass das passiert, und nichts dagegen getan hat.
00:11:00	29.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Ja, richtig. In dem Sinne trägt er ‘ne metaphysische Schuld, die das ähm… Hat jemand nochmal ‘ne andere Perspektive da drauf? [Alicia meldet sich] Alicia?
	30.	Alicia:	Ähm also ich bin eigentlich der Meinung, dass er auf jeden Fall schuldig ist, würd ich auch sagen, halt einfach weil, wie wir das gerade schonmal gesagt haben, er sich hätte anders entscheiden können und sagen können ja okay, nee. Ja.
	31.	Lehrer:	Mmh [bejahend]. Ja, richtig, in dem Sinne ist er auch metaphysisch schuld. Ist der Fabrizio Collini metaphysisch schuldig? Kai, Sie wollten sich eben melden?
	32.	Kai:	Nee, ich hab mich nur gekratzt.
	33.	Lehrer:	Okay. Rachel?
00:12:00	34.	Rachel:	Also bei Collini bin ich mir nicht sicher. Ich ähm… man könnte beide Sachen sagen, [Lehrer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] würd ich behaupten, denn ähm zum einen hat er ja auch wieder das Wissen dazu, was er macht und hat nichts dagegen getan. Er ähm hat ebend das zugelassen sozusagen. Und andererseits könnte man aber auch sagen: Nein, ähm die Schuld trifft nicht zu, weil er äh da ja selber der Täter war und ähm auch ermordet hat.
	35.	Lehrer:	Mmh [bejahend] Ja, in dem Falle trifft ja die moralische Schuld so’n bisschen besser, weil er hat’s ja selbst gemacht. [Rachel sagt: „Mmh.“ (bejahend)] Ich da… Ich dachte da vor allem so an die Zeit des Nationalsozialismus. Ähm Collini hatte ja im Prinzip ähm mitbekommen, wie seine Schwester erschossen wird, also vergewaltigt und erschossen wird. Finden Sie dass da… dass er sich da metaphysisch schuldig fühlen könnte? [Linda meldet sich] Linda?

(JAS_Rachel, 28, 34)

Im oben abgebildeten Gesprächsverlauf wird die metaphysische Schuld der Figuren Hans Meyer und Fabrizio Collini diskutiert. *Metaphysische Schuld* wurde von Karl Jaspers in seiner bekannten Schrift „Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands" folgendermaßen definiert:

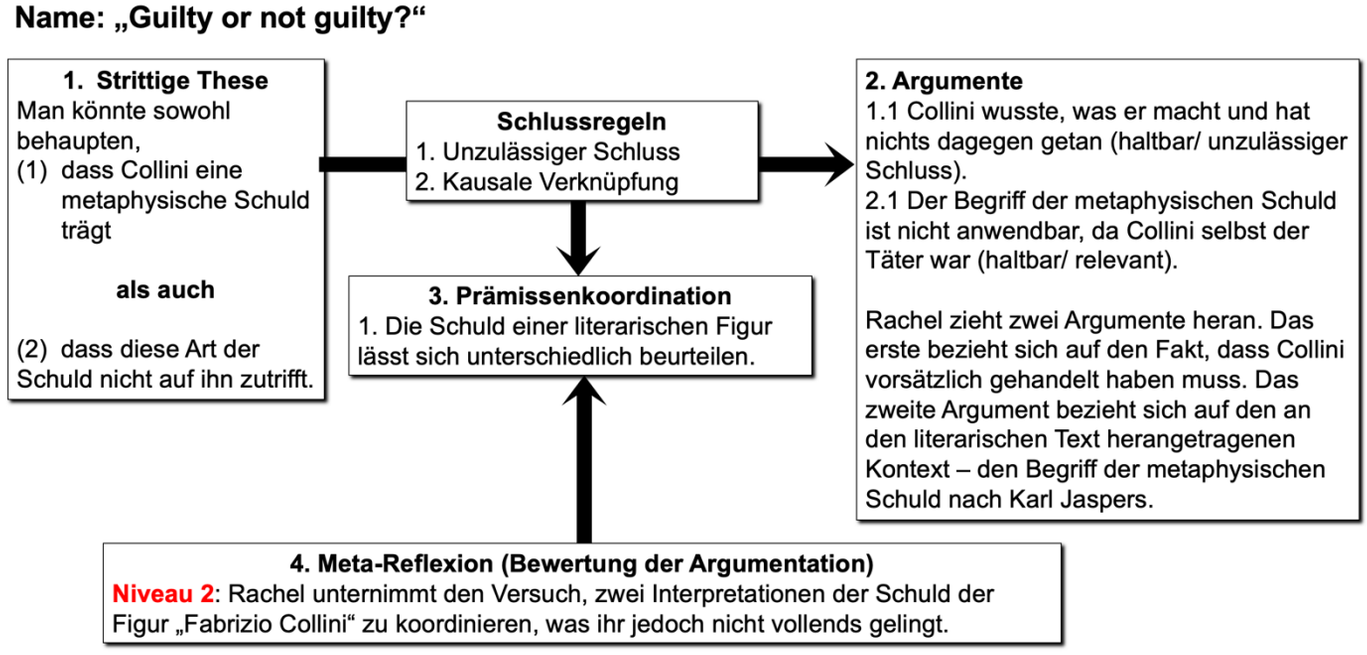
> „Es gibt eine Solidarität zwischen Menschen als Menschen, welche einen jeden mitverantwortlich macht für alles Unrecht und alle Ungerechtigkeit in der Welt, insbesondere für Verbrechen, die in seiner Gegenwart oder mit seinem Wissen geschehen. Wenn ich nicht tue, was ich kann, um sie zu verhindern, so bin ich mitschuldig. Wenn ich mein Leben nicht eingesetzt habe zur Verhinderung der Ermordung anderer; sondern dabeigestanden bin, fühle ich mich auf eine Weise schuldig, die juristisch, politisch und moralisch nicht angemessen begreiflich ist. Daß ich noch lebe, wenn solches geschehen ist, legt sich als untilgbare Schuld. auf mich. Wir kommen als Menschen, wenn nicht ein Glück uns diese Situation erspart, an die Grenze, wo wir wählen müssen: entweder ohne Zweck, weil ohne Erfolgsaussicht, bedingungslos das Leben einzusetzen, oder wegen Erfolgsunmöglichkeit vorzuziehen, am Leben zu bleiben. Daß irgendwo zwischen Menschen das Unbedingte gilt; nur gemeinsam oder gar nicht leben zu können, falls dem einen oder anderen Verbrechen angetan werden oder falls es sich um die Teilung physischer Lebensbedingungen handelt, das macht die Substanz ihres Wesens aus. Aber daß dies nicht in der Solidarität aller Menschen, nicht der Staatsbürger, nicht einmal kleinerer Gruppen liegt, sondern auf engste menschliche Verbindung beschränkt bleibt, das macht diese Schuld von uns allen. Instanz ist Gott allein." (Jaspers 2020, S. 20)

Rachel bewertet die metaphysische Schuld Hans Meyers vor dem Hintergrund dieser Definition. In ihrem ersten Gesprächsbeitrag formuliert sie bereits eine kohärente Interpretation der metaphysischen Schuld der Figur Hans Meyer, indem sie die These aufstellt, dass diese Art von Schuld auf die Figur Hans Meyer zutreffe. Ihr Urteil begründet Rachel mithilfe von zwei haltbaren und relevanten Argumenten, die über kausale Schlussregeln mit der These verknüpft sind: 1. Hans Meyer hat zwar keine Menschen selbst erschossen oder ermordet, aber den Befehl dafür gegeben (haltbar/ relevant). 2. Er hat zugesehen mit dem Wissen, dass das passiert, und hat nichts dagegen getan (haltbar/ relevant). Beide Argumente sind haltbar vor dem Hintergrund der Textgrundlage und intersubjektiv nachvollziehbar. Dementsprechend formulierte Rachel hier eine Interpretation auf dem **zweiten Niveau**. Bereits hier wären aber abwägende Operationen vonseiten von Rachel möglich gewesen. So hätte sie ihre Prämisse infrage stellen können, dass Hans Meyer nicht aktiv an der Ermordung der Partisanen beteiligt war, schließlich gab er, wie sie selbst sagte, den Befehl zu ihrer Erschließung. Sie hätte also diskutieren können, ob der Begriff der moralischen Schuld aufgrund der aktiven Beteiligung Hans Meyers nicht der geeignetere gewesen wäre:

> „Für Handlungen, die ich doch immer als dieser einzelne begehe, habe ich die moralische Verantwortung, und zwar für alle meine Handlungen, auch für politische und militärische Handlungen, die ich vollziehe. Niemals gilt schlechthin »Befehl ist Befehl«. Wie vielmehr Verbrechen Verbrechen bleiben, auch wenn sie befohlen sind (obgleich je nach dem Maße von Gefahr, Erpressung und Terror mildernde Umstände gelten), so bleibt jede Handlung auch der moralischen Beurteilung unterstellt. Die Instanz ist das eigene Gewissen und die Kommunikation mit dem Freunde und dem Nächsten, dem liebenden, an meiner Seele interessierten Mitmenschen." (Jasper 2020, S. 19)

In ihrem nächsten Beitrag, in dem sie die metaphysische Schuld Collinis beurteilt, nimmt sie hingegen eine solche abwägende Operation vor, indem sie zwei konkurrierende

Interpretationshypothesen aufstellt und diese begründet. Die beiden Hypothesen treffen ihrer Einschätzung nach gleichermaßen zu: „man könnte beide Sachen sagen, […] würd ich behaupten“ (JAS_Rachel, 34). Ihre Aussage „Also bei Collini bin ich mir nicht sicher.“ (JAS_Rachel, 34) drückt eine gewisse Irritation darüber aus, dass mehrere berechtigte Interpretationen nebeneinander existieren können. So könnte man Rachels Einschätzung zufolge sowohl zu dem Urteil kommen, dass Collini eine metaphysische Schuld trägt, als auch das Gegenteil behaupten. Die These, dass diese Art der Schuld zutrifft, begründet Rachel damit, dass Collini wusste, was er macht und nichts dagegen getan hat (Argument 1.1). Jenes Argument ist haltbar vor dem Hintergrund des der Interpretation zugrunde liegenden Romantextes, steht aber im Widerspruch zur These, dass Collini eine metaphysische Schuld trägt, da er selbst die Tat beging und nicht zur Debatte steht, ob er Gräueltaten anderer Menschen hätte verhindern können. Dieser Schluss ist also als unzulässig zu bewerten. Mit dieser Begründung stützt sie dann ihre zweite Hypothese, dass der Begriff der metaphysischen Schuld nicht anwendbar ist, da Collini selbst der Täter war (Argument 2.1). Eine Koordinierung wäre aber mit den passenden Argumenten möglich gewesen. So hätte man z. B. Collini die Fähigkeit absprechen können, sein eigenes Verhalten zu regulieren, da er wahrscheinlich unter einer schweren psychischen Erkrankung leidet. Rachels Koordinierungsversuch ist hingegen als nicht erfolgreich zu bewerten, weswegen ich ihre Interpretation auf dem **zweiten Niveau** verorte. Rachels Interpretation habe ich zu folgender Grafik verdichtet:



Rachel überarbeitete mit Vivien, Linda und Peter das Webseitenprofil für die Figur „Fabrizio Collini“. Vor der Gestaltung des Webseitenprofils sammelten die Schüler*innen Informationen zur Figur in einem ZUM-Pad. Jenes Zusammentragen von Informationen sollte sicherstellen,

dass die Interpretationen der Schüler*innen auf dem konkreten Ausgangstext fußen. Wie bei den anderen Schüler*innengruppen werden auch von dieser Gruppe primär Figureneigenschaften im Etherpad zusammengetragen, die explizit im Roman benannt werden:

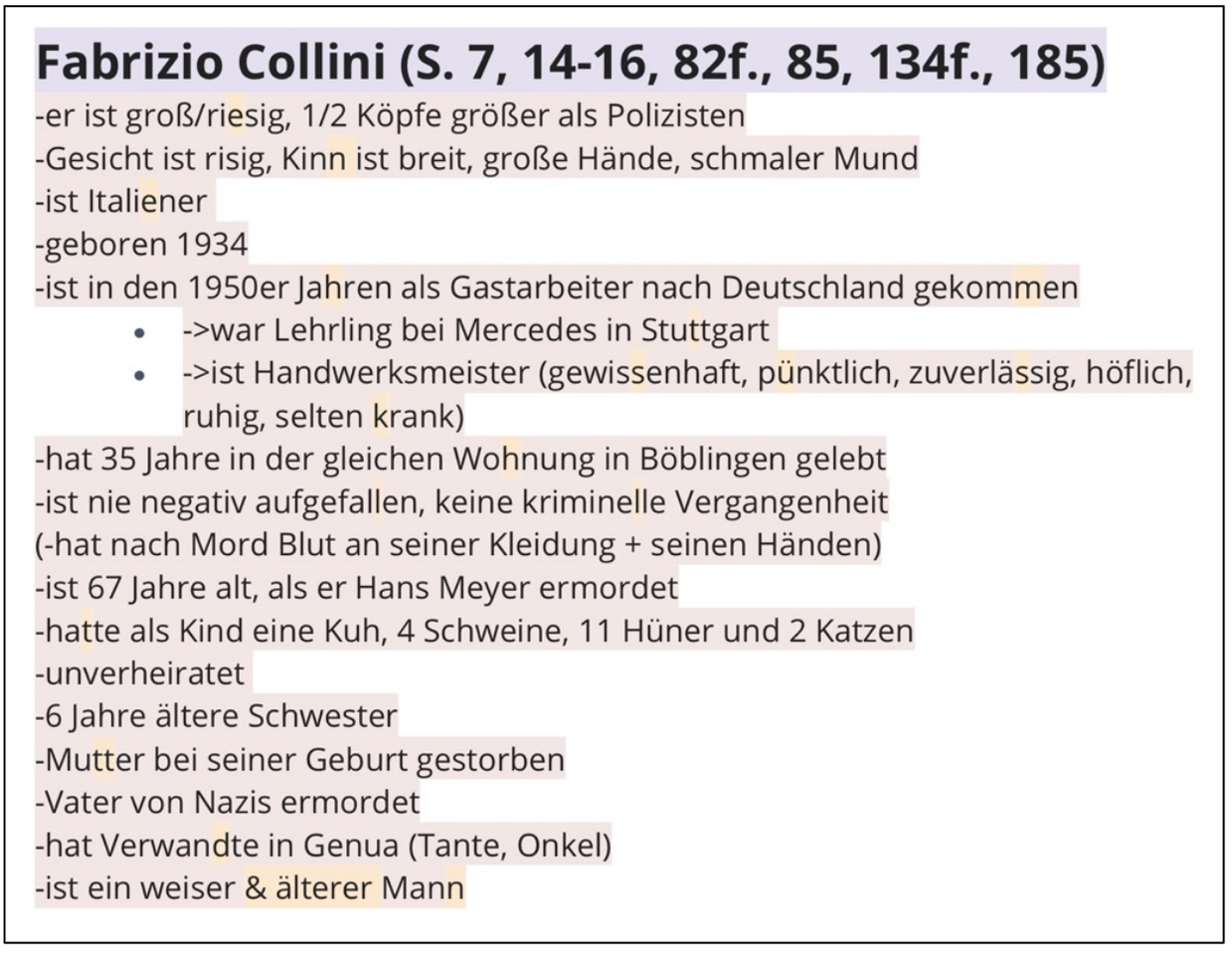


Abbildung 36 Rachel, Linda, Vivien und Peter sammelten Eigenschaften der Figur „Fabrizio Collini" in einem Etherpad.

Teilweise waren die Schüler*innen etwas ungenau bei der Entnahme der Informationen aus dem Roman. So wird beschrieben, dass Collini nicht nur „1/2 Köpfe größer“ als der Beamte ist, der ihn ins Gefängnis eskortiert: „Noch im Sitzen war er anderthalb Köpfe größer als der Beamte“ (C, S. 82). Außerdem wohnten seine Tante und sein Onkel nicht in Genua, sondern in einem Dorf weit außerhalb von Genua. Das lässt sich daraus schlussfolgern, dass Fabrizio Collinis Onkel Mauro nicht täglich nach Hause zurückkehrt, als er versucht, Fabrizio Collinis Vater aus dem Genueser Gefängnis zu befreien:

> „Am nächsten Tag fuhr Onkel Mauro nach Genua. […] Mauro blieb vier Tage in der Stadt. Als er zurückkam, sah er müde aus, seine Schuhe drückten, der Anzug hing schief auf den Schultern und war fleckig geworden“ (C, S. 141f.).

Insgesamt fällt auf, dass sich die Stichpunkte nur in einem Fall auf Charaktereigenschaften der Figur „Fabrizio Collini“ beziehen. So wird er im letzten Stichpunkt als „weiser & älterer Mann“

charakterisiert, wobei offen bleibt, warum Collini ihrer Ansicht nach weise ist. Schließlich spricht z. B. sein Problem damit, die Vergangenheit ruhen zu lassen, gegen jene Interpretation der Figur. Diese Informationen bildeten die Grundlage für die Überarbeitung des Figurenprofils durch die Gruppe. Im Steckbrief-Teil des Profils ergänzten die Schüler*innen lediglich einige Wörter, Wortgruppen und einen Nebensatz, die die bereits vorhandenen Informationen präzisierten. Dabei übernahmen sie auch die nicht haltbare Information, dass der Onkel Fabrizio Collinis in Genua lebte.

Das Interpretationsgespräch wurde außerdem durch die Erarbeitung des von Hannah Arendt beschriebenen Phänomens der „Banalität des Bösen“ vorbereitet. Die Schüler*innen sollten hierbei die Figur „Hans Meyer“ vor dem Hintergrund von Arendts Beschreibung der historischen Person „Adolf Eichmann“ interpretieren, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede von literarischer Figur und historischer Person herausarbeiten sollten. Rachel stellte im betreffenden Unterrichtsgespräch als Gemeinsamkeit heraus, dass sowohl Eichmann als auch Hans Meyer als „freundlicher alter Mann beschrieben wurde[n] und nicht als irgendein Psychopath“ (EICH_Rachel, 12). Hiermit legte sie eine begründete Deutung der Figur „Hans Meyer“ vor. Außerhalb des Unterrichts schaute sich Rachel mehrere kürzere Info-Videos bzw. Dokumentationen über Adolf Eichmann und den Eichmann-Prozess auf YouTube an, weil sie geschichtlich interessiert ist (INT_Rachel, 104ff.).



Abbildung 37 Rachel, Vivien, Linda und Peter überarbeiteten das bereits vorhandene Figurenprofil, indem sie einige Wörter, Wortgruppen und einen Nebensatz ergänzten. Diese sind in obigem Screenshot gelb markiert.

Darüber hinaus ergänzten die Schüler*innen das Figurenprofil um die folgende Umfrage:

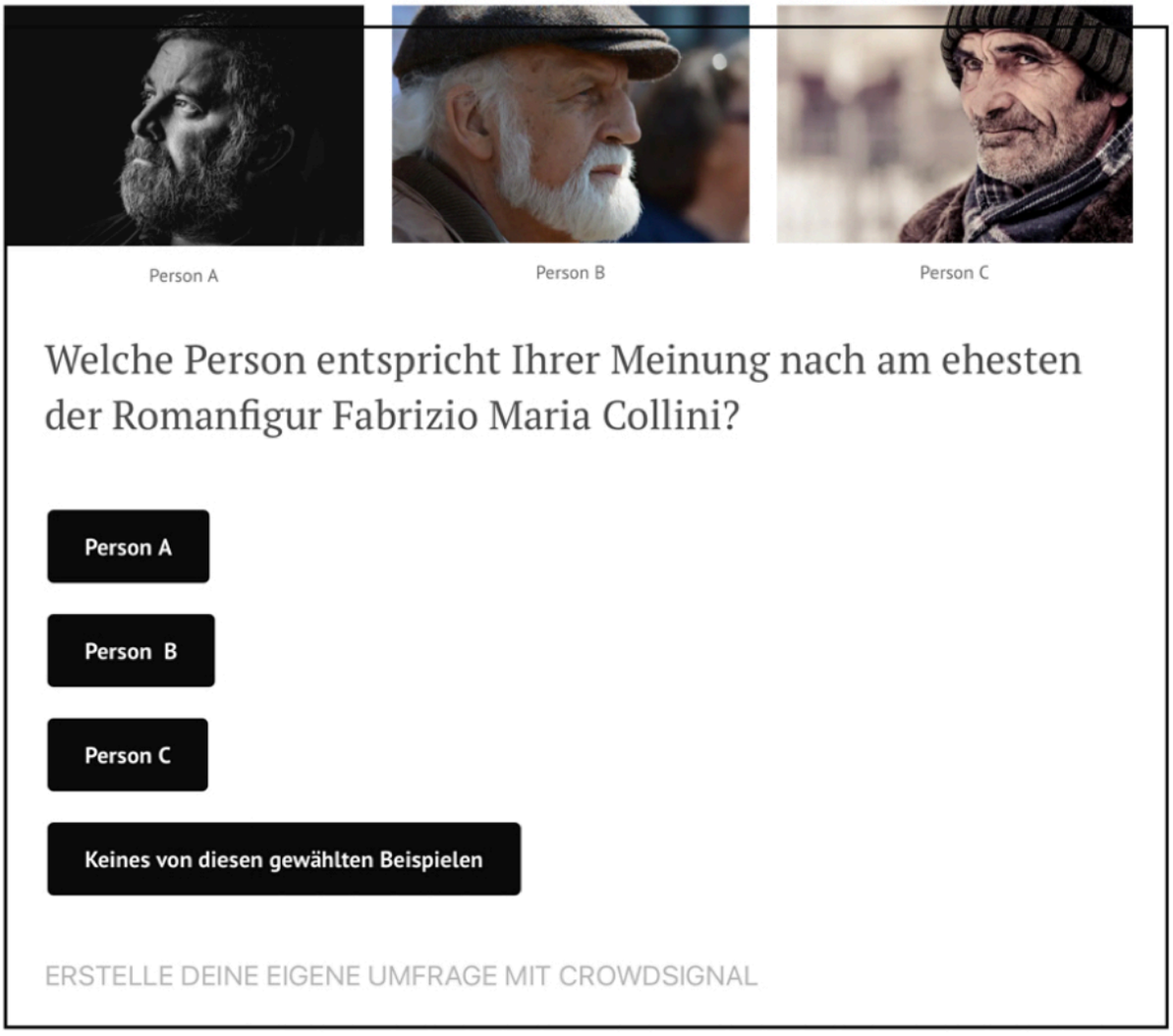


Bild 1: https://pixabay.com/de/photos/mann-porträt-männlich-erwachsene-6339003/ (Gemeinfrei)

Bild 2: „Selektive Fokusfotografie Des Mannes In Der Flachen Kappe Während Des Tages". https://www.pexels.com/de-de/foto/selektive-fokusfotografie-des-mannes-in-der-flachen-kappe-wahrend-des-tages-162547/ (CC0)

Bild 3: https://pixabay.com/de/photos/alter-mann-gesicht-winter-mann-1147283/ (Gemeinfrei)

Abbildung 38 Screenshot der von Rachel, Vivien, Linda und Peter gestalteten Umfrage zur Romanfigur „Fabrizio Collini"

Interessant an der obigen Umfrage ist, dass die Schüler*innen nicht nach der gelungensten Interpretation Fabrizio Collinis fragen, sondern die Auswahl derjenigen Person fordern, die der

Romanfigur am ehesten entspricht. Somit geben die Schüler*innen den Wertmaßstab, die Textangemessenheit der Interpretation, vor, anhand dessen die Besucher*innen der Webseite urteilen sollen. Im Interpretationsgespräch übernahm Linda die Präsentation der auf dem Figurenprofil verarbeiteten Eigenschaften der Figur. Hierbei konzentrierte sie sich sehr stark auf die explizit im Roman benannten Figureneigenschaften (IG1_Linda, 50). Auf das Innenleben der Figur wird jedoch im Roman kaum eingegangen. Dieses muss der Leser größtenteils aus dem Verhalten der Figur und ihrer Hintergrundgeschichte schlussfolgern. Darauf reagierte ich mit einem Gesprächsimpuls, den Rachel aufgriff:

	55.	Lehrer:	[…] Vielleicht sollten wir noch, also Sie sind jetzt dolle auf der äußerlichen Ebene geblieben, vielleicht sagt noch jemand von Ihnen was zu den Charaktereigenschaften von Fabrizio Collini, weil die sind ja doch schon ähm relativ wichtig, um den Roman und vor allem seine Figur zu verstehen.
	56.	Rachel:	Na, es wurde ja schon von Linda angesprochen, er war ein sehr höflicher und [?] Mann. Er ist eigentlich immer nur positiv aufgefallen, so auch mit den Eigenschaften, er war immer pünktlich, zuverlässig, er war in seinen Gesellentagen auch immer da, er war selten krank und also man würde ihn als netten, ebend auch, auch physisch großen, wahrscheinlich auch mental großen Mann darstellen und ähm es wurde aber auch im Buch genannt, dass er als geheimnisvoll angesehen wurde, was vielleicht unterstreicht, dass man nicht alles von ihm verstanden hat oder dass man ihn nicht in seinem ganzen Charakter ergründen konnte. [Während Rachel spricht, schreibt Nela auf ihrem iPad.]
00:17:00			
	57.	Lehrer:	Mmh, was denken Sie denn, wie`s so im Inneren von Fabrizio Collini aussah, die Frage, die kann ich auch mal an die anderen weitergeben. Noah?
	58.	Noah:	Na, ich würde so vermuten, er ist eher so`n zurückhaltender, unscheinbarer Typ, auch aufgrund seiner Vergangenheit, dass er eventuell nicht so offen und zugänglich ist, also eher so zurückhaltender. Ähm und halt ja eben sein Rachedurst, sein, also dass er halt Rache ausüben möchte, das prägt ihn halt auch, also wegen seiner Vergangenheit.
00:18:00			
	59.	Lehrer:	Mmh, ist schon ein wichtiger Punkt. Maxi?
	60.	Maxi:	Also ich denke, er wird auch innerlich sehr zerrissen sein durch das, was in seiner Kindheit passiert ist. Ich denke auch, er hat naja wie so`n Posttraumatische Belastungsstörung, was er nie richtig aufarbeiten konnte, also dieses Kindheitstrauma wird ihn wahrscheinlich sein ganzes Leben lang beschäftigt haben und deshalb kam es dann, wie Noah schon sagt, zu diesem Rachegedanken [Alicia hat ihr mit dem Wort „Gedanken“ auf die Sprünge geholfen], ja.
	61.	Lehrer:	Mmh, Alicia, wollten Sie da noch was ergänzen?
	62.	Alicia:	Ja, also ich hätte jetzt auch dasselbe gesagt wie Maxi. Ich hätte halt gesagt, dass er, glaube ich, im Inneren schon gebrochen ist, also nicht im Sinne von Rache, ja, also ja Rache auf jeden Fall, aber ich glaube eher dieses traurige, zurückhaltende so, nicht mehr lebensfrohe Gefühl [Lehrer sagt: „Mmh.“], halt einfach, dass er nur noch existiert, aber an sich halt keinen Grund mehr hat warum. [Lehrer sagt: „Ja.“] Deswegen wahrscheinlich halt auch die ganze Aktion.
00:19:00	63.	Lehrer:	Mmh, Rachel, wollten Sie noch was ergänzen?
	64.	Rachel:	Ja, ich hätte es halt nur beschrieben, dass er innerlich etwas stürmisch ist vielleicht, ähm, was ja eigentlich mit der Zerrissenheit so ziemlich nah zusammenhängt, daher dass er ja schon diese Vergangenheit hat und Vorgeschichte denke ich, dass er sich also auch nicht im Reinen ist, auch innerlich nicht.

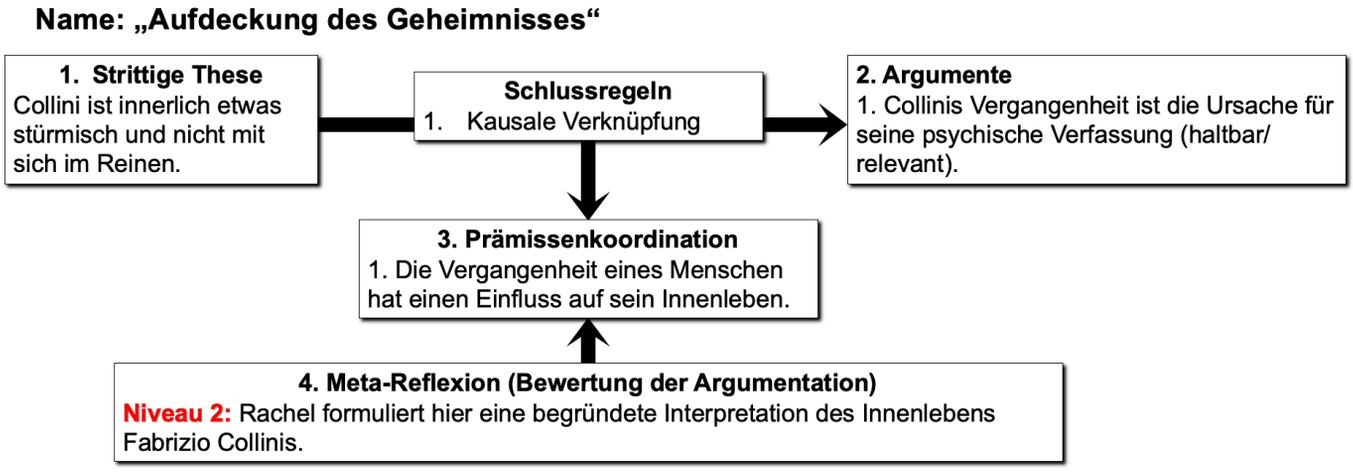
65. Lehrer: Mmh, also mit stürmisch meinen Sie nicht im reinen oder ein sehr aufbrausender Mensch?

66. Rachel: Nee, nicht im reinen.

(IG1_Rachel, 56, 64, 66)

Diese Gesprächspassage bewerte ich als „key incident“, da Rachel darin ihre Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ inhaltlich erweitert. Zu Beginn ihres ersten Gesprächsbeitrags insistiert sie zunächst, dass Linda bereits auf die von mir geforderten Charaktereigenschaften Collinis eingegangen sei (IG1_Rachel, 56). Diesem Befund entsprechend zählt Rachel erneut einen Teil der bereits von Linda genannten Charaktereigenschaften auf. Aus diesen Eigenschaften schlussfolgert Rachel, dass es sich bei Fabrizio Collini um einen „auch mental großen Mann“ (IG1_Rachel, 56) handele. Der zweite Teil von Rachels Gesprächsbeitrag, in dem sie Collini als geheimnisvoll charakterisiert, verweist auf die Leerstelle, deren „Schließung“ ich mit meinem Impuls beabsichtigte. In Rachels Beitrag bleibt jedoch unklar, von wem Collini „als geheimnisvoll angesehen wurde“ (IG1_Rachel, 56). Aus dem Roman geht lediglich hervor, dass er von den Strafverfolgern als geheimnisvoll wahrgenommen wurde: „Collini sei ein Geist geblieben“ (C, S. 84). Ihnen gelang es also nicht, Collini „in seinem ganzen Charakter [zu] ergründen“ (IG1_Rachel, 56). Rachel unternimmt an dieser Stelle auch nicht den Versuch, diese Leerstelle zu füllen, obwohl ihr das im Gegensatz zu den Kriminalbeamten im Roman möglich gewesen wäre, da sie einen Überblick über die gesamte Romanhandlung, inklusive der Vergangenheit Collinis, hat. Im Anschluss daran präzisierte ich mein Anliegen und warf die Frage in den Raum, „wie`s so im Inneren von Fabrizio Collini aussah“ (IG1_Lehrer, 57). Auf meine Frage folgten Beiträge von Noah, Maxi und Alicia. Noah geht dabei zunächst auf Collinis „Rachedurst“ (IG1_Noah, 58) ein, während Maxi darauf aufbauend die Deutung formuliert, dass Collini aufgrund seines Kindheitstraumas unter einer „Posttraumatische[n] Belastungsstörung“ (IG1_Maxi, 60) leide, die Rachegedanken zur Folge hatte. Alicia konkretisiert bzw. veranschaulicht in ihrem darauffolgenden Beitrag Collinis Gefühlswelt und ergänzt damit Maxis psychoanalytischen Zugriff: „dieses traurige, zurückhaltende so, nicht mehr lebensfrohe Gefühl [...], halt einfach, dass er nur noch existiert, aber an sich halt keinen Grund mehr hat warum“ (IG1_Alicia, 62). Jene Interpretationen Maxis, Alicias und Noahs perturbieren Rachels Deutung, welche sie im daran anschließenden Gesprächsbeitrag anpasst (IG1_Rachel, 64). Hier stellt sie die These auf, dass Collini „innerlich etwas stürmisch“ (IG1_Rachel, 64) und „nicht [mit sich] im Reinen“ (IG1_Rachel, 64) ist. Dabei stellt sie einen Zusammenhang zu Maxis Interpretation her, dass Collini „innerlich sehr zerrissen“ (IG1_Rachel, 60) sei. Als Ursache benennt Rachel Collinis „Vergangenheit [...] und Vorgeschichte“ (IG1_Rachel, 64). Diese Interpretation steht im Widerspruch zu Rachels erster Interpretation, dass es sich bei Collini um

einen „auch mental großen Mann“ (IG1_Rachel, 56) handele, weswegen ich von einer Perturbation ausgehe. Formal ist diese Interpretation wie die erste jedoch weiterhin auf dem **zweiten Niveau** zu verorten.



Während der Präsentation der von ihrer Gruppe gestalteten Umfrage ergänzt Rachel Lindas Ausführungen, indem sie auf die Grundlage ihrer Interpretation eingeht:

> 76. Rachel: Ich fande auch, wir hatten auch viel Glück daher, dass Collini ja wirklich breitgefächert beschrieben wird [Lehrer sagt: „Mmh.“], wie er äußerlich auftritt und daher konnten wir ebend uns nicht nur vielleicht auf Schauspieler, sondern auch auf irgendwelche ja zufällig ausgewählten Menschen ebend, ja, jetzt weiß ich den Anfang des Satzes nicht mehr, aber eben dafür haben wir uns entschieden, ja, genau.
>
> (IG1_Rachel, 42ff.)

Die von ihrer Gruppe präsentierten Interpretationen der Figur Fabrizio Collini fußen dementsprechend auf explizit im Text benannten Figureneigenschaften. Außerdem führt sie aus, dass sie für ihre Umfrage keine Schauspieler, sondern „zufällig ausgewählte[n] Menschen“ (IG1_Rachel, 76) verwendet haben. Inwiefern das durch die breitgefächerte Beschreibung der Figur ermöglicht wurde, bleibt jedoch unklar.

5.6.4.2 Gestaltung und Diskussion ihres Erklärvideos und der Produkte ihrer Mitschüler*innen

Nach der Stationenarbeit, in der sich die Schüler*innen einen Überblick darüber verschaffen konnten, mit welchen Verfahren sich literarische Texte digital und produktiv verarbeiten lassen, äußerte Rachel den Wunsch, gemeinsam mit Linda und Vivien einen Buch-Trailer *und* einen Instagram-Account zu gestalten. Ich fragte daraufhin, ob sie sich mit der Gestaltung von zwei Produkten nicht zu viel zumuten würden, woraufhin Rachel sagte: „Dann machen wir nur Buch-Trailer. Das war [?] [Lachen] Wir haben uns nur schlecht gefühlt, dass wir nur

eins machen, so. Aber dann ist okay. [Gemurmel]“ (PRO1_Rachel, 9). Als Peter sieben Minuten später (aber noch in der gleichen Unterrichtsphase) sagte, dass er auch einen Buch-Trailer gestalten möchte (PRO1_Peter, 40), sagte Rachel, dass er in ihrer Gruppe mitmachen könne (PRO1_Rachel, 41), woraufhin ich sagte, dass dann der Buch-Trailer ein bisschen länger als zwei Minuten sein müsse und dass sie auch mal darüber nachdenken könnten, ob sie sich auch für die Gestaltung eines BookTube-Videos begeistern könnten (PRO1_Lehrer, 43). Einen Tag später berichtete Vivien in einer Phase, in der die Schüler*innen reihum einen Einblick in den aktuellen Stand ihrer Projektarbeit geben sollten, dass sie gemeinsam mit Rachel ein Erklärvideo zur Frage gestalte, „wie das Leben von Ferdinand von Schirach den Roman beeinflusst hat“ (PRO2_Vivien, 96). Rachel und Vivien haben dementsprechend das Medienprodukt gewechselt. Rachels Text im Reflexionsfragebogen weist darauf hin, dass dies eher unfreiwillig geschah: „Wir konnten nicht unser erwünschtes Medienprodukt machen, sondern wurden gedrängt ein Erklärvideo zu produzieren“ (REF_Rachel, 2a). Im Interview befragte ich Rachel hinsichtlich ihrer Wahrnehmung des Wechsels des Projektthemas und des Mediums:

	173.	Forscher:	Mmh [nachdenkend]. Ähm, fiel Ihnen denn die Gestaltung des Videos schwer?
00:49:00	174.	Rachel:	Ja, also das war ja auch ursprünglich leider nicht das, was wir machen wollten und es kam ja eher ähm aus dem, also nicht aus dem Gespräch oder aus dem Suchen dort heraus, dass wir ein Erklärvideo machen sollen. Und es war schwierig für uns beide, Vivien und mich, das ähm zu gestalten, dann auch mit diesen Tonspuren, da wussten wir nicht Bescheid. Und deshalb hat es wahrscheinlich auch lange gedauert, um uns da überhaupt reinzufinden.
	175.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Ja, in Ihrem Reflexionsfragebogen schrieben Sie ja, dass Sie gedrängt wurden, ein Erklärvideo zu produzieren. Wer hat Sie wozu gedrängt?
	176.	Rachel:	Also äh gedrängt. Etwas böse ausgedrückt. Aber im Endeffekt war es so: Wir wollten das eigentlich nicht machen, aber Sie ähm haben darauf bestanden, dass wir ein Erklärvideo oder uns daran versuchen. Und dann haben wir irgendwann eingewilligt, weil`s anscheinend keine andere Möglichkeit mehr gab. Aber so wirklich äh wollen... Also wir wollten das eigentlich nicht.
	177.	Forscher:	Okay. Ähm, was für ein Medienprojekt wollten Sie ursprünglich gestalten?
00:50:00	178.	Rachel:	Das war dieser kleine Buchtrailer, und den wollten wir als große Gruppe machen, aber das waren ja dann zu viele Personen. Und dann haben wir uns noch mal aufgespalten. Und also ich muss auch sagen, ganz am Anfang wollte ich so`n Moodboard machen, wie Tobias es gemacht hat, alleine, ähm, aber danach ja mit dieser großen Gruppe und ich wollte dann Vivien nicht irgendwas alleine machen lassen. Dann habe ich gesagt, da machen wir irgendwas zusammen.
	179.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Weil den Film, also den Buch-Trailer, hätten Sie ja mit Vivien gemeinsam gestalten können.
	180.	Rachel:	Mmh [nachdenkend]. Aber das stand irgendwie dann nicht mehr im Raum. Ich weiß nicht, ob es von uns aus so war. Das weiß ich wirklich nicht mehr, ich glaub Peter hat ja dann seinen Twitteraccount gemacht und wir beide wollten ursprünglich, glaube ich, `ne PowerPoint erstellen und das kam ja dann nicht so und dann hatten Sie den Vorschlag mit dem Erklärvideo und Buchtrailer wär für uns, glaube ich, noch schwieriger gewesen technisch umzusetzen, äh

> weil wir fanden ja schon, das mit der Powerpoint mit diesen Tonspuren drüberlegen. Das war schon sehr schwierig.
>
> (INT_Rachel, 174, 176, 178, 180)

Während Rachel im Reflexionsfragebogen nicht darauf eingeht, wer sie wozu gedrängt hat, identifiziert Rachel im Interview mich als diejenige Person. In ihrem dritten Gesprächsbeitrag benennt sie auch den Grund des Wechsels: Ihre Gruppe war zu groß für die Gestaltung eines Buchtrailers. So war auf dem Arbeitsblatt, auf dem sich die Schüler*innen über mögliche Projektthemen und -medien informieren konnten, angegeben, dass die Gestaltung eines Buchtrailers in Partnerarbeit stattfinden sollte. Dementsprechend hätte Rachel den Buchtrailer gemeinsam mit Vivien gestalten können (INT_Forscher, 179). Das „stand irgendwie dann nicht mehr im Raum" (INT_Rachel, 180), woraufhin die Schüler*innen eine PowerPoint gestalten wollten. In diesem Zusammenhang ermunterte ich sie, die PowerPoint zu vertonen und somit ein Erklärvideo zu gestalten. Außerdem benennt Rachel den geringeren technischen Anspruch der Erklärvideogestaltung als Grund gegen die Produktion eines Buch-Trailers (INT_Rachel, 180). Trotzdem habe sie die Gestaltung des Erklärvideos als „schon sehr schwierig" (INT_Rachel, 180) wahrgenommen. Im Reflexionsfragebogen gibt Rachel an, dass Vivien und sie „zsm. die Vorbereitung und die PowerPoint ausgearbeitet" (REF_Rachel, 1) haben. Mit „Vorbereitung" meint Rachel höchstwahrscheinlich die Lektüre der von mir zur Verfügung gestellten Texte. Hierbei fiel es Rachel nach eigener Aussage schwer, die wichtigsten Informationen aus den Materialien herauszufiltern (INT_Rachel, 24). Eigentlich sollten Vivien und Rachel die Umsetzung des Erklärvideos durch die Ausarbeitung eines Storyboards vorbereiten, diesen Schritt ließen sie jedoch aus. Die finalen Arbeitsschritte teilten sich die beiden Schülerinnen auf: Hier hat Vivien „den Schnitt übernommen und Rachel hat den Text eingesprochen bzw. aufgenommen" (REF_Rachel, 1). In ihrem Erklärvideo gehen Rachel und Vivien der Frage nach, „wie Ferdinand von Schirach die Idee für seinen Roman bekam und welche Verbindungen es zu seinem Leben gibt" (REF_Rachel, 2a). Am Ende des ersten Teils des Reflexionsfragebogens moniert Rachel weiterhin: „Wir haben insgesamt zu wenig Zeit bekommen für das Video!" (REF_Rachel, 1)

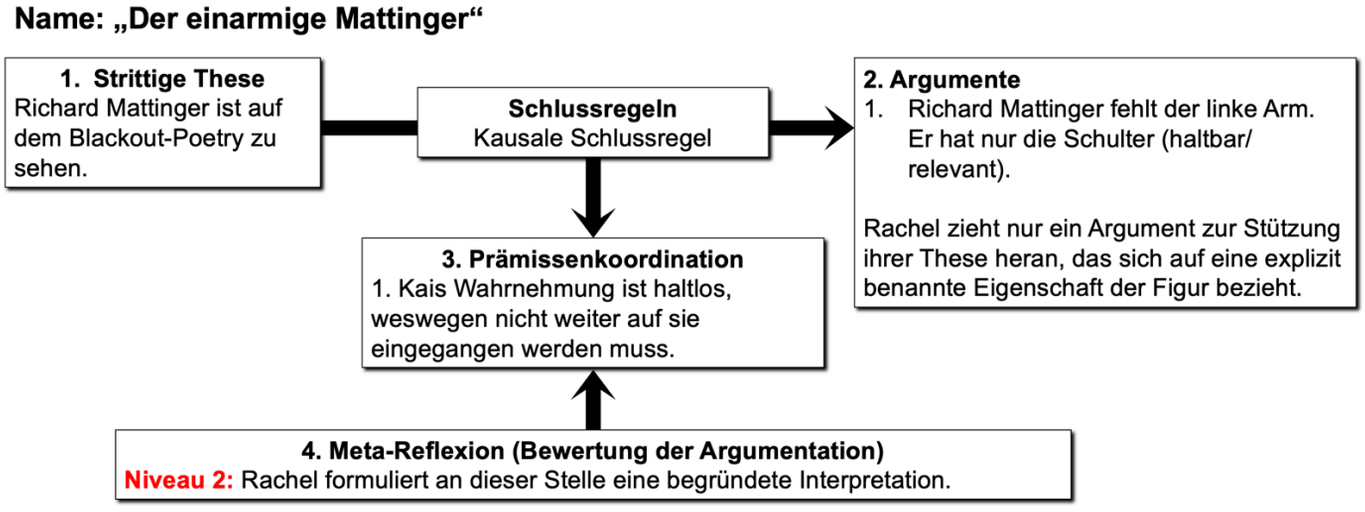
Rachel beteiligte sich vor der Präsentation ihres eigenen Erklärvideos mit mehreren Beiträgen an der Diskussion der Produkte ihrer Mitschüler*innen. Ein Gesprächsbeitrag Rachels, der als exemplarisch für ihre Argumentationsweise angesehen werden kann, soll im Folgenden als „key incident" analysiert werden. So beteiligte sich Rachel mit einem Beitrag an der Diskussion eines Blackout-Poetrys von Julia. Da sich Rachel in ihrer Argumentation auf den Beitrag von Marie Luisa bezieht und der weitere Gesprächsverlauf alternative Argumentationsmuster veranschaulicht, wird im Folgenden die gesamte Gesprächssequenz zitiert:

00:10:00	28.	Lehrer:	Also das wäre, denke ich, was für die Webseite. [Der Lehrer scrollt nach unten.] Ähm, jetzt sollen Sie mal nichts sagen. Ähm, die anderen sollen sich mal Seite 66 angucken. Ähm, welche Person sitzt denn für Sie da auf der Seite 66? [Alle Schüler*innen, bis auf Julia, schauen in Richtung Präsentationsfläche. Marie Luisa und Noah melden sich.] Marie Luisa?
	29.	Marie Luisa:	Also für mich sitzt da Mattinger, das erkennt man halt an der Zigarette oder an der Zigarre in der Hand [Lehrer sagt: „Mmh."], weil es war ja ein schönes Merkmal, dass er halt auch raucht und ja und das die Frage ist ja auch von ihm. [Lehrer sagt: „Mmh."] Also das, was da so eingekreist war.
	30.	Lehrer:	Kai? [Julia schaut während der Diskussion auf ihr iPad.]
	31.	Kai:	Ich hätte jetzt eher Caspar Leinen da sitzen sehen.
	32.	Lehrer:	Mmh. Rachel?
	33.	Rachel:	Also ich hätte jetzt nur Marie Luisa noch zugestimmt. Man sieht auch, dass der linke Arm fehlt [Lehrer sagt: „Mmh."], er hat nur die Schulter, wenn man genauer hinguckt und was eigentlich schon bestätigt, dass es Mattinger sein soll.
00:11:00	34.	Lehrer:	Stimmt, das mit dem linken Arm habe ich noch gar nicht gesehen, weil ich hab erst draufgeklickt und hab gedacht, ist das Caspar Leinen? Aber dann habe ich die Augen gesehen und dann wusste ich, es ist Richard Mattinger [Julia lächelt.], also ich hab`s als Erstes an den Augen erkannt. Ähm, die sind hier ja strahlend blau. Das sieht man jetzt gar nicht so richtig und dann natürlich auch noch an der Zigarre und so weiter. Leni?
	35.	Leni:	Also ich finde, es ist ein so`n Misch-masch aus Caspar Leinen und Mattinger, äh, weil ich finde im Gesicht sieht er noch relativ jung aus [Lehrer sagt: „Mmh."], aber dann die Zigarre oder Zigarette in der Hand äh deutet halt dann wieder auf Mattinger hin und ich finde aber auch der Satz gehört ja auch, ist ja beiden zu zu [?].

(IG2_Rachel, 33)

Rachel stellt in ihrem obigen Gesprächsbeitrag (IG_Rachel, 33) die These auf, dass Richard Mattinger auf dem Blackout-Poetry zu sehen ist, womit sie sich der Position Marie Luisas anschließt. Ihre These begründet sie mithilfe des Arguments, dass Richard Mattinger der linke Arm fehle (Argument 1). Dieses Argument ist über eine kausale Schlussregel mit der These verbunden und als haltbar vor dem Hintergrund des Blackout-Poetrys und des Romantextes zu bewerten: „In den letzten Kriegstagen – er war damals acht Jahre alt gewesen – hatte eine Handgranate seinen linken Unterarm abgerissen." (C, S. 40) Rachels Argumentation liegt hierbei die Prämisse zugrunde, dass Kais Wahrnehmung, dass er Caspar Leinen in dem Blackout-Poetry sitzen sehe, haltlos ist, weswegen diese nicht erörtert werden muss, wie es dann letzten Endes doch durch Leni geschieht, die zwischen den verschiedenen Positionen vermittelt, indem sie die im Blackout-Poetry abgebildete Person als „so`n Misch-masch aus Caspar Leinen und Mattinger" (IG2_Leni, 35) bewertet. Hierbei zieht sie Mattingers Alter als Argument gegen die These Rachels und Marie Luisas heran, während die Zigarre in seiner Hand ihrer Einschätzung nach wieder für Mattinger spreche (IG2_Leni, 35). Lenis Argumentation wäre dementsprechend auf dem dritten Niveau zu verorten, wohingegen Rachels Argumentation auf dem **zweiten Niveau** anzusiedeln ist. Rachels Argumentationsverhalten lässt darauf schließen, dass sie

die argumentative Verhandlung von Positionen ablehnt, die nicht ihrer eigenen entsprechen. Die Bezugnahme auf Marie Luisas Interpretation lässt sich jedoch als Schritt hin zur Koordinierung mehrerer sich voneinander unterscheidender Interpretationen deuten, da sie sich hier erstmals explizit auf die verbale Interpretation eines anderen Lernenden bezieht (siehe IG1_Rachel, 56).



Rachels Erklärvideo wurde im Rahmen seiner Präsentation zunächst abgespielt (IG2_Video, 170). Im Anschluss daran präsentierte Noah das von ihm erarbeitete Feedback, wobei er das Erklärvideo insgesamt als sehr gut bewertete, aber auch den großen Umfang des Erklärvideos und damit einhergehende Redundanzen als Probleme benannte. Auch der Rest der Diskussion bezog sich eher auf formale Aspekte der Gestaltung des Erklärvideos und galt weniger der Diskussion der von Rachel und Vivien im Erklärvideo dargebotenen Interpretation (z. B. IG2_Leni, 191). Diesbezüglich war es mir zu diesem Zeitpunkt nicht möglich Impulse zu setzen, die eine Auseinandersetzung mit der Interpretation einleiten, da mir Rachel und Vivien nicht wie vereinbart das Erklärvideo vor dem Unterricht zukommen ließen. In der Nachschau fällt auf, dass Rachels und Viviens Interpretation des Romans vor dem Hintergrund seines Kontextes nur einen äußerst kleinen Teil, vielleicht ein Sechstel, des Erklärvideos einnimmt, während sich der Rest des Erklärvideos den Biografien Ferdinand von Schirachs und Baldur von Schirachs widmet, ohne eine Verbindung zum Roman herzustellen. Die von Rachel im Erklärvideo vorgetragene Argumentation ist insofern fehlerhaft, als dass ihre Schlüsse logisch inkohärent sind:

17



00:07:00

Man kann gewisse Ähnlichkeiten zwischen den zwei Figuren und Charakteren erkennen. Fangen wir bei Baldur an. Wie wir bereits wissen, ist Baldur Reichsjugendführer der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei und *Gauleiter*. Er ordnete 185.000 Juden-Deportationen in den Konzentrationslagern *an* und dieser wurde in Nürnberger Prozessen gegen den Hauptkriegsverbrecher zu zwanzig Jahren Haft verurteilt. Somit können wir erkennen, dass Ferdinand eine definitiv starke Verbindung zwischen Baldur und Hans Meyer hergestellt hat. Er hat sich von den Motiven und Erfahrungen von seinem Großvater ableiten lassen zu Hans Meyer und konnte eine Gegenfigur herstellen. Somit ist seine eigene Erfahrung in das Buch geflossen und hat die Handlung stark beeinflusst. Die fiktive Figur Hans Meyer hingegen war ein SS-Offizier zur Zeit der Nationalsozialisten. Dieser ordnete auch Partisanen-Erschießungen in Italien an. Er trägt Mitschuld an der Erschießung von Fabrizio Collinis Vater. Ferdinand hat Hans Meyer für seine Verbrechen aufgrund des Einführungsgesetzes zum Gesetz über Ordnungswidrigkeiten verurteilen lassen.

(ER1_Rachel, 17)

So schlussfolgert Rachel aus den Taten und der Verurteilung Baldur von Schirachs zu zwanzig Jahren Haft im Zuge der Nürnberger Prozesse gegen die Hauptkriegsverbrecher, dass Ferdinand

von Schirach „eine definitiv starke Verbindung zwischen Baldur und Hans Meyer hergestellt hat“ (ER1_Rachel, 17). Da Hans Meyers Taten nicht denen Baldur von Schirachs entsprechen und er auch nicht für diese von einem Gericht verurteilt wurde, ist dieser Schluss als unzulässig zu bewerten. Dementsprechend weist sie selbst am Ende ihrer Argumentation auf die Unterschiede zwischen der literarischen Figur und der ihr zugrundeliegenden historischen Person hin, wobei das von ihr verwendete Argument, dass Ferdinand von Schirach Hans Meyer für seine Taten hat verurteilen lassen, nicht haltbar ist und der Aussage ihrer eigenen Präsentationsfolie widerspricht. Außerdem begründet sie keine Interpretationsthesen zweiter Ordnung, die eigentlich einer Stützung bedürfen würden, um intersubjektiv nachvollziehbar zu sein, wie z. B. die These: „Er hat sich von den Motiven und Erfahrungen von seinem Großvater ableiten lassen zu Hans Meyer und konnte eine Gegenfigur herstellen“ (ER1_Rachel, 17). Jene von Rachel eingesprochene Interpretation wäre demzufolge lediglich auf **Niveau 1,5** zu verorten. Erst bei der darauffolgenden Abschluss-Folie geht Rachel kurz darauf ein, dass Ferdinand von Schirach „sich im Buch, wie er selbst auch, gleichzeitig mit der Schuldfrage für die darauffolgenden Generationen“ (ER1_Rachel, 18) beschäftigt (These), indem er sein eigenes Familien*verhältnis* aufgreift (Argument).[34] Jene Interpretation wäre wiederum auf dem **zweiten Niveau** zu verorten, da sie ihre These durch ein haltbares, über eine finale Schlussregel verknüpftes Argument stützt. Hierbei lässt sich von einer finalen Schlussregel ausgehen, da sich Rachels Argumentation folgendermaßen reformulieren lässt: Schirach greift sein Familienverhältnis auf, *um* in seinem Buch die Schuldfrage für die darauffolgenden Generationen zu thematisieren. Weiterhin ist das Argument als haltbar zu bewerten, wenn Schirach in seinem stark autobiografischen Essay „Du bist, wer du bist. Warum ich keine Antworten auf die Fragen nach meinem Großvater geben kann“, der Rachel und Vivien als Material vorlag, schreibt:

> „Die Schuld meines Großvaters ist die Schuld meines Großvaters. Der Bundesgerichtshof sagt, Schuld sei das, was einem Menschen persönlich vorgeworfen werden könne. Es gibt keine Sippenhaft, keine Erbschuld, und jeder Mensch hat das Recht auf eine eigene Biografie. In meinem Buch schreibe ich nicht über ihn und nicht über seine Generation. Ich weiß nichts von diesen Männern, was nicht schon tausendfach gesagt und erforscht wurde. Unsere Welt heute interessiert mich mehr. Ich schreibe über die Nachkriegsjustiz, über die Gerichte in der Bundesrepublik, die grausam urteilten, über die Richter. die für jeden Mord eines NS-Täters nur fünf Minuten Freiheitsstrafe verhängten. Es ist ein Buch über die Verbrechen in unserem Staat, über Rache, Schuld und die Dinge, an denen wir heute noch scheitern. Wir glauben, wir seien sicher, aber das Gegenteil ist der Fall: Wir können unsere Freiheit wieder verlieren. Und damit verlören wir alles. Es ist jetzt unser Leben, und es ist unsere Verantwortung. Ganz am Ende des Buches fragt die Enkelin des Nazis den jungen Strafverteidiger: »Bin ich das alles auch?« Er sagt: »Du bist, wer du bist.« Das ist meine einzige Antwort auf die Fragen nach meinem Großvater. Ich habe lange für sie gebraucht.“ (Schirach 2017c, S. 46)

[34] Rachel formulierte folgende Argumentation, die oben im Fließtext analysiert wird: „Ferdinand von Schirach, sein Enkel, greift dieses Familienverhältnis in „Der Fall Collini“ auf mit seiner fiktiven Figur Hans Meyer und den dazwischen liegenden Verzweigungen. Er beschäftigt sich im Buch, wie er selbst auch, gleichzeitig mit der Schuldfrage für die darauffolgenden Generationen.“ (ER1_Rachel, 18)

Rachel und Vivien begannen in der letzten halben Stunde der Unterrichtsreihe mit der Überarbeitung des Erklärvideos. Da die Zeit nicht ausreichte, arbeiteten sie zuhause weiter daran. Sie kürzten das Erklärvideo, wie es von Noah vorgeschlagen wurde (IG2_Noah, 178), indem sie die Folien zu Ferdinand von Schirachs Biografie herausschnitten. Darüber hinaus tauschten sie Abbildungen auf den Folien aus und korrigierten Rechtschreib- und Grammatikfehler, die ebenfalls im Rahmen des Auswertungsgesprächs von ihren Mitschüler*innen angesprochen wurden (IG2_Noah, 178). Ihre Interpretation des Romans auf den letzten beiden Folien vor dem Bildverzeichnis überarbeiteten Rachel und Vivien jedoch nicht.

5.6.5 Rachels Interpretationen im Post-Test

Leider liegt kein von Rachel bearbeiteter Prä-Test vor, da sie in der ersten Doppelstunde der Unterrichtsreihe nicht anwesend war. Deswegen können an dieser Stelle lediglich die aus dem Pre-Test, den Interpretationstexten (AUF1_Rachel, AUF2_Rachel) und den key incidents während der Unterrichtsreihe generierten Befunde vergleichend herangezogen werden. Diese lassen darauf schließen, dass Rachels Interpretationskompetenz vor und während der Unterrichtsreihe auf dem zweiten Niveau zu verorten ist, wobei bereits vor und während der Intervention erste Koordinationsversuche zu erkennen sind, die für einen Entwicklungsprozess in Richtung des dritten Niveaus sprechen. Jene ersten Koordinationsversuche wurden jedoch als nicht erfolgreich bewertet. Die Ursache dafür lag im Fehlen haltbarer, relevanter Argumente und einer ungenauen Analyse der zu interpretierenden Texte.

Tabelle 10 Tabellarische Übersicht über die von Rachel im Pre- und Post-Test erreichten Kompetenzniveaus

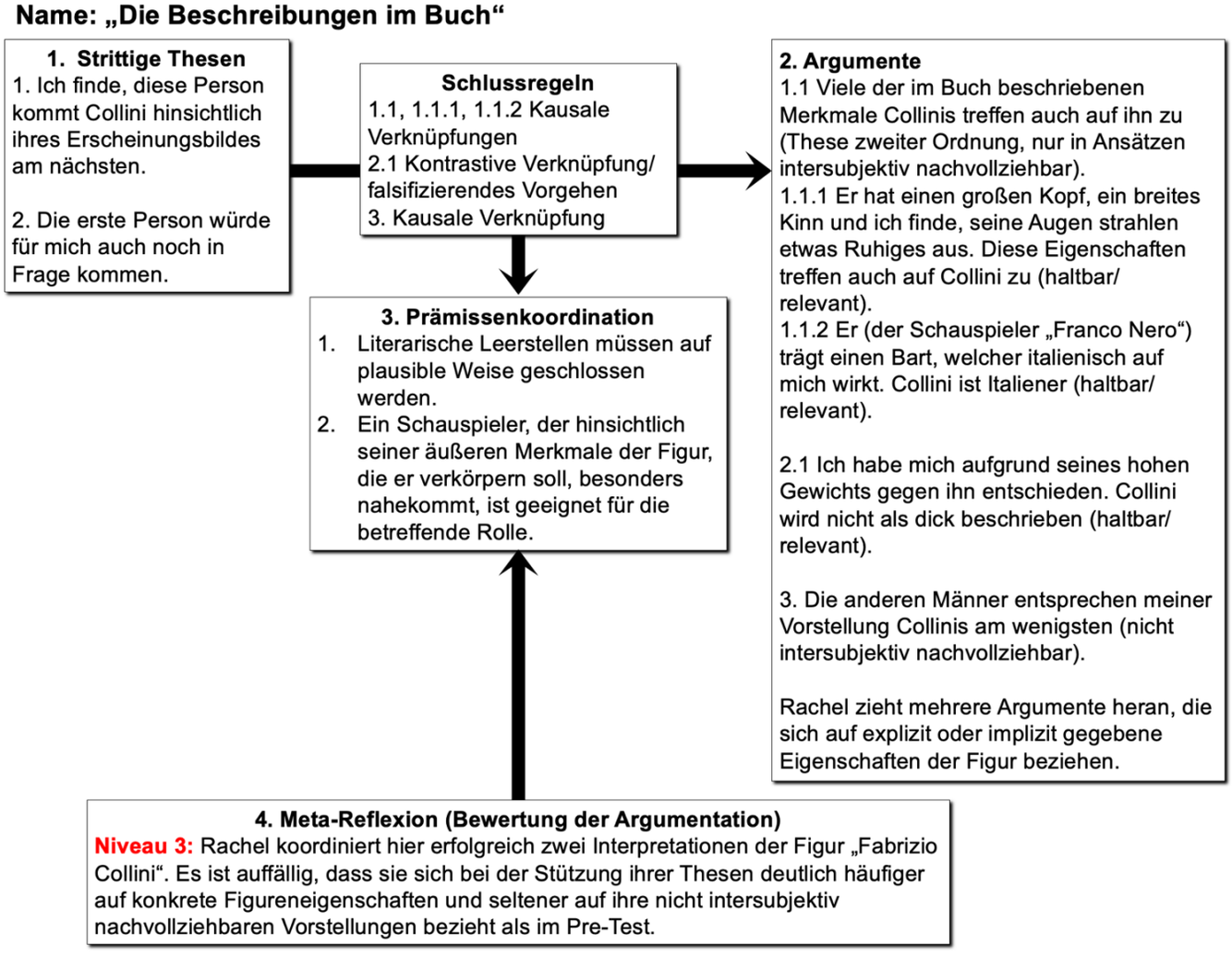
	Pre-Test	Post-Test
Aufgabe 1	2	3
Aufgabe 2		3
Aufgabe 3		3

Im Folgenden sollen jene Interpretationen analysiert werden, die Rachel im Rahmen ihrer Bearbeitung des Post-Tests formulierte. Die erste Aufgabe des Post-Tests, die auf die Interpretation der Figur „Fabrizio Collini“ zielt, beantwortete sie folgendermaßen:

> „Ich finde diese Person kommt Collini äußerlich am nähesten, da viele der Beschreibungen im Buch auf ihn zu treffen. Er hat einen großen Kopf, ein breites Kinn und ich finde seine Augen strahlen etwas ruhiges aus. Hinzu kommt der Bart, welcher italienisch auf mich wirkt. Die 1. Person würde für mich auch noch in Frage kommen, aber aufgrund des schweren Gewichtes habe ich gegen ihn entschieden. Die anderen Männer entsprechen meinem Kopfbild von Collini am wenigsten." (Post-Test_Rachel, 1)

Rachel stellt in obigem Text die These auf, dass die erste Person Collini äußerlich am nächsten komme. Dies begründet sie damit, dass viele der im Buch beschriebenen Merkmale Collinis auf den Schauspieler „Franco Nero" zutreffen würden. Jenes Argument ist für sich allein stehend noch nicht intersubjektiv nachvollziehbar und stellt von daher eine These zweiter Ordnung dar, die Rachel mithilfe von zwei Argumenten begründet, die in einem kausalen Begründungszusammenhang zur These zweiter (1.1) und erster Ordnung (1.) stehen. Hierbei bezieht sie sich zunächst auf konkrete Eigenschaften der Figur und des Schauspielers, wie z. B. ihren großen Kopf und ihr breites Kinn (Argument 1.1.1). Als weiteres Argument führt sie den Bart an, der italienisch auf sie wirke (Argument 1.1.2). Von einem Bart ist, wie bereits an mehreren Stellen erläutert wurde, im Roman nicht die Rede – Collini könnte einen Bart tragen oder auch nicht. Sie stellt an dieser Stelle jedoch noch eine Verbindung zu Collinis italienischer Herkunft her, die für Rachel durch den Bart des Schauspielers ausgedrückt wird. Dieses Argument bewerte ich als haltbar, relevant und intersubjektiv nachvollziehbar. Das Schließen der Leerstelle, ob Collini einen Bart trägt oder nicht, unter Verweis auf eine feststehende Figureneigenschaft lässt auf Rachels Prämisse schließen, dass literarische Leerstellen auf plausible Weise gefüllt werden müssen. Außerdem lässt der zwischen der These (1) und den Argumenten 1.1, 1.1.1 und 1.1.2 hergestellte Begründungszusammenhang auf die Prämisse schließen, dass ein Schauspieler dann geeignet für eine bestimmte Rolle ist, wenn er hinsichtlich seines äußeren Erscheinungsbildes der Figur, die er verkörpern soll, besonders nahekommt. Rachel stellt darüber hinaus noch eine weitere Interpretationshypothese auf. So würde für sie die erste Person ebenfalls als Schauspieler in Frage kommen (These 2). Jenes Urteil suggeriert, dass dieser Schauspieler ebenfalls der Figur hinsichtlich der bislang genannten Figureneigenschaften ähnelt. Diese Hypothese falsifiziert Rachel jedoch unter Bezugnahme auf das erkennbar hohe Gewicht des Schauspielers „Bud Spencer". Rachels Aussage „aber aufgrund des schweren Gewichtes habe ich gegen ihn entschieden" (Post-Test_Rachel, 1) impliziert, dass die Figur „Collini" im Roman nicht als schwer beschrieben wird. Dieses Argument bewerte ich als haltbar vor dem Hintergrund des Ausgangstextes, da Collini darin nicht als schwer, dick oder übergewichtig charakterisiert wird. Ihre abschließende Aussage, dass die anderen abgebildeten Männer ihrem „Kopfbild" von Collini am wenigsten entsprechen würden (Argument 3), ist wiederum nicht intersubjektiv nachvollziehbar, da sie auf ihre Vorstellung und nicht den Romantext rekurriert. Dementsprechend würde dieses Urteil nach einer Begründung verlangen. Rachel koordiniert im

oben abgedruckten Interpretationstext erfolgreich zwei Interpretationen der Figur „Fabrizio Collini“, wobei sie jedoch eine Interpretation favorisiert und ihre Präferenz unter Verweis auf eine Figureneigenschaft begründet. Im Vergleich zum Pre-Test springt ins Auge, dass sich Rachel bei der Begründung ihrer Hypothesen deutlich häufiger auf konkrete Figureneigenschaften und in geringerem Maße auf ihre nicht intersubjektiv nachvollziehbaren Imaginationen bezieht.

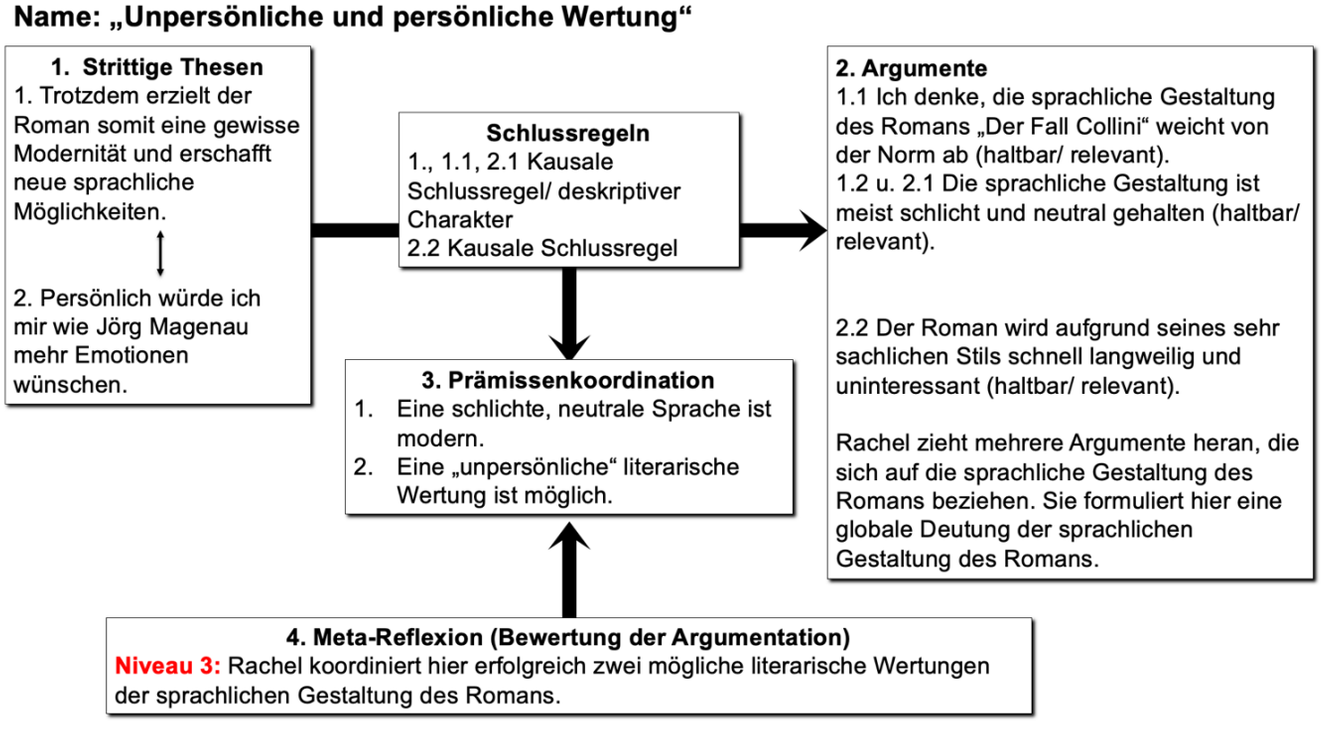


Die zweite Aufgabe des Post-Tests, die auf die Wertung der sprachlichen Gestaltung und die Beurteilung einer fremden Interpretation zielte, beantwortete Rachel folgendermaßen:

> „Ich denke der Roman „Der Fall Collini“ entspricht sprachlich nicht den typischen Charakter eines Romans. Die sprachliche Gestaltung ist meist schlicht und neutral gehalten, wogegen Jörg Magenau vermutlich die Emotionen vermisst. Trotzdem erzielt der Roman somit eine gewisse Modernität und erschafft neue sprachliche Möglichkeit. Persönlich würde ich mir mehr Emotionen wünschen, weil ich finde, dass der Roman so schnell langweilig und uninteressant wird.“ (Post-Test_Rachel, 2)

Rachels Interpretationstext beginnt mit einer Beschreibung der sprachlichen Gestaltung des Romans, indem sie diese als von der Norm abweichend und als meist schlicht und neutral charakterisiert (Argument 1.1 und 1.2). Jene Argumente bewerte ich als haltbar und relevant, da sie über eine kausale Schlussregel mit der übergeordneten These (1) verknüpft sind. Hierbei erfüllen sie eine deskriptive Funktion, da in ihnen der Stil zunächst beschrieben wird, ohne diesen

zu werten. Der Nebensatz „wogegen Jörg Magenau vermutlich die Emotionen vermisst“ macht deutlich, dass die Sachlichkeit der Sprache auch als Defizit gewertet werden kann, wobei Rachel ihr eigenes Werturteil noch offen lässt. Dieser Stil des Romans erzeugt Rachels Einschätzung nach eine gewisse Modernität und erschafft neue sprachliche Möglichkeiten. Jener Schluss fußt dabei auf der Prämisse, dass ein sehr schlichter Stil modern ist (Prämisse 1). Die These und die beiden den Stil charakterisierenden Argumente (1.1 und 1.2) stehen hierbei in einer kausalen Ursache-Wirkungs-Beziehung. Von dieser doch recht schmeichelhaften Wertung grenzt Rachel ihr persönliches Urteil ab, dass sie sich wie Jörg Magenau mehr Emotionen wünschen würde (These 2). Dies lässt auf ihre Prämisse schließen, dass eine literarische Wertung auch losgelöst von den Präferenzen der jeweiligen wertenden Person erfolgen kann. Ihre These fußt zum einen auf dem Argument, dass die sprachliche Gestaltung des Romans meist sehr schlicht und neutral ist (Argument 2.1). Außerdem begründet sie ihre Einschätzung mit der von ihr wahrgenommenen Wirkung, dass der Roman aufgrund seines sehr sachlichen Stils schnell langweilig und uninteressant werde (Argument 2.2). Jenes Argument bewerte ich als haltbar und relevant, da in ihm zum einen ein plausibler Zusammenhang zwischen dem Stil des Romans (fehlende Emotionalität/ Sachlichkeit) und der Wirkung desselben (langweilig und uninteressant) hergestellt wird und es zum anderen über eine kausale Schlussregel mit der These verknüpft ist. Rachel formuliert im obigen Interpretationstext eine globale Deutung der sprachlichen Gestaltung des Romans, die auf dem **dritten Niveau** zu verorten ist, da sie darin erfolgreich zwei begründete literarische Wertungen des Stils des Romans koordiniert – eine bejahende unpersönliche Wertung und eine ablehnende persönliche Wertung.



In der letzten Aufgabe wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, das Thema des Romans zu benennen, ihr Urteil zu begründen und mehrere mögliche Roman-Themen gegeneinander abzuwägen. Rachel produzierte hierbei den folgenden Interpretationstext:

> „Für mich stehen die Folgen, bezogen auf die menschliche Psyche und den daraus entstehenden Taten, im Vordergrund. Es wird gezeigt, dass die NS-Zeit die Menschen bis heute noch unglaublich negativ beeinflusst hat und eingebrandte Spuren hinterlässt. Es könnte auch die Schwierigkeit eines Gerichtsfalles mit allen Verzweigungen thematisieren, wobei die Konflikte von Casper Leinen dafür ausschlaggebend wären." (Post-Test_Rachel, 3)

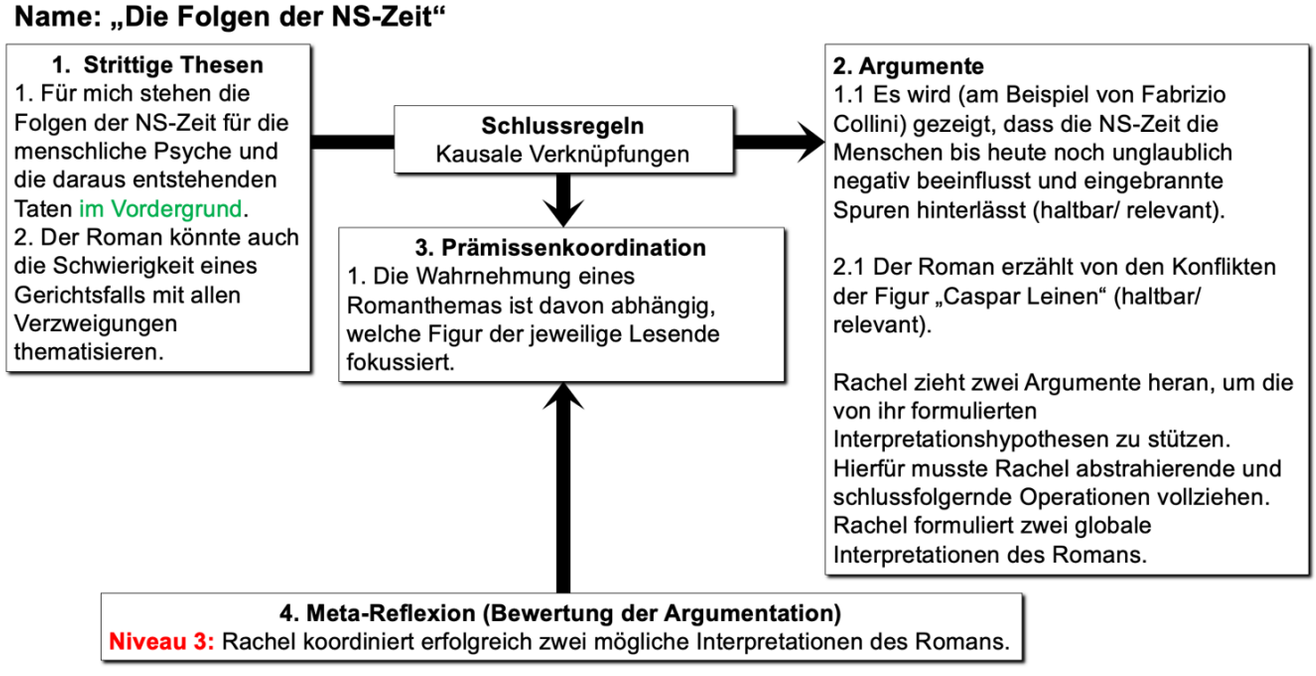
Zu Beginn des Interpretationstextes stellt Rachel zunächst die Interpretationshypothese auf, dass für sie die Folgen der NS-Zeit für die menschliche Psyche und die daraus entstehenden Taten im Vordergrund stehen. Durch das Präpositionalobjekt „für mich" wird ähnlich wie im vorangegangenen Interpretationstext die Subjektgebundenheit der Interpretation ausgedrückt. Ihr Urteil stützt sie mit dem haltbaren und relevanten Argument (kausale Schlussregel), dass im Roman (am Beispiel von Fabrizio Collini) gezeigt wird, dass die NS-Zeit die Menschen bis heute noch unglaublich negativ beeinflusst und eingebrannte Spuren hinterlässt (Argument 1.1). So thematisiert der Roman die Folgen des Kindheitstraumas Fabrizio Collinis, das durch die Hinrichtung seines Vaters und die Ermordung seiner Schwester ausgelöst wurde. Über dieses Romanthema sprach Rachel auch außerhalb des Unterrichts mit ihren Eltern:

	89.	Forscher:	Okay. Ähm, haben Sie sich außerhalb des Unterrichts mit anderen über den Roman „Der Fall Collini" unterhalten?
00:28:00	90.	Rachel:	Ja, eben wie gesagt, mit meinen, mit meinen Eltern. Ähm, ich rede oft mit meinen Eltern über Schule und „Der Fall Collini" hat sich angeboten ebend wegen der NS-Zeit. Und dann haben wir uns ähm drüber unterhalten, weil sie auch Bescheid wussten, sie kannten diesen ähm Ferdinand von Schirach und auch den Fall Collini, ähm ja, aber mit mehr tatsächlich nicht, nein.
	91.	Forscher:	Und worüber haben Sie da gesprochen?
	92.	Rachel:	Mmh [nachdenkend], was Collini erlebt hat, also die Figur und was das immer noch für Nachwirkungen hatte nach all den Jahren. Dass das so hängengeblieben ist und dass die NS-Zeit ja, auch wenn sie offiziell vorbei ist, nie wirklich vorbei sein kann. Denn wie gesagt, Geschichte prägt die Gegenwart. Und ich finde, das sollte man nie vergessen, was… Es gibt kein genaues Datum, wann etwas endet. Im Kopf bleibt es immer drinne.

(INT_Rachel, 90-92)

Ob Rachel bereits vor dem Gespräch mit ihren Eltern dieses Romanthema bewusst war oder sie erst durch das Gespräch darauf gestoßen ist, bleibt jedoch unklar. Das Präpositionalobjekt „im Vordergrund" drückt aus, dass es sich hierbei für Rachel um das zentrale Thema des Romans handelt. Als alternative Hypothese formuliert Rachel, dass der Roman auch die Schwierigkeit eines Gerichtsfalles mit all seinen Verzweigungen thematisieren könnte (These 2). Aus Rachels Interpretationstext geht jedoch hervor, dass für sie dieses Thema nicht im Vordergrund steht. Jene Hypothese begründet sie damit, dass der Roman von den Konflikten der Anwaltsfigur

„Caspar Leinen“ handelt (Argument 2.1). Dieses Argument ist haltbar, da „Caspar Leinen“ z. B. gegen seinen Ziehvater ermitteln muss und relevant, da es ebenso über eine kausale Schlussregel mit der Interpretationshypothese verbunden ist. Der Nebensatz „wobei die Konflikte von Casper Leinen dafür ausschlaggebend wären“ (Post-Test_Rachel, 3) könnte darüber hinaus ausdrücken, dass die Wahrnehmung eines Romanthemas davon abhängig ist, auf welche Figur der jeweilige Lesende fokussiert (Prämisse 1). So rückt das von ihr zuerst formulierte Romanthema eher die Figur Fabrizio Collini in den Vordergrund. Im obigen Interpretationstext koordiniert Rachel damit erfolgreich zwei mögliche globale Interpretationen des Romans und erreicht demzufolge das **dritte Niveau**.



Rachels Interpretationen im Post-Test legen dementsprechend den Schluss nahe, dass sich Rachels Interpretationskompetenz im Verlauf der Unterrichtsreihe um eine Niveaustufe gesteigert hat.

5.6.6 Rachels Reflexion des Unterrichtsprojekts

Trotz der von Rachel im Reflexionsfragebogen benannten Probleme (zu wenig Zeit für die Gestaltung ihres Produkts und die ihrer Ansicht nach nicht gegebene Entscheidungsfreiheit bei der Wahl des Produkts) bewertet sie die Unterrichtsreihe in der letzten Aufgabe ihres Post-Tests als äußerst lernwirksam:

> „Die Gestaltung der Website konnte mir auf kreative Weise das Buch näher bringen, denn durch die Arbeit am Medienprodukt hat man sich auf eine andere und neue Weise viel tiefgründiger mit dem Roman auseinandergesetzt. Eine ausschließlich theoretische Arbeit hätte keinen Reiz in mir hervorgerufen und hätte mich gelangweilt.“ (Post-Test_Rachel, 4)

Diese Wirkung führt sie auf „die Arbeit am Medienprodukt“ (Post-Test_Rachel, 4), also ihrem Erklärvideo, zurück. Zu Beginn des Interviews wurde Rachel von mir aufgefordert zu erzählen, was sie im Unterricht der letzten Wochen gelernt hat. Auf meine Aufforderung reagierte sie folgendermaßen:

	2.	Rachel:	Ich denke im Allgemeinen mit dem Umgang mit ähm Social Media und den Medienprodukten, aber auch über das Buch, geschichtlich sehr viel. Ähm, ich finde den Umfang, den wir in den Social-Media- ähm Produkten gemacht haben, sehr weit und es hat mir persönlich viel geholfen und ich konnte mich zum Beispiel nicht mit ähm Twitter identifizieren. Ich wusste nicht, was das ist und hab`s so kennengelernt. Auch das mit dem Erklärvideo, das zu erstellen. Das war irgendwie interessant und dann auch äh selbst das zu schauen, mal zu gucken, wie es ankommt. Ähm, mit dem Buch zu arbeiten war an sich nichts Neues, da wir das in der Schule ja schon öfter gemacht haben. Ähm, aber ebend die Art und Weise war schön, mal
00:01:00			nicht so old school irgendwas zu machen.

(INT_Rachel, 2)

Rachel reflektiert hier, dass sie zum einen etwas über Medien und deren Gestaltung gelernt habe. Zum anderen habe sie auch etwas über das Buch und geschichtlich sehr viel gelernt. Auffällig ist, dass der Fokus dieser ersten Reflexion nicht auf dem durchlebten literarischen Lernprozess liegt, sondern auf den neuen digitalen Verfahren, die die Auseinandersetzung mit dem Roman strukturierten und die sie hier sehr positiv bewertet. Das könnte daran liegen, dass die Arbeit mit dem Buch im Gegensatz zu den digitalen Verfahren „nichts Neues“ für sie war. Das Ende des oben zitierten Gesprächsbeitrags weist bereits darauf hin, dass sich „die Art und Weise“ des von mir untersuchten Unterrichts von ihrem regulären Deutschunterricht unterscheidet, was ich mit ihr im Interview weiter vertiefte (INT_Rachel, 8ff.). Besonders interessant für die Rekonstruktion von Rachels Interpretationsprozess ist ihr Vergleich des Interpretierens im regulären Deutschunterricht mit dem Interpretieren im Rahmen des von mir durchgeführten Unterrichts:

	13.	Forscher:	Okay. Ähm, Sie haben eben gesagt, dass Sie sonst im Deutschunterricht interpretieren. Haben Sie in meinem Unterricht interpretiert?
	14.	Rachel:	Mmh [nachdenkend]. Ja, ähm, aber auf eine andere Weise. Oder vielleicht ist es bei mir ähm anders hängengeblieben. Wir haben ja die Geschichte auseinandergenommen und diese verschiedenen Charaktere. Das würden wir auch so
00:04:00			machen. Ähm, aber es kam nicht ähm so authentisch oder leidenschaftlich wie bei Frau XXXXX, würde ich behaupten. Frau XXXXX ist dann in ihrem Stoff drinne und wir merzen das richtig aus. Und bei dem Buch war`s so, dass wir ähm darüber gesprochen haben und uns das auch allen bewusst war, aber es, ähm… wir waren da nicht so sehr drinne. Vielleicht war`s auch, äh ob es von uns eben nicht soäh rüber kam oder ob äh von Ihnen das eher so neutral gehalten wurde. Das hat einen nicht so mitgezogen, fand ich.
	15.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Was meinen Sie mit neutral?
	16.	Rachel:	Ähm, dass Sie ähm manchmal nicht so begeistert oder äh so [Interviewer sagt: „Mmh.“ (bejahend)] aufgeschlossen, äh aufschließend dafür waren und äh man

			konnte nicht richtig in das Thema so reinspringen und das alles mit nachempfinden.
	17.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Können Sie das bitte noch näher erläutern?
00:05:00	18.	Rachel:	Weiß ich grad nicht, wie ich`s machen soll, wenn ich ehrlich bin. [Interviewer sagt: „Mmh." (nachdenkend)] Es ist… Vielleicht kann man`s wie mit so `nem Bühnenauftritt vergleichen. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Ähm für mich ist äh Frau XXXXX eine Person, die dann äh in ihrer Rolle aufgeht und ihre Emotionen da mit reinpackt. [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] Und bei Ihnen war das eher sachlich gehalten. Sie haben das alles sehr schön gemacht [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] und aber es war nicht äh, nichts Persönliches von Emotionen da, wo man hätte mit reinspringen können.
	19.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Okay. Können Sie die Arten, wie Sie im normalen Deutschunterricht interpretieren und wie Sie in meinem Deutschunterricht interpret… interpretiert haben, noch mal ein bisschen voneinander abgrenzen?
00:06:00	20.	Rachel:	[Pause] Mmh [nachdenkend], also ähm mit der Interpretation bei Frau XXXXX ist es so, dass wir das alles ähm, glaube ich, eher gemeinsam machen und mit Frau XXXXX zusammen. Sie stellt Fragen und wir sollen denn äh mit antworten. Und bei Ihnen war das so, dass wir das äh selbst erarbeiten konnten und dadurch ähm konnte man natürlich auch eigene Wege finden oder wieder eigenes interpretieren. Und bei Frau XXXXX ähm kann man zwar alle seine Meinungen anbringen und man wird aber wieder auf den Weg gebracht, den man schon vorher hatte.

(INT_Rachel, 14, 16, 18, 20)

Rachel reflektiert in diesem Interviewausschnitt, dass die von der Lehrerin geführten Interpretationsgespräche mitreißender seien, da die Lehrerin leidenschaftlicher und emotionaler auftritt (INT_Rachel, 14). Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrerin nach Rachels Auffassung dazu tendiert, die Schüler*innen zu *einer* bestimmten Interpretation des literarischen Textes, womöglich ihrer eigenen, zu führen, die sie mit Begeisterung vertritt. Demgegenüber hatte der von mir geführte Unterricht zum Ziel, die individuellen Interpretationen der Schüler*innen stärker zur Geltung kommen zu lassen. Hierbei vermied ich es, meine eigenen Interpretationen in den Vordergrund zu rücken und unterstützte die Schüler*innen vielmehr bei der Vertiefung ihrer eigenen Interpretationen durch die Bereitstellung oder Erarbeitung von Argumenten. Eine Aussage Rachels im Member-checking-Interview deutet auf den Ursprung ihres Unbehagens mit dieser eher offenen Gesprächsform hin: So geht sie davon aus, dass es mehrere Interpretationen eines literarischen Textes geben kann, es aber *einen* perfekten Interpretationsaufsatz gebe, über den die Lehrerin verfügt (MEM_Rachel, 68). Die argumentative Auseinandersetzung mit zwangsläufig in Teilen defizitären Schüler*inneninterpretationen dürfte sie daher irritiert haben. Dementsprechend geht Rachel im ersten Interview mehrfach darauf ein, dass sie gelernt habe, „wie unterschiedlich manche Meinungen" (INT_Rachel, 32), die Interpretation des literarischen Textes betreffend, sind:

00:13:00	39.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Mmh [nachdenkend], ja, okay. Was haben Sie denn durch die Präsentation und Diskussion Ihres Medienprodukts, also des Erklärvideos, gelernt?
	40.	Rachel:	Mmh [nachdenkend], dass es noch mal am Ende wichtig ist, darüber zu sprechen, weil manche wie gesagt anders denken oder andere ähm… Dinge anders wahrnehmen als zum Beispiel ich, die das mit Vivien erstellt hat. Und ähm dann erklärt man das so oder hat noch die Möglichkeit, das zu erklären und dann ist es äh für manche verständlicher [Interviewer sagt: „Mmh." (bejahend)] und dann kommt das auch schon ganz anders an.
	41.	Forscher:	Ja, okay. Ähm, was haben Sie denn durch die ähm Präsentation und Diskussion Ihrer Figuren-Seite gelernt?
00:14:00	42.	Rachel:	Dass ja doch ähm vieles gleich gestaltet wurde, sage ich mal, diese Umfrage und dass aber auch viele ähm verschiedene Geschmäcker haben, was die Bilder angeht oder Figuren. Und dann fand ich`s auch mal gut, dass wir wieder zusammensaßen und drüber gesprochen haben und gesagt haben, ob wir diese Figur vorstellen können oder nicht, ob das auf die Beschreibung zutrifft. Ähm, ja.
	43.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Okay. Was haben Sie durch die Präsentation und Diskussion der Medienprodukte Ihrer Mitschüler*innen gelernt?
	44.	Rachel:	Eigentlich wieder genau das gleiche, dass man drüber sprechen kann und jeder ebend anders denkt. Und ich finde, man sollte nicht eingeschränkt zum Beispiel in der Bewertung oder in irgendeinem ähm Blickwinkel sein, sondern immer offen und tolerant, damit man auch, äh, weiß ich nicht, viel mehr verstehen kann und aufnehmen kann.
	45.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Und inwiefern denkt jeder anders?
00:15:00	46.	Rachel:	Na jeder hat `ne andere Perspektive auf viele unterschiedliche Dinge und manche haben auch die Geschichte von Collini ja anders wahrgenommen als zum Beispiel ich. Und ähm das finde ich dann immer interessant, auch bei Klausuren kann man das ja, wenn man jetzt… wir hatten `ne Gedicht-Interpretation letztens, wie unterschiedlich man Sachen deutet und Worte versteht.

(INT_Rachel, 40-46)

Im obigen Interviewausschnitt betont Rachel zunächst die Bedeutung des Interpretationsgesprächs als Ort des Austauschs über unterschiedliche Perspektiven auf literarische Texte. Diese liegen für sie in der individuellen Textwahrnehmung und „verschiedene[n] Geschmäcker[n]" (INT_Rachel, 42) begründet. Das Ziel eines solchen Gesprächs liegt für Rachel darin, die eigene Position verständlich zu machen und eigene und fremde Deutungen hinsichtlich ihrer Textangemessenheit zu prüfen. Als normativ wünschenswert betrachtet sie Toleranz gegenüber fremden Interpretationen, da sie das Potenzial haben, die eigene Perspektive zu bereichern. Rachels Perspektive haben die Gespräche insofern bereichert, als dass darin „etwas klar geworden [ist], was vorher beim Lesen vielleicht nebensächlich war" (INT_Rachel, 58). Die Unterschiedlichkeit von Interpretationen werde Rachels Ansicht zufolge aber auch bei der Auseinandersetzung mit Interpretationsaufsätzen von Schüler*innen deutlich. Ihr im Lesefragebogen geäußerter Wunsch, „die Charaktere der Figur intensiver [zu] behandeln und kennen[zu]lernen, um

Motive besser nachzuvollziehen“ (LF_Rachel, 15) wurde ihrer Einschätzung nach erfüllt (INT_Rachel, 172).

Im Member-checking-Interview, das ca. ein Jahr nach dem ersten Interview durchgeführt wurde, verortet Rachel die hier analysierte Unterrichtsreihe am Beginn eines Digitalisierungsprozesses an ihrer Schule. Der Umgang mit digitalen Medien im Unterricht sei für sie im Verlauf des vergangenen Jahres zur Normalität geworden (MEM_Rachel, 2). In der Zwischenzeit musste Rachel einen Vortrag als Video gestalten, wobei ihr die Erfahrungen geholfen haben, die sie in meinem Unterricht bzgl. der Gestaltung von Erklärvideos sammeln konnte (MEM_Rachel, 6). Rückblickend bewertet es Rachel dementsprechend als positiv, dass sie das Erklärvideo gestaltet hat, auch wenn es „in dem Moment […] überhaupt keinen Spaß gemacht“ (MEM_Rachel, 98) hat und sie dafür ihre „Komfort-Zone“ (ebd.) verlassen musste. Demgegenüber stellt sie im Interview aber auch einen Zusammenhang zwischen digitalem Lernen im Allgemeinen, der von mir erprobten Unterrichtsmethode und einer im Vergleich zum analogen Unterricht unübersichtlicheren Organisation von Lernmaterialien her, da diese nur schwer wiederzufinden seien (MEM_Rachel, 8-10). Insgesamt hat Rachel den Unterricht in guter Erinnerung behalten, „weil er ebend neu war und unsere damalige Lehrerin Frau XXXXX ebend auch noch nicht in diesem digitalen Kontext gearbeitet hat“ (MEM_Rachel, 18). Die Arbeit am Buch habe ihr aber „nicht zu 100% zugesagt“ (ebd.), da sie im Deutschunterricht Klassiker wie „Faust“ oder „Der Besuch der alten Dame“ bevorzuge (MEM_Rachel, 20). Im Gedächtnis geblieben seien Rachel eine Diskussion im Stuhlkreis, „weil mir Unterricht, glaube ich, am meisten Spaß macht, oder mir am meisten gelingt, wenn wir reden, wenn wir diskutieren“ (MEM_Rachel, 26) und „die eine Unterrichts-Stunde mit Adolf Eichmann, wo wir diesen behandelt haben, ist mir sehr in Erinnerung geblieben, weil ich die Unterrichts-Stunde, glaube ich, mit am interessantesten von Ihrem Unterricht fand“ (MEM_Rachel, 26). Letzteres begründet sie damit, dass sie Geschichte sehr möge und ihr die historische Person Adolf Eichmann nur unterschwellig bekannt gewesen sei (MEM_Rachel, 28). Zum Zeitpunkt des Member-checking-Interviews schätzt Rachel ihre Fähigkeit zu „argumentieren und einen gewissen Standpunkt [zu] vertreten“ (MEM_Rachel, 34) als gut ein. Im besagten Interview wird an mehreren Stellen deutlich, dass Rachel ein Jahr nach der Unterrichtsreihe in der Lage ist, auf dem vierten Niveau zu argumentieren und zu interpretieren, wenn sie z. B. im folgenden Interviewausschnitt Interpretationen strukturell beschreiben und Gütekriterien reflektieren kann:

33. Forscher: Mmh [bejahend]. Okay, eben sind Sie ja schon auf eine Fähigkeit zu sprechen gekommen, die ja für den Deutsch-Unterricht sehr relevant ist, also das Diskutieren, in dem Fall, über Literatur. Und da wollte ich Sie fragen: Wie schätzen Sie denn Ihre Argumentations-Fähigkeit ein?

	34.	Rachel:	Mmh [nachdenkend]. Müsste ich an Sozialkunde zurückdenken, wo man meistens Debatten führt, diese aber vorbereiten kann, ähm würde ich sagen: Ich kann gut argumentieren und einen gewissen Standpunkt vertreten. In
00:13:00			Deutsch fiel es mir auch nie schwer, zum Beispiel ähm Gedichte zu analysieren oder irgendwas zu interpretieren und dies auch zu widerlegen. Von daher denke ich, würde ich mich dort gut einschätzen.
	35.	Forscher:	Mmh [bejahend]. Okay. Was verstehen Sie denn unter dem Begriff Argumentation?
	36.	Rachel:	Dass man sozusagen eine Behauptung erstmal aufstellt. Unsere Lehrerin hat immer die drei Bs dazu gesagt: Behaupten, belegen, begründen. Oder behaupten, begründen, belegen, ich weiß es gerade nicht mehr ganz genau. [Sie lacht ein bisschen, während sie das sagt.] Aber ähm man stellt erstmal eine gewisse These auf zu dem, was man wahrnimmt oder wie man denkt, dass grad irgendetwas passiert. Dann muss man das sozusagen… Wenn ich jetzt an die Dramaturgie denke, zum Beispiel an das Drama Faust, muss man
00:14:00			zum Beispiel belegen, warum Faust ähm entweder einsam war oder warum er seine Jugend-Tage nicht genossen hat, warum er zum Beispiel zum Teufel gegangen ist und diesen Pakt geschlossen hat, an gewissen Zeilen begründen und dies dann ebend mit Zitaten belegen. Und das ist für mich ein Argument, dass man das auch eher ausführlich macht als nur kurz hält, damit auch die Person, wenn man jetzt mit jemandem reden würde, der nicht in dem Thema drinne steckt, das auch versteht.

(MEM_Rachel, 34-36)

Als Lerneffekt der Unterrichtsreihe benennt Rachel ein Jahr später, dass sie in der Auseinandersetzung mit dem Roman neue Argumente und Belege kennengelernt habe, die sie beim Argumentieren nutzen konnte (MEM_Rachel, 58). Auch ein Jahr später erinnert sich Rachel noch daran, dass unterschiedliche Interpretationen der Figuren diskutiert wurden (MEM_Rachel, 56). Eine vom konkreten Roman losgelöste Entwicklung ihrer Argumentationsfähigkeit reflektiert sie von sich aus hingegen nicht. Auffällig ist ihr Widerspruch, dass es nicht die *eine* richtige Interpretation eines literarischen Textes gebe, es aber den *einen* perfekten Interpretationsaufsatz gebe, über den zum Beispiel die Lehrerin verfüge (MEM_Rachel, 68). Später unterscheidet Rachel zwischen der schriftlichen und der mündlichen Interpretation literarischer Texte. Sie reflektiert, dass sich ihre Fähigkeit literarische Texte schriftlich zu interpretieren nicht weiterentwickelt habe, aber ihre Fähigkeit im Gespräch zu interpretieren sehr gefördert wurde. Außerdem beschreibt sie eine Gesprächskultur, die sich insofern von ihrem regulären Deutschunterricht unterscheidet, als dass die Gespräche nicht als Suche nach der Interpretation der Lehrkraft angelegt waren (MEM_Rachel, 84). Die im Rahmen der vorliegenden Fallstudie rekonstruierte Entwicklung, dass Rachel gelernt hat, mehrere Interpretationen eines literarischen Textes bzw. seiner Figuren zu koordinieren, reflektiert Rachel nicht von sich aus. Sie findet sich jedoch in der von mir rekonstruierten Entwicklung wieder, „[w] eil wenn ich ähm zurück an den Unterricht mit Frau XXXXX denke, der danach war, ähm habe ich dies auf jeden Fall auch getan, also mehrere Interpretationen gegeneinander abgewägt“ (MEM_Rachel, 160).

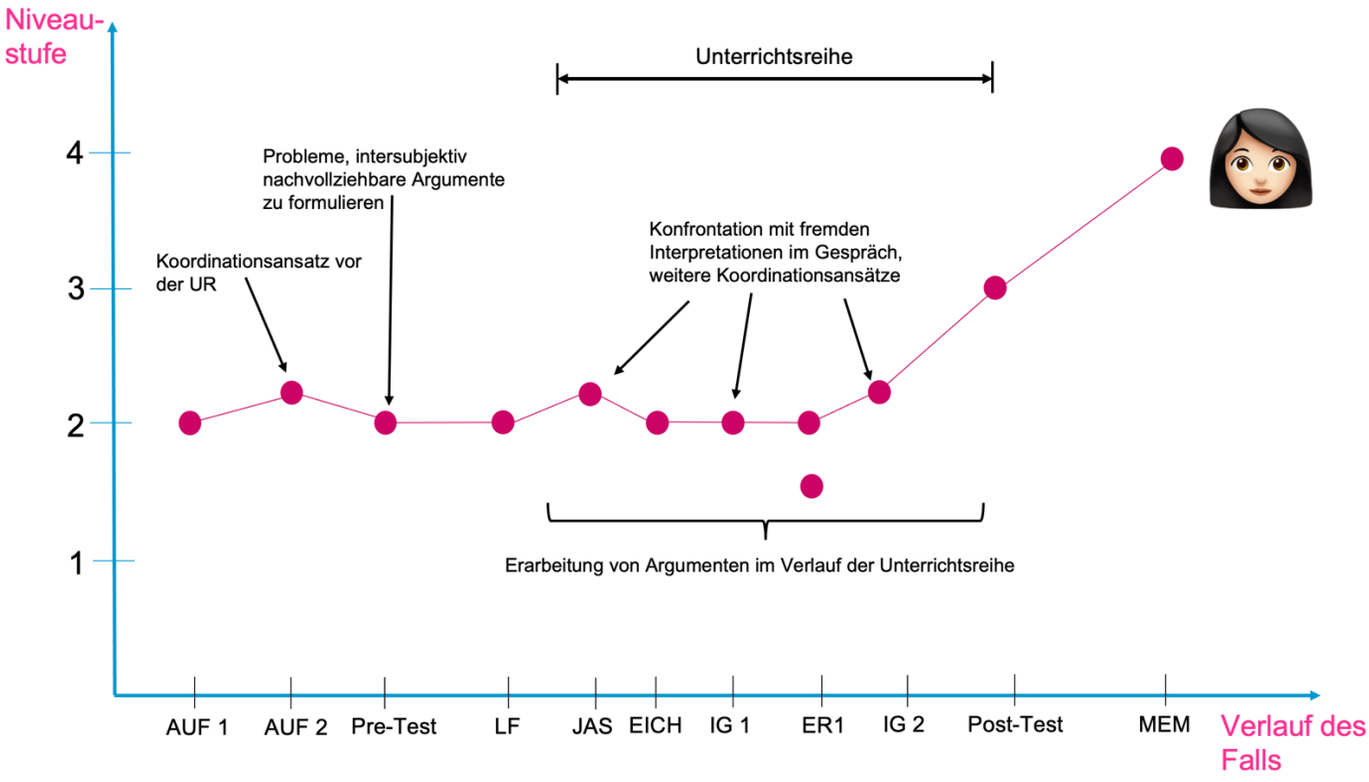


Abbildung 39 Grafische Darstellung von Rachels Interpretationsprozess vor, während und nach der Unterrichtsreihe (AUF1= Interpretationsübung Rachels zur Faust-Tragödie, AUF2= weitere Interpretationsübung Rachels zu Goethes Gedicht „Vor Gericht“, LF= Lesefragebogen, JAS= Diskussion der Schuld der Figuren vor dem Hintergrund der von Karl Jaspers unterschiedenen Schuldbegriffe, EICH= Vergleich der historischen Person Adolf Eichmann mit der literarischen Figur „Hans Meyer“, IG1= erstes Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen, ER1= erste Fassung des von Rachel und Vivien gestalteten Erklärvideos, IG2= Interpretationsgespräch zu den individuellen Schüler*innenprodukten, MEM= Member-checking-Interview)

Die obige Grafik veranschaulicht Rachels Entwicklung vom zweiten zum dritten Interpretationsniveau im Verlauf der Unterrichtsreihe. Bereits vor der Unterrichtsreihe unternahm Rachel in einem Aufsatz den Versuch, mehrere unterschiedliche Interpretationen zu koordinieren, welcher aufgrund unzulässiger Schlüsse jedoch als „nicht erfolgreich“ eingestuft wurde. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass die Unterrichtsreihe Rachel bei der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe half, die sich auch unabhängig von ebenjener stellte. Ihr Pre-Test weist außerdem darauf hin, dass sie vor der Unterrichtsreihe dazu neigte, Interpretationen vor dem Hintergrund ihrer nicht intersubjektiv nachvollziehbaren Imagination zu bewerten, obwohl sie am Ende der vorangegangenen Unterrichtsreihe zur Faust-Tragödie theoretisch über die erforderlichen textbezogenen Argumente hätte verfügen können. Im Verlauf der Intervention erarbeitete sich Rachel einen Fundus an textbezogenen, intersubjektiv nachvollziehbaren Argumenten. So ist im Vergleich von Pre- und Post-Test äußerst auffällig, dass Rachel in letzterem äußerst dicht am Text argumentiert. Außerdem erfuhr sie die Mehrdeutigkeit literarischer Texte in den verschiedenen Interpretationsgesprächen, beobachtete dort die erfolgreiche

Koordinierung mehrerer Interpretationen durch ihre Mitschüler*innen und zeigte selbst erste Ansätze, mehrere divergierende Interpretationen zu koordinieren. Daraufhin gelang es ihr in jeder Aufgabe des Post-Tests, erfolgreich mehrere Interpretationen auf dem **dritten Niveau** zu koordinieren. Ein Jahr später ist sie sogar in der Lage, Interpretationen strukturell auf dem vierten Niveau zu beschreiben.

5.7 Fallvergleich und Typenbildungsansatz

Der Fokus der vorangegangenen Kapitel lag auf der Beschreibung der Interpretationsprozesse einzelner maximal kontrastiver Fälle. Der in diesem Kapitel erfolgende Fallvergleich und die darauf aufbauende Typenbildung streben demgegenüber die Generierung von fallübergreifenden Erkenntnissen an. So ist es das Anliegen der vorliegenden Arbeit, zu ermitteln, was Interpretationsprozesse von Schüler*innen in dem untersuchten digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsetting auszeichnet. Hierfür ist es notwendig, Fälle miteinander zu vergleichen, um aus den Gemeinsamkeiten auf verallgemeinerbare Eigenschaften von Lernprozessen im hier untersuchten Unterrichtsarrangement schließen zu können. Im Prozess der Typenbildung soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, mehrere Fälle zu Typen zusammenzufassen. Eine solche Typenbildung lohnt sich nach Jahr „auch bei relativ wenigen Fällen, weil nur so die Spezifik des Falls überwunden werden kann und abstraktere Aussagen möglich sind“ (Jahr 2022, S. 141).[35] Das Ziel der Typenbildung ist es dabei, „verallgemeinerbare Lerndynamiken herauszuschälen, die Lehrende dann diagnostisch nutzen können“ (Petrik 2013, S. 493). Die Verortung der Schüler*innen in einer solchen Heuristik soll diese „nicht stigmatisieren, sondern die Sensibilität der LehrerInnen für die (zumindest individuelle) Sinnhaftigkeit jeglicher Schüleräußerung wecken“ (ebd., S. 492). An dieser Stelle wird die „Aspekthaftigkeit“ der Typenbildung deutlich: Dadurch, dass sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf die Entwicklung von Interpretationen in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtssetting richtet, wird der Blick des Forschenden durch die Wahl der Terminologie und der methodologischen Ausrichtung bereits selektiv auf bestimmte Bereiche sozialen Handelns gelenkt (vgl. Bohnsack 2020, S. 22). Eine rein induktive Typenbildung ist dementsprechend kaum zu realisieren (vgl. Tippelt 2020, S. 219). Das methodische Vorgehen orientiert sich dabei an der von Kelle und Kluge beschriebenen fallkontrastierenden Analyse in drei Schritten, „die mit sehr unterschiedlichen theoretischen Perspektiven der interpretativen Sozialforschung kompatibel ist“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 83):

1. In einem ersten Schritt wurden die Interpretationsprozesse fünf maximal kontrastiver Schüler*innen mithilfe der fachdidaktischen Argumentationsanalyse rekonstruiert (vgl. ebd., S. 78).
2. Im zweiten Schritt sollen Kategorien bzw. Merkmale erarbeitet und definiert werden, „mit deren Hilfe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen [...] angemessen erfasst und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen charakterisiert werden können“ (ebd.,

[35] In seiner Dissertation untersuchte David Jahr insgesamt vier Fälle (vgl. Jahr 2022, S. 120).

S. 91). Diese Merkmale bzw. Kategorien spannen einen n-dimensionalen „Merkmalsraum“ auf, in dem die Fälle verortet werden können (vgl. ebd., S. 146f.). Diese Dimensionen müssten sich aus einem Vergleich der Charakteristika der fünf bereits analysierten maximal kontrastiven Fälle ergeben (vgl. ebd., S. 78).

3.1 Danach werden die Interpretationsprozesse aller Schüler*innen der untersuchten Klasse vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Schritt entwickelten Kategorien beschrieben und synoptisch miteinander verglichen. Der Vergleich erfolgt dabei unter stetigem Rückbezug auf die Ausgangsdaten. Damit einher geht eine Ausdifferenzierung der bereits vorhandenen Kategorien durch die Definition weiterer Subkategorien.

3.2 Danach „werden die Fälle anhand der definierten Vergleichsdimensionen (bzw. Kategorien) und ihrer Ausprägungen (bzw. Subkategorien) gruppiert“ (ebd., S. 91). Hierbei bietet sich deren Verortung in einer mehrdimensionalen Kreuztabelle oder einem Diagramm an (vgl. ebd., S. 97). Ähnliche Fälle werden dabei zu Typen zusammengefasst. Angestrebt wird, dass sich die Fälle, die einem Typus zugeordnet werden, so weit wie möglich ähneln, „aber zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen maximale Unterschiede bestehen“ (ebd., S. 93). Die interne Homogenität und externe Heterogenität der gebildeten Typen wird durch Vergleiche zwischen den Fällen eines Typus und zwischen den Fällen unterschiedlicher Typen sichergestellt (vgl. ebd., S. 100f.).

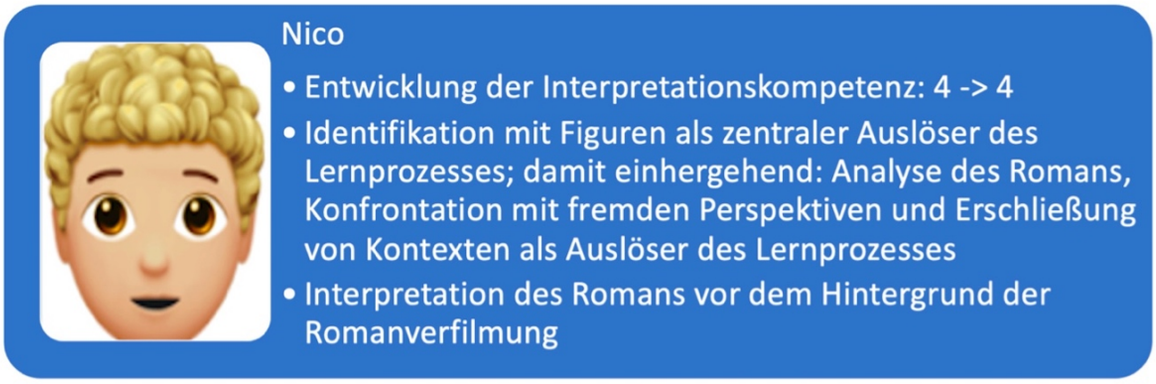
3.3 Sozialwissenschaftliche Analysen sollten sich dabei nicht auf die Beschreibung der Typen beschränken, sondern müssen „soziale Strukturen aufdecken, die durch die betrachteten Merkmalskombinationen repräsentiert werden“ (ebd., S. 101). So lassen Vergleiche zwischen den Fällen eines Typus Schlüsse auf „Wirkzusammenhänge innerhalb der einzelnen Gruppen bzw. Typen zu“ (ebd., S. 110). Besonders wichtig seien darüber hinaus Vergleiche zwischen den verschiedenen Typen, „um auf diese Weise übergeordnete Zusammenhänge, die für die Gesamttypologie von Bedeutung sind, zu erfassen“ (ebd., S. 110f.).

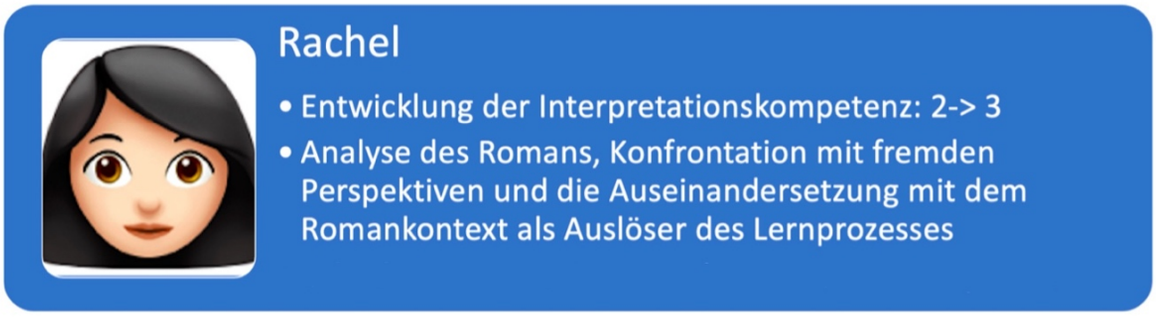
3.4 Der vorläufige Endpunkt der Typenbildung ist die „möglichst genaue[n] Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie anhand der rekonstruierten Sinnzusammenhänge“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 105).

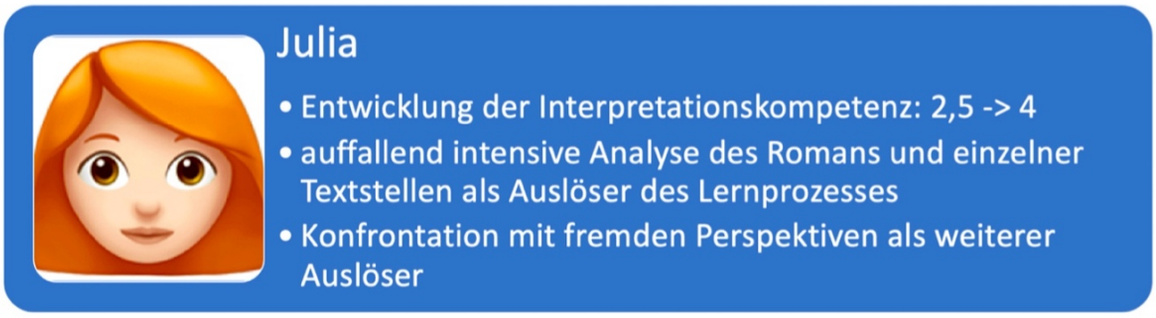
Diese Schrittfolge stelle jedoch kein starres und lineares Auswertungsschema dar (vgl. ebd., S. 92). So können die Stufen mehrmals durchlaufen werden, was der Regelfall bei der Entwicklung mehrdimensionaler Typologien sei (vgl. ebd.). Die Generalisierbarkeit der entwickelten Typologie und der Ergebnisse des Fallvergleichs soll mithilfe von Daten aus dem ersten Durchlauf des Unterrichtsprojekts zum Roman „Der Fall Collini“ eingeschätzt werden.

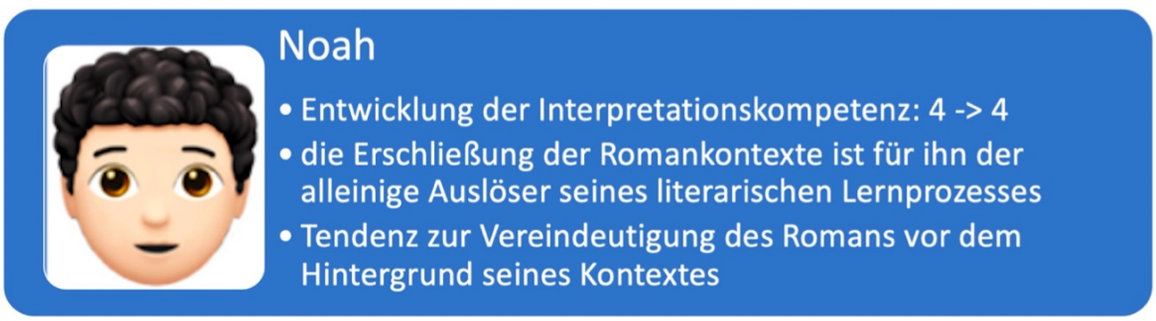
5.7.1 Fallvergleich

Die Erarbeitung einer Typologie setzt die Festlegung eines „Merkmalsraums“ voraus, innerhalb dessen die Fälle verortet werden können. Die Vergleichsdimensionen, die den Merkmalsraum aufspannen, sollen dabei aus einem Vergleich der Charakteristika der in den vorangegangenen Fallstudien untersuchten maximal kontrastiven Fälle gewonnen werden. Die Charakteristika des jeweiligen Interpretationsprozesses wurden am Ende jeder Fallstudie zusammenfassend dargestellt. Folgende Übersicht verschafft Ihnen einen konzentrierten Überblick über die Charakteristika der bereits analysierten maximal kontrastiven Fälle:









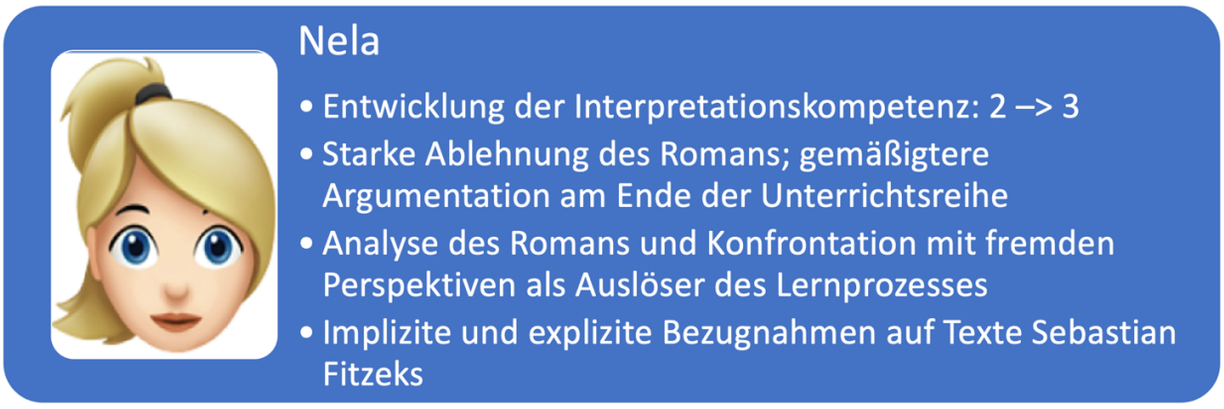


Abbildung 40 Überblick über die Charakteristika der in den fünf Fallstudien analysierten maximal kontrastiven Fälle

Die in den vorangegangenen Kapiteln untersuchten Fälle unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich folgender Ober- und Subkategorien, die im Anschluss für die Erarbeitung einer ersten Typologie genutzt werden sollen:

- *Wie entwickelte sich die Interpretationskompetenz des Lernenden?*: Bei Nico und Noah konnte keine Entwicklung der Interpretationskompetenz rekonstruiert werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie ihre Interpretationen nicht weiterentwickelten. Auch sie verwarfen Interpretationsthesen und erarbeiteten neue Argumente. Im Kontrast dazu zeigte sich bei Nela, Julia und Rachel eine Weiterentwicklung ihrer Fähigkeit, literarische Texte zu interpretieren. Diese Entwicklung äußert sich in erster Linie auf der Ebene der Argumente: Der Vergleich der Kompetenztests lässt darauf schließen, dass es den Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe besser gelingt, haltbare, relevante und intersubjektiv nachvollziehbare Argumente zu formulieren. Nico reflektiert eine solche Entwicklung ein Jahr nach der Unterrichtsreihe im Member-checking-Interview (vgl. MEM_Nico, 20). Diese Entwicklung spiegelt sich jedoch nur bedingt in seinen Daten wider, da er bereits vor Beginn der Unterrichtsreihe dazu in der Lage ist, eine Interpretation ausschließlich mithilfe formal plausibler Argumente zu stützen (vgl. LF_Nico, 8). Mit der Erarbeitung haltbarer, relevanter und intersubjektiv nachvollziehbarer Argumente geht einher, dass es Rachel und Nela am Ende der Unterrichtsreihe erstmals gelingt, erfolgreich mehrere Interpretationen zu koordinieren. Bei Julia konnte darüber hinaus eine Entwicklung in Richtung des vierten Niveaus nachvollzogen werden.
- *Was löste die Interpretationsprozesse des jeweiligen Lernenden aus?*: Die Entwicklung der Schüler*inneninterpretationen wurde dabei durch unterschiedliche Eigenschaften der untersuchten Fälle und des durchlaufenen Lernsettings ausgelöst. Rückschlüsse auf diese Auslöser ermöglichen zum einen die Unterrichtstranskripte und zum anderen die

Reflexionen der Schüler*innen in ihren Lesefragebögen, Reflexionsfragebögen, Post-Tests und (Member-checking-)Interviews. Während Nelas und Julias Interpretationsprozesse durch die Analyse des Romans (Post-Test_Nela, 4; INT_Julia, 2) und die Konfrontation mit fremden Perspektiven auf den Roman in den Interpretationsgesprächen ausgelöst wurden (IG3_Nela, 147; INT_Nela, 8, 12, 42; INT_Julia, 20, 22), richtete sich Rachels Lernprozess *darüber hinaus* auch auf die Interpretation des Romans vor dem Hintergrund seiner historischen und entstehungsgeschichtlichen Kontexte (ER1_Rachel, MEM_Rachel, 26). Noah reflektiert hingegen, dass die Entwicklung seiner Interpretationen *allein* auf die Erschließung der unterschiedlichen Romankontexte zurückzuführen sei (INT_Noah, 4, 24; MEM_Noah, 124). Nico betont demgegenüber die Bedeutsamkeit der Analyse und der Diskussion des literarischen Textes in den verschiedenen Interpretationsgesprächen für seinen Lernprozess (vgl. u.a. INT_Nico, 92, 102). Der Einfluss der Interpretationsgespräche auf seinen Lernprozess spiegelt sich auch in den transkribierten Gesprächsdaten wider (vgl. IG1_Nico, 27-48). Auslöser des Interpretationsprozesses ist auch dessen Bezug zu aktuellen Lebensfragen und Entwicklungsaufgaben: Während der gesamten Intervention zeigt Nico eine starke Identifikation mit Caspar Leinen, dem Protagonisten des Romans. Wie Leinen steht Nico vor vielen Herausforderungen und muss seinen eigenen Weg in einer Welt voller konkurrierender, teils konträrer Erwartungen finden, die sein Umfeld an ihn heranträgt. Nico und Leinen befinden sich beide an einem biografischen Übergang: Nico muss sich für ein Studium entscheiden, während Leinen gerade sein Studium abgeschlossen hat und sich in der Berufswelt beweisen muss. Vor der Unterrichtsreihe und zu deren Beginn formuliert Nico einseitig positive Interpretationen der Hauptfigur, die deren Schwächen ausblenden. Doch im Verlauf der Diskussion des von ihm und seiner Gruppe entwickelten Figurenprofils wird diese Sichtweise durchbrochen und Nico entwickelt eine differenziertere Interpretation des Protagonisten (IG1_Nico, 27ff.). Die Identifikation mit dem Protagonisten initiierte dementsprechend eine intensive Auseinandersetzung mit demselben im Rahmen der Analyse der Figur und der Gestaltung und Diskussion des Figurenprofils. Auch Nicos Twitter-Interpretation ist geprägt durch seine biografische Umbruchsituation: So denkt Nico darüber nach, (Sport-)Journalist zu werden und gestaltet einen Twitter-Account aus der Perspektive eines Journalisten, der über das Romangeschehen berichtet. Sein Interesse am Journalistenberuf ermunterte ihn also, das Romangeschehen aus der Perspektive eines Journalisten zu betrachten (INT_Nico, 12, 98), die zudem bereits im Roman angelegt ist (siehe Kap. 5.3.4.3). Die rekonstruierten Auslöser des

Interpretationsprozesses sollen bei der im Anschluss erfolgenden Typenbildung als Codierkategorien dienen.

- *Ist der Interpretationsprozess durch die Bezugnahme auf andere literarische Texte oder Medien geprägt?*: Nelas Interpretationsprozess zeichnet sich durch die explizite und implizite Bezugnahme auf Texte ihres Lieblingsautors Sebastian Fitzek aus. Diese bilden den Maßstab für Nelas vernichtende Bewertung des Romans *Der Fall Collini* im Lesefragebogen (LF_Nela, 5). In der zweiten Hälfte der Unterrichtsreihe gestalteten Nela, Marie Luisa und Patricia mit ihrer Fan-Fiction ein „Crossover" zwischen dem behandelten Roman und den Psychothrillern Sebastian Fitzeks. Julia und Rachel bewerten den Roman ebenfalls vor dem Hintergrund ihrer freizeitlichen Lesepräferenzen (LF_Julia, 5; LF_Rachel, 5). Sie benennen jedoch keine konkreten Texte oder Autoren. Nico und Noah stellen ausschließlich intermediale Bezüge her. So kannte Nico die Romanverfilmung bereits vor Beginn der Unterrichtsreihe. Im Interview reflektiert er, dass diese sein Verständnis des Romans sehr beeinflusst habe (INT_Nico, 26). Dies spiegelt sich auch in seinen Interpretationen wider, die regelmäßig auf den Film verweisen (Prä-Test_Nico, 1; Post-Test_Nico, 1; INT_Nico, 60). Noah erinnert der Roman an Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg und den Film „Sieben" (LF_Noah, 9). Im Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen konstatiert er Ähnlichkeiten zwischen der Romanfigur „Richard Mattinger" und der Serienfigur „Saul Goodman" (IG1_Noah, 186ff.).
- *Führt der Unterricht dem Lernenden die Ambiguität des Romans vor Augen oder tendiert der Lernende zur Vereindeutigung des Romans im Verlauf der Unterrichtsreihe?*: Während die Interpretationsgespräche Nela, Julia und Rachel die Ambiguität des Romans vor Augen führten (INT_Nela, 8; INT_Julia, 20; INT_Rachel, 32), weist insbesondere der Vergleich von Noahs Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä- und Post-Tests auf eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans hin. Hieraus ergeben sich die Codierkategorien „Erleben von Ambiguität bzw. Mehrdeutigkeit" und „Vereindeutigung des Romans".

Alle vorliegenden Fälle werden im Folgenden anhand der soeben generierten Ober- und Subkategorien synoptisch verglichen (Tabelle 10), um ähnliche Fälle im Anschluss als Typen zusammenzufassen. Die unten abgedruckte Tabelle stellt den Endpunkt des synoptischen Vergleichs dar. Diese gibt lediglich Auskunft über die Zuordnung des Falls zu einer bestimmten Subkategorie und verweist auf Falldaten, die die Entscheidung für eine Kategorie nahelegen. Dem vorausgegangen ist das Sammeln von Gesprächs- und Textpassagen, die Aussagen über

die Erfüllung oder Nicht-Erfüllung der jeweiligen Kategorie ermöglichen. Die Kompetenzentwicklung wird auf den Vergleich des höchsten zu Beginn und am Ende der Unterrichtsreihe erreichten Kompetenzniveaus reduziert. Jene Niveaustufen fungieren dementsprechend als Subkategorien zur übergeordneten Kategorie „Entwicklung der Interpretationskompetenz“. Selten ließ sich ein Fall nicht den aus dem maximal kontrastiven Vergleich gebildeten Kategorien zuordnen (Marie Luisa, Lea, Patricia, Kai). In diesen Fällen mussten neue Kategorien im Sinne einer „abduktiven Codierung“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 61) formuliert werden.

Tabelle 11 Synoptischer Vergleich der erhobenen Fälle mithilfe der aus dem Fallmaterial generierten Ober- und Subkategorien

	Kompetenz-entwicklung	Auslöser des Interpretationsprozesses	Bezugnahme auf andere literarische Texte oder Medien	Ambiguitätserleben oder Vereindeutigungstendenz?
Nela	2 (Prä-Test_Nela, 1) -> 3 (Post-Test_Nela, 1, 3)	- die Analyse des Romans (u.a. Post-Test_Nela, 4) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven in den Interpretationsgesprächen (IG3_Nela, 147ff.; INT_Nela, 8, 12, 42)	Nela interpretiert den Roman unter Rückbezug auf den Autor Sebastian Fitzek, seine Texte und Figuren (LF_Nela, 5; PRODEND_Nela).	Der Unterricht führte Nela die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Nela, 8, 42).
Nico	4 (WEB_Nico, 97) -> 4 (u.a. IG4_Nico, 53)	- die Analyse des Romans (INT_Nico, 92; MEM_Nico, 18) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven in den Interpretationsgesprächen (u.a. IG1_Nico, 27ff.; INT_Nico, 102) - schwach ausgeprägt: die Erschließung der Kontexte (INT_Nico, 140ff.) - die Identifikation mit dem Protagonisten/ aktuelle Lebensfragen und Entwicklungsaufgaben (u.a. LF_Nico, 8; INT_Nico, 12, 60, 96)	- Nico verweist in seinen Interpretationen auf die Romanverfilmung (Prä-Test_Nico, 1; Post-Test_Nico, 1), die sein Verständnis des Romans sehr beeinflusst habe (INT_Nico, 26). - Der Mord an Hans Meyer erinnerte ihn an die Netflix-Serie „Night Stalker“ (INT_Nico, 44).	Der Unterricht führte Nico die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Nico, 102).

Julia	2,5 (Prä-Test_Julia, 2) -> 4 (u.a. REF_Julia; INT_Julia, 22)	- dominanter Auslöser des Lernprozesses: die Analyse des Romans (u.a. REF_Julia, 1; INT_Julia, 2) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Julia, 20)	-Julia grenzt den Roman von ihren üblichen Lesepräferenzen ab (LF_Julia, 1; INT_Julia, 30). - Die erzählte Obduktion hatte Julia zufolge Ähnlichkeiten mit der Serie „Bones – Die Knochenjägerin" (LF_Julia, 9).	Der Unterricht führte Julia die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Julia, 20, 22).
Noah	4 (LF_Noah, 12) -> 4 (IG4_Noah, 61)	-die Erschließung der Romankontexte als dominanter, alleiniger Auslöser des Lernprozesses (INT_Noah, 4, 24; MEM_Noah, 124)	- Im Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen behauptet Noah, dass sich die Romanfigur „Richard Mattinger" und die Serienfigur „Saul Goodman" ähneln würden (IG1_Noah, 86ff.). - Noah erinnert der Roman an Dokumentationen über den Zweiten Weltkrieg und den Film „Sieben" (LF_Noah, 9).	Der Vergleich von Noahs Bearbeitung der dritten Aufgabe des Prä- und Posttests lässt auf eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans schließen (Prä-Test_Noah, 3; Post-Test_Noah, 3).
Rachel	2 (JAS_Rachel, 2) -> 3 (Post-Test_Rachel, 1, 2, 3)	- die Analyse des Romans (INT_Rachel, 58; MEM_Rachel, 24, 88) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Rachel, 20, 32) - die Erschließung der Romankontexte (REF_Rachel; ER1_Rachel; INT_Rachel, 2)	- Rachel grenzt den Roman von ihrer Freizeitlektüre ab (u.a. LF_Rachel, 5).	Der Unterricht führte Rachel die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Rachel, 32).

Peter	2 (LF_Peter, 5) -> 3 (Post-Test_Peter, 3)	- die Analyse des Romans (INT_Peter, 116, 140; MEM_Peter, 18, 20) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Peter, 4; INT_Peter, 50, 56-60) - die Erschließung der Romankontexte (INT_Peter, 18, 156)	- Mit dem Buch verbindet er ein Zitat aus der Serie „Haus des Geldes“ (INT_Peter, 12-16). Dieses Zitat bezog er in die Beantwortung der dritten Aufgabe des Post-Tests ein. - Er hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits Kurzzusammenfassungen von anderen Büchern Schirachs gelesen (INT_Peter, 72). - Peter sagt im Member-checking-Interview, dass er den Stil des Romans in der Kurzgeschichtensammlung „Schuld“ wiedererkannt habe, die er nach dem Ende der Unterrichtsreihe gelesen hat. Vor dem Interview habe er jedoch selbst keinen Zusammenhang zwischen den beiden Texten hergestellt (MEM_Peter, 32).	Der Unterricht führte Peter die Ambiguität des Romans vor Augen (Post-Test_Peter, 4; INT_Peter, 50, 56-60).
Alicia	3 (Prä-Test_Alicia, 1, 3) -> 4[36] (INT_Alicia, 104, 108)	- die Analyse des Romans (INT_Alicia, 104, 108)	- Alicia erinnert der Roman an die Serie *Suits* (u.a. LF_Alicia, 9), was ihrer Einschätzung nach aber keinen großen Einfluss auf ihre Rezeption und	Der Unterricht führte Alicia die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Alicia, 96).

[36] Diese Meta-Perspektive auf Interpretationen weist sie explizit als etwas aus, was sie in der Unterrichtsreihe gelernt hat (INT_Alicia, 104ff.).

		- die Konfrontation mit fremden Perspektiven (IG1_Nico, 133, 223ff.; INT_Alicia, 96)	Interpretation des Romans hatte (INT_Alicia, 14).	
Lea	3 (Prä-Test_Lea, 2, 3) -> 3 (Post-Test_Lea, 3)	- die Analyse des Romans (Post-Test_Lea, 4) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Lea, 4)	Lea stellt keine Bezüge zu anderen Texten oder Medien her (LF_Lea, 9).	Der Unterricht führte Lea die Ambiguität des Romans vor Augen (Post-Test_Lea, 4).
Jasmin	3 (Prä-Test_Jasmin, 1, 3) -> 3 (Post-Test_Jasmin, 2)	- die Analyse des Romans (INT_Jasmin, 16) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Jasmin, 32) - die Erschließung der Romankontexte (INT_Jasmin, 16, 80-84)	- Jasmin ist bereits vor Beginn der Unterrichtsreihe die ZDF-Serie *Schuld* bekannt (LF_Jasmin, 3). - Dass sie die Serie kennt, hat ihr Verständnis des Romans nach eigener Aussage nicht beeinflusst (INT_Jasmin, 74). - Der Roman erinnerte sie an den Geschichtsunterricht und *Schindlers Liste* (LF_Jasmin, 9).	Der Unterricht führte Jasmin die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Jasmin, 32).
Tobias	2 (Prä-Test_Tobias, 1, 2, 3) -> 3 (IG3_Tobias, 159; Post-Test_Tobias, 3)	-die Analyse des Romans (REF_Tobias, 2a, 2b; INT_Tobias, 8, 18) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (IG3_Tobias, 159; INT_Tobias, 6)	- Tobias ist das Ende der Romanverfilmung bekannt (INT_Tobias, 110). - Sein Cousin hat Schirachs Erzählband „Kaffee und Zigaretten" gelesen. Mit ihm hat er sich kurz über das Buch unterhalten (INT_Tobias, 140-144).	Der Unterricht führte Tobias die Ambiguität des Romans vor Augen (u.a. INT_Tobias, 6, 32).

Christoph	2 (IG1_Christoph, 222) -> 3 (Post-Test_Christoph, 3)	- die Analyse des Romans (IG4_Christoph, 79; MEM_Christoph, 44) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (IG2_Christoph, 56; IG4_Christoph, 79; MEM_Christoph, 14) - Christoph identifizierte sich mit keiner der Romanfiguren (MEM_Christoph, 52).	- Christoph reflektiert, dass die Lektüre des Films einen großen Einfluss auf seinen Lernprozess gehabt habe (MEM_Christoph, 22). - Der Roman erinnert Christoph nicht an andere literarische Texte (MEM_Christoph, 60). - Der Roman erinnert Christoph an *Schindlers Liste* und Dokumentationen (MEM_Christoph, 62). - Christoph grenzt den Roman von seiner Freizeitlektüre ab (MEM_Christoph, 68).	Im Post-Test gelingt es Christoph erstmals, mehrere Interpretationen zu koordinieren (Post-Test_Christoph, 4). In seinem Interview hebt er auch die Bedeutsamkeit des Austauschs über die Geschichte (in den Interpretationsgesprächen) hervor (MEM_Christoph, 14).
Vivien	3 (Prä-Test_Vivien, 3) -> 3 (Post-Test_Vivien, 3)	-die Analyse des Romans (Post-Test_Vivien, 4; INT_Vivien, 214) -die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Vivien, 4; INT_Vivien, 8, 42) - die Erschließung des entstehungsgeschichtlichen Kontextes des Romans (PRO2_Vivien, 96; INT_Vivien, 16)	- Vivien grenzt bereits im Lesefragebogen den Roman von ihrer Freizeitlektüre ab (LF_Vivien, 5). - Der Text hat Vivien an den Roman *Die Welle* erinnert, den sie in der Schule gelesen hat (INT_Vivien, 132).	Der Unterricht führte Vivien die Ambiguität des Romans vor Augen (u.a. INT_Tobias, 6, 32).

Felice	3 (Prä-Test_Felice, 1) -> 3 (Post-Test_Felice, 1)	-die Analyse des Romans (Post-Test_Felice, 4) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Felice, 4; INT_Felice, 22, 36) - die Erschließung des Romankontextes (INT_Felice, 4, 12) - Identifikation mit Johanna Meyer, die aber nicht so stark ausgeprägt ist wie Nicos Identifikation mit Caspar Leinen (INT_Felice, 56, 58)	- Felice erinnerte der Roman an die Serie „Criminal Minds" (LF_Felice, 9). Die Serie *Criminal Minds* habe ihrer Einschätzung nach aber nicht ihre Wahrnehmung des Romans beeinflusst (INT_Felice, 142). - Felice sieht Ähnlichkeiten zwischen der Serie *Suits*, die sie angefangen hat, und dem Roman (INT_Felice, 8).	Der Unterricht führte Felice die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Felice, 22, 36).
Valentin	3 (Prä-Test_Valentin, 1) -> 3 (Post-Test_Valentin, 1)	- die Analyse des Romans (Post-Test_Valentin, 4) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Valentin, 4)	- Valentin stellte keinerlei Bezüge zwischen dem Roman, anderen literarischen Texten und Medien her.	Der Unterricht führte Valentin die Ambiguität des Romans vor Augen (Post-Test_Valentin, 4).
Leni	3 (Prä-Test_Leni, 1) -> 3 (Post-Test_Leni, 1)	- die Analyse des Romans (IG1_Leni, 205; INT_Leni, 56) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Leni, 2, 134) - die Erschließung des Romankontextes (Post-Test_Leni, 4; INT_Leni, 6, 124)	- Sie hat der Roman an ein Buch über das Leben in der DDR erinnert (INT_Leni, 68). Auf dieses Buch bezieht sie sich jedoch in keiner Interpretation.	Der Unterricht führte Leni die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Leni, 2).

Tilman	2 (LF_Tilman, Prä-Test_Tilman, 1, 2, 3) -> 3 (Post-Test_Tilman, 2, 3)	- die Analyse des Romans (LE_Tilman, 8, 10; INT_Tilman, 128, 130) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Tilman, 132) - die Erschließung der Romankontexte (INT_Tilman, 132)	- Tilman stellt keinerlei Bezüge zu anderen literarischen Texten oder Medien her.	Der Unterricht führte Tilman die Ambiguität des Romans vor Augen (INT_Tilman, 132).
Kai	2 (IG1_Kai, 104) -> 2 (Post-Test_Kai, 1, 2)	- die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Kai, 4) - die Romanverfilmung (REZ_Kai)	- Kai verfasste eine Online-Rezension zur Verfilmung des Romans (PRODEND_Kai).	Der Unterricht führte Kai die Ambiguität des Romans vor Augen (Post-Test_Kai, 4).
Linda	2 (LF_Linda, 13) -> 3 (Post-Test_Linda, 2, 3)	- die Analyse des Romans (IG1_Linda, 50; REF_Linda, 2a; INT_Linda, 169) - die Konfrontation mit fremden Perspektiven (Post-Test_Linda, 4; INT_Linda, 9, 11, 23) - die Erschließung des Romankontextes (Post-Test_Linda, 4; INT_Linda, 165, 167)	- Sie kennt vor der Lektüre des Romans bereits den Trailer zur Romanverfilmung (LF_Linda, 3). - Der Roman habe sie an die YouTube-Podcast-Reihe „Mord am Mittwoch“ erinnert (INT_Linda, 139).	Der Unterricht führte Linda die Ambiguität des Romans vor Augen (u.a. Post-Test_Linda, 4).
Marie Luisa	2 (Prä-Test_Marie Luisa, 1) -> 3 (Post-Test_Marie Luisa, 1)	Da Marie Luisa selbst keinen Lernprozess reflektiert, benennt sie weder in ihrer schriftlichen Reflexion noch im Interview Auslöser eines literarischen	Marie Luisa zieht bei der Bewertung des Romans Sebastian Fitzeks Romane als Vergleichshorizont heran (LE_Marie Luisa, 14).	Marie Luisa zeigt keine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans. Aus den Daten geht aber auch

		Lernprozesses (Post-Test_Marie Luisa, 4). Die Unterrichtstranskripte lassen darauf schließen, dass ihr Lernprozess durch die Analyse des Romans (IG1_Marie Luisa, 161, 163) und die Konfrontation mit fremden Perspektiven ausgelöst wurde (IG1_Marie Luisa, 169; IG2_Marie Luisa, 58).	In der Fan-Fiction, die Marie Luisa gemeinsam mit Nela und Patricia verfasst hat, wird Johanna Meyer vom Psychiater „Viktor Larenz" behandelt. Diese Figur taucht in mehreren Fitzek-Romanen auf. Der Stil der Fan-Fiction ähnelt dem Stil Sebastian Fitzeks (PRODEND_Marie Luisa).	nicht hervor, dass der Unterricht Marie Luisa die Ambiguität des Romans vor Augen führte. Ihr gelingt es jedoch in einem der Interpretationsgespräche zu den individuellen Schüler*innenprodukten erstmals, mehrere Interpretationen des Romans erfolgreich zu koordinieren (IG3_Marie Luisa, 24, 26).
Patricia	1,5 (Prä-Test_Patricia, 1) -> 2 (Post-Test_Patricia, 1, 2, 3)	- die Analyse des Romans (Post-Test_Patricia, 4)	- Patricia stellte keinerlei Bezüge zwischen dem Roman, anderen literarischen Texten und Medien her.	Patricias Daten lassen weder Schlüsse auf eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans noch auf ein Ambiguitätserleben zu.

5.7.2 Typenbildungsansatz

Im vorangegangenen Schritt wurden die vorliegenden Fälle anhand der entwickelten Kategorien und Subkategorien beschrieben und codiert. Nun sollen im Prozess der Typenbildung möglichst ähnliche Fälle zu Typen zusammengefasst und von möglichst differenten Fällen abgegrenzt werden (vgl. Kelle/ Kluge 2010, S. 13). Hierfür werden Lerner*innen „anhand einer Kombination der Subkategorien (bzw. Merkmalsausprägungen) verschiedener Kategorien (bzw. Merkmale) gruppiert“ (ebd., S. 96). Dies geht immer einher mit der Reduktion von Informationen zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit der untersuchten komplexen sozialen Realität, welche dadurch begreifbar wird (vgl. ebd., S. 10f.). Die dem jeweiligen Typus zugeordneten Fälle können sich nicht in allen potenziellen Merkmalskategorien gleichen, sondern nur ähneln (vgl. ebd., S. 105). Petrik beschreibt die von ihm vorgenommene Typenbildung diesbezüglich treffend als „Spagat zwischen dem Erhalt individueller Argumentationsprofile und der Ausblendung bestimmter Eigenarten“ (Petrik 2013, S. 493). Der synoptische Vergleich der vorliegenden Fälle lässt auf sechs Typen schließen, die im Folgenden beschrieben werden sollen. Dabei soll auch auf die zwangsläufig vorhandenen „minimalen Kontraste“ (ebd., S. 493) innerhalb der einzelnen Typen eingegangen werden. Die Bezeichnungen der Typen beginnen mit einem Adjektiv oder einer Adjektivverbindung, die die Auslöser des Interpretationsprozesses fassen (analytisch, diskursiv, kontextaffin, identifikatorisch). Das nachfolgende Substantiv (Diskutant, Moderator oder Literaturtheoretiker) bezieht sich auf das am Ende der Unterrichtsreihe erreichte Interpretationsniveau. Ich bezeichne Schüler*innen, die das zweite Niveau erreichen, als Diskutanten, weil sie begründete Interpretationen in die Diskussion einbringen bzw. zur Debatte stellen. Schüler*innen, die das dritte Niveau erreichen, typisiere ich als „Moderatoren, weil sie verschiedene Interpretationen moderieren bzw. gegeneinander abwägen. Lernende, die das vierte Niveau erreichen, nenne ich „Literaturtheoretiker“, da sie eine Meta-Perspektive auf das Interpretieren einnehmen. Die Kriterien „Entwicklung der Interpretationskompetenz“ und „Auslöser des Interpretationsprozesses“ spannen demgemäß einen zweidimensionalen Merkmalsraum auf. Da Noahs Tendenz zur Vereindeutigung des Romans eine Ausnahme darstellt und er keinem Typus zugeordnet werden kann, wird dieses Kriterium nicht bei der Bezeichnung der Typen berücksichtigt. Ähnlich verhält es sich mit dem Merkmal der Bezugnahme auf andere literarische Texte und Medien, da es nur im Falle Nelas, Marie Luisas und Nicos so dominant ist, dass es als prägend für den Interpretationsprozess des jeweiligen Lernenden gelten kann. In diesen Fällen wird das Kriterium bei der Typenbildung berücksichtigt. Die entsprechenden Schüler*innen sind in der Typologie orange eingefärbt. Im Folgenden sollen die sechs Typen nacheinander beschrieben werden.

Abbildung 41 Verortung der untersuchten Schüler*innen im Merkmalsraum. Die Bezeichnung des jeweiligen Typus ergibt sich aus einer Kombination der Auslöser des Interpretationsprozesses (analytisch, diskursiv, analytisch-diskursiv, kontextaffin, identifikatorisch) und des am Ende der Unterrichtsreihe erreichten Kompetenzniveaus (Diskutant, Moderator, Literaturtheoretiker). Schüler*innen, deren Interpretationsprozess durch die Bezugnahme auf andere literarische Texte oder Medien geprägt ist, sind orange hervorgehoben.

Interpretationsniveau Auslöser des Interpretationsprozesses	Diskutant	Moderator	Literaturtheoretiker
Analytisch	Patricia		
Diskursiv	**Etabliert:** Kai		
Analytisch-diskursiv		Nela, Marie Luisa, Christoph, Tobias	Julia, Alicia
		Etabliert: Lea, Valentin	
Kontextaffin		Rachel, Tilman, Linda, Peter	
		Etabliert: Jasmin, Vivien, Felice, Leni	**Etabliert:** Noah
Identifikatorisch			**Etabliert:** Nico

Zunächst lassen sich Schüler*innen zu einem Typ zusammenfassen, die vor und zu Beginn der Unterrichtsreihe das zweite Niveau erreichen und denen es am Ende der Unterrichtsreihe gelingt, mehrere Interpretationen erfolgreich zu koordinieren bzw. zu moderieren, weswegen dieser Typ als „Moderator“ bezeichnet wird. Die Schüler*innen dieses Typus unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Auslöser ihrer Interpretationsprozesse, woraufhin im Folgenden zwei Typen voneinander unterschieden werden – der Typus des analytisch-diskursiven und des kontextaffinen Moderators.

1. Der Typus des „analytisch-diskursiven Moderators“ (Nela, Marie Luisa, Christoph, Tobias)

Schüler*innen, die dem Typus des „analytisch-diskursiven Moderators“ zugeordnet werden (Nela, Marie Luisa, Christoph, Tobias), zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Auslöser ihres Lernprozesses in der Analyse des literarischen Textes und der Konfrontation mit fremden Perspektiven, u.a. in den Interpretationsgesprächen, sehen und/ oder die Gesprächsdaten auf diese Auslöser schließen lassen. Die Schüler*innen erarbeiteten sich im Zuge der Analyse des

literarischen Textes formal plausible Argumente, die sie für die Darstellung der eigenen und zur Abwägung fremder Positionen nutzen konnten. In den Interpretationsgesprächen lernten sie andere Perspektiven auf den Roman kennen und erfuhren die Mehrdeutigkeit des Textes. Charakteristisch für diese Schüler*innen ist demgemäß eine Entwicklung vom zweiten zum dritten Kompetenzniveau.

1.1 Analytisch-diskursive Moderatoren mit ausgeprägten intertextuellen Bezugnahmen (Nela, Marie Luisa)

Die Schüler*innen des Typus „analytisch-diskursiver Moderator“ unterscheiden sich hinsichtlich der Ausprägung der intertextuellen Dimension ihres Interpretationsprozesses. Während sich Nelas und Marie Luisas Interpretationen häufig explizit oder implizit auf Sebastian Fitzek und dessen Texte beziehen, stellt Tobias nur im Lesefragebogen einen Bezug zu Schirachs Kurzgeschichtensammlung „Kaffee und Zigaretten“ her, die ihm ansatzweise bekannt sei (LF_Tobias, 3). Christoph reflektiert im Interview, dass die Lektüre der Romanverfilmung einen Einfluss auf seinen Lernprozess ausgeübt habe (MEM_Christoph, 22), der sich jedoch nicht in seinen Text- und Gesprächsdaten widerspiegelt. Die Verweise auf Texte Sebastian Fitzeks sind demgegenüber prägend für die literarischen Lernprozesse Nelas und Marie Luisas. So bewerteten sie den Roman vor dem Hintergrund der Texte Sebastian Fitzeks und gestalteten Crossover zwischen den Texten Schirachs und Fitzeks. Dementsprechend lassen sich die Interpretationsprozesse Nelas und Marie Luisas als durch intertextuelle Bezugnahmen geprägter Subtyp des „analytisch-diskursiven Moderators“ verstehen, was in der unten abgedruckten Kreuztabelle durch die farbliche Hervorhebung der beiden Fälle ausgedrückt werden soll. Außerdem zeichnen sich die beiden Freundinnen durch ihre starke Ablehnung des Romans aus.

2. Der Typus des „kontextaffinen Moderators“ (Rachel, Tilman, Linda, Peter)

Dem Typus „kontextaffiner Moderator“ zugeordnete Fälle (Rachel, Tilman, Linda, Peter) reflektieren über die Analyse des Romans und die Konfrontation mit fremden Perspektiven hinaus *den Einfluss der Erschließung der verschiedenen Romankontexte* auf ihren Interpretationsprozess. Jene Kontextbezogenheit des Interpretationsprozesses ist jedoch bei Rachel und Tilman stärker ausgeprägt als bei Peter und Linda. Charakteristisch für Schüler*innen dieses Typus ist weiterhin deren Entwicklung vom zweiten zum dritten Interpretationsniveau. Es ist

auffällig, dass es den betreffenden Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe besser gelingt, mehrere eigene und fremde Interpretationen zu koordinieren und gegeneinander abzuwägen.

Die Kompetenzentwicklung von sechs Lerner*innen stagnierte auf dem dritten Kompetenzniveau (Jasmin, Vivien, Felice, Valentin, Leni, Lea). Da sie dementsprechend am Ende der Unterrichtsreihe wie zu deren Anfang das dritte Kompetenzniveau erreichten, werden sie mithilfe des Substantivs „Moderator" charakterisiert. Das zusätzliche Adjektiv „etabliert" soll ausdrücken, dass keine Kompetenzentwicklung im Sinne der Steigerung ihres Argumentationsniveaus nachgewiesen werden konnte. Ihnen gelingt es dementsprechend bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe, mehrere eigene und fremde Interpretationen zu koordinieren. Eine Entwicklung hin zur Metareflexion ihrer Interpretationspraxis ist bei Schüler*innen der im Folgenden beschriebenen beiden Typen nicht erkennbar.

3. Der Typus des „etablierten analytisch-diskursiven Moderators" (Lea, Valentin)

Lea und Valentin reflektieren die Analyse des Romans und die Konfrontation mit fremden Perspektiven als Auslöser ihres Lernprozesses (Post-Test_Lea, 4; Post-Test_Valentin, 4). Ihnen gelingt es bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe, mehrere Interpretationsansätze plausibel gegeneinander abzuwägen. Die von ihnen verfassten Interpretationen sind demzufolge dem dritten Interpretationsniveau zuzuordnen. Eine Entwicklung im Sinne einer Steigerung ihres Argumentationsniveaus konnte nicht rekonstruiert werden.

4. Der Typus des „etablierten kontextaffinen Moderators" (Jasmin, Vivien, Felice, Leni)

Die anderen Vertreter*innen des übergeordneten Typs „etablierter Moderator" betonen demgegenüber die Bedeutsamkeit der Erschließung der verschiedenen Romankontexte für ihren Interpretationsprozess (Jasmin, Vivien, Felice, Leni), weswegen diese als „kontextaffin" eingestuft werden. Außerdem gestalteten alle Schüler*innen dieses Typs in der zweiten Hälfte der Unterrichtsreihe ein Produkt, das Webseitenbesucher*innen die Zusammenhänge zwischen Text, Autor und historischem Kontext näherbringen soll. Die Kontextaffinität drückt sich bei diesen Schüler*innen demgemäß ebenfalls in der selbstständigen Wahl eines kontextbezogenen Interpretationsschwerpunkts aus.

5. Der Typus des „analytisch-diskursiven Literaturtheoretikers“ (Julia, Alicia)

Julia und Alicia durchlaufen eine Entwicklung in Richtung des vierten Kompetenzniveaus. Am Ende der Unterrichtsreihe sind sie in der Lage, das Interpretieren literarischer Texte aus einer Meta-Perspektive zu betrachten. Julia und Alicia „betreiben eigenständige *Theoriebildung*, wenn sie [...] in eine metareflexive Selbst- und Gruppendistanz eintreten und eigene und fremde Interaktionen mit vorwissenschaftlichem Vokabular systemisch betrachten“ (Petrik 2013, S. 367). Deswegen ordne ich ihnen das Substantiv „Literaturtheoretiker“ zu, welches das von ihnen im Verlauf der Unterrichtsreihe erreichte Kompetenzniveau beschreibt. Die Entwicklung ihrer Kompetenz unterscheidet sich jedoch insofern, als dass es Julia im Gegensatz zu Alicia nicht gelingt, im Prä-Test das dritte Niveau zu erreichen, obwohl ihr dies zuvor im Pre-Test noch gelang. Beide Interpretationsprozesse wurden hingegen durch die Analyse des Romans und die Konfrontation mit fremden Perspektiven in den Interpretationsgesprächen ausgelöst. Dies reflektieren Julia und Alicia in ihren Texten und Interviews. Die Unterrichtstranskripte legen diese Einschätzung ebenfalls nahe. Deshalb wird der ihnen zugeordnete Typus als „analytisch-diskursiver Literaturtheoretiker“ bezeichnet.

Obwohl sich die Kompetenzverläufe Nicos und Noahs insofern ähneln, als dass sie beide bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem vierten Niveau interpretieren, sollte bereits aus den Fallstudien hervorgegangen sein, dass sich ihre Interpretationsprozesse stark voneinander unterscheiden. Während sich Nicos Interpretationsprozess vor allem durch die starke Identifikation mit dem Protagonisten und regelmäßige Verweise auf die Romanverfilmung auszeichnet, geht aus Noahs Reflexionen hervor, dass sich sein Lernprozess allein auf die Interpretation des Romans vor dem Hintergrund seines entstehungsgeschichtlichen und historischen Kontextes richtete. Damit einhergehend spiegelt sich ausschließlich in seinem Interpretationsprozess eine Tendenz zur Vereindeutigung des Romans wider. Da es sich bei Noah, aber auch bei Patricia und Kai, um im vorliegenden Datensatz einzigartige „Extremfälle“ handelt, können diese nicht als Typus beschrieben werden. In der Typologie (Abbildung 41) werden sie jedoch mit den anderen Fällen im Merkmalsraum verortet.

Die Häufigkeit der Zuordnung der Fälle zu den rekonstruierten Typen lässt keine Schlüsse auf deren Verteilung in der Grundgesamtheit, in anderen Klassen oder Projektgruppen zu. Im Vergleich mit der ersten Erprobung des Unterrichtsprojekts in der Parallelklasse wird deutlich, wie bereits marginale Abweichungen in Planung und Durchführung die literarischen Lernprozesse der Schüler*innen beeinflussen können. Aus forschungspragmatischen Gründen konnten die

Unterrichtsgespräche innerhalb dieses ersten Durchgangs nicht vollständig transkribiert werden. Die in diesem Durchgang erhobenen Lesefragebögen, Kompetenztests, Reflexionstexte und Interviews liegen hingegen in transkribierter Form vor und lassen Rückschlüsse auf die Kompetenzentwicklung und etwaige Auslöser literarischer Lernprozesse zu. Die beiden Durchläufe unterschieden sich vor allem hinsichtlich ihres Gesamtumfangs (20 oder 24 Unterrichtsstunden) und der Länge der Interpretationsgespräche. Dadurch, dass der erste Durchgang aus schulorganisatorischen Gründen auf zwanzig Stunden begrenzt war, fielen die Interpretationsgespräche deutlich kürzer aus, worunter die Diskussion litt, da sich die Gespräche auf die Präsentation der Produkte bzw. Interpretationen und kurze Anmerkungen vonseiten der Mitschüler*innen beschränkten. Dieser Unterschied wäre ein Erklärungsansatz dafür, dass bei keinem Lernenden dieses ersten Durchgangs eine Kompetenzentwicklung im Sinne einer Steigerung des Interpretationsniveaus rekonstruiert werden konnte. Dennoch reflektieren die Schüler*innen des ersten Durchgangs Lernprozesse, die denen des zweiten Durchgangs sehr stark ähneln. So formulierten sie am Ende der Unterrichtsreihe u.a. folgende Antworten auf die Frage „Hat Ihnen die Gestaltung der Webseite (inklusive der Inhaltsangabe, des Figurenporträts und Ihres Medienproduktes) geholfen, den Roman >>Der Fall Collini<< besser zu verstehen? Begründen Sie Ihre Einschätzung.“:

„Ja hat es. Ich hatte jetzt keine direkten inhaltlichen Fragen zum Buch, da soweit alles schlüssig war. Dennoch bekam man durch die Ausarbeitung mehr Hintergrundwissen und betrachtete andere Aspekte, auch die Meinungen und Sichtweisen von meinen Mitschülern zu hören war sehr intressant.“ (Post-Test_Jana, 4)

„Mir persönlich hat es aufjedenfall geholfen den Roman besser zu verstehen, da wir tiefer in die Thematik und den Inhalt eintauchen mussten, um die Aufgaben zu lösen können. Außerdem erhielt ich auch viele verschiedene neue Einsichten, durch die Medienprodukte der anderen Schüler, die natürlich auch andere Sichtweisen und Ideen mit eingebracht haben, über die ich davor noch nicht nachgedacht hatte. Ich hätte mir gewünscht, dass wir den Film zusammen in der Klasse noch geguckt hätten und vielleicht noch darauf eingegangen wären im Vergleich zum Buch.“ (Post-Test_Layla, 4)

„Mir persönlich hat die Gestaltung der Webseite geholfen einige Hintergründe des Buches besser zu verstehen. Ebenso fande ich es gut das wir uns oft über die Gestaltung oder die Inhalte die wir ausgearbeitet haben ausgetauscht haben, so hat man nochmal andere Sichtweisen und Meinungen über verschiedene Dinge gehört. Mit meinem Medienprodukt der Simple Show konnte ich mir einiges Wissen über den Autor ansammeln und warum er manche Bücher so schreibt, wie er sie schreibt.“ (Post-Test_Maria, 4)

„Diese Aufarbeitung des Buches hat mir noch einmal sehr geholfen einen anderen Blickwinkel auf die Geschichte zu bekomen, besonders das Zusammentragen der Ergebnisse und die Blickwinkel anderer Mitschüler empfand ich als sehr aufschlussreich.“ (Post-Test_Max, 4)

„Die Gestaltung der Website hat mir sehr geholfen den Stoff des Buches zu verstehen, sowie die Geschichte dahinter. Dadurch das wir und z.B. mit den Autor Ferdinand von Schirach auseinander setzen mussten, verstehe ich seine Intensionen zum schreiben dieses Werkes. Ich würde sogar soweit gehen, dass ich mir sogar die anderen Bücher von ihn kaufen und lesen werde.“ (Post-Test_Philipp, 4)

„Bei der Bearbeitung der Figurenporträts, wurden viel mehr Details klar und halfen somit zu einem größeren Gesamtbild. Zudem änderte sich meine Sicht durch die Meinungen anderer zu diesem Roman. Durch dem ganzen Projekt bekam man einen deutlich besseren Eindruck/ Überblick und versteht die Handlung besser.“ (Post-Test_Stefan, 4)

„Durch die Arbeit an der Website wurden viele Aspekte, die ich vorher nicht auf dem Schirm hatte, in mein Blickfeld geholt. Dadurch konnte ich z.B. auch viel über den Autor erfahren und so die Hintergründe seines Romans

erfahren. Auch hat die Umfrage mir geholfen, andere Blickwinkel auf unsere Fragen zu bekommen. Ich denke, die Arbeit an der Internetseite hat mir sehr geholfen.“ (Post-Test_Theodor, 4)

Wie die Schüler*innen des zweiten Durchgangs benennen die Schüler*innen des ersten Projektdurchlaufs die Analyse des literarischen Textes, das Kennenlernen fremder Perspektiven und die Auseinandersetzung mit den historischen und entstehungsgeschichtlichen Romankontexten als Auslöser ihres Lernprozesses, welchen sie individuell unterschiedliche Bedeutung für ihren Lernprozess zuschreiben bzw. diese unterschiedlich gewichten.

6. Der Typus des „identifikatorischen Literaturtheoretikers“ (Nico, Tanja)

Weiterhin konnte im ersten Durchlauf der Unterrichtsreihe ein Interpretationsprozess dokumentiert werden, der demjenigen Nicos ähnelt, sodass davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei Nico um einen Vertreter des Typus „Identifikatorischer Literaturtheoretiker“ handelt. Wie Nico beschreibt Tanja in ihrem Interview die Analyse des literarischen Textes (INT_Tanja, 26, 48), die Konfrontation mit fremden Perspektiven (INT_Tanja, 4) und die Beschäftigung mit dem Kontext (vgl. ebd.) als Auslöser ihres Lernprozesses. Die auffälligste Ähnlichkeit besteht bzgl. der in beiden Fällen sehr stark ausgeprägten Identifikation mit einer Romanfigur. Im Unterschied zu Nico identifiziert sich Tanja nicht mit dem Protagonisten und „Helden“ des Romans, „Caspar Leinen“, sondern mit dem „Täter-Opfer“ Fabrizio Collini, dessen Innenleben und Verhalten sie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen interpretiert:

00:26:00	38.	Tanja:	Also es war halt so, dass ich, dass Collini also. Äh, ich würd jetzt natürlich keinen umbringen, das hatte ich äh auch nie vor. Aber dass er, sage ich mal, einen Hass gegenüber einer Person hat und diese dann zeigt. Das war schon ähm für mich sehr nachvollziehbar. Ähm, vor allem auch, was bei ihm passiert ist. Ist natürlich jetzt bei mir absolut nicht so gewesen. Ähm, aber zu diesem Verhalten danach, also dieses, ich habe was gemacht oder ich hab was im Kopf, aber ich sag es keinem. Das kenne ich sehr genau aus meinem eigenen Leben und das am Ende eben. Dass er auch keinen wirklichen Lebenswillen mehr hatte, kenne ich auch aus meinem eigenen Leben und deswegen habe ich mich mit der Person von Collini eben sehr *identifiziert*, weil er eben dieses eigentlich noch mal geschildert hat, was ich selber so von den Gedanken her und von dem Verhalten her auch gemacht habe. Ähm, also dieses stille sein und eigentlich für sich behalten wollen, was passiert ist. Für sich behalten wollen, ähm was eigentlich schon so lange zurückliegt und es ihn trotzdem noch beschäftigt und eben am Ende dann, dass er den Suizid auch getan hat, was ähm dann bei mir auch ein bisschen ausgelöst hat. Okay, ich hatte es selber auch schon versucht und es hat bei mir logischerweise nicht *funktioniert*. Und das hat dann so`n bisschen ausgelöst, dass man sich, ich mich persönlich mit dieser Figur dann doch schon sehr identifiziert hab und ihn sehr gut verstehen konnte von seinem Handeln. [längere Pause]
00:27:00			
00:28:00			

(INT_Tanja, 38)

Aus Tanjas Interview geht hervor, dass diese Identifikation eine intensive Analyse der Figur „Fabrizio Collini“ initiierte (INT_Tanja, 40), wie es auch bei Nico für „Caspar Leinen“ der Fall war. Die beiden Schüler*innen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der von ihnen in den verschiedenen Kompetenztests erreichten Argumentationsniveaus. Während Nico in drei Aufgaben des Pre- und Prä-Tests das dritte Kompetenzniveau erreichte (Pre-Test_Nico, Prä-Test_Nico, 1,3), gelang es Tanja nur in der dritten Aufgabe des Prä-Tests, mehrere Interpretationen erfolgreich auf dem dritten Niveau zu koordinieren. In den anderen Aufgaben erreicht sie nur das zweite Niveau, ebenso im Reflexionsfragebogen. Über ihren Lernprozess im Verlauf der einzelnen Stunden der Unterrichtsreihe können kaum Aussagen getroffen werden, da Tanja zum Zeitpunkt des Projekts unter einer Sozialphobie litt, weswegen sie sich nicht an den Unterrichtsgesprächen beteiligte (INT_Tanja, 100). Im Interview zeigt sie jedoch, dass sie in der Lage ist, Interpretationsprozesse auf einem rudimentären vierten Niveau zu reflektieren (INT_Tanja, 14, 16, 22). Im Vergleich zu Nicos Meta-Analysen sind diese weniger elaboriert. Beide positionieren sich in der Meta-Diskussion zur Frage, ob Bilder der Figuren auf deren Webseitenprofilen zu sehen sein sollten, gegen die Integration von Profilbildern in die Webseite (INT_Tanja, 22).

Mehrere weitere Fälle (Emmelly, Layla, Tom) aus dem ersten Durchgang ähneln Nico ebenfalls insofern, als dass ihre Interpretationsprozesse stark von der Romanverfilmung und vom Hörbuch zum Film beeinflusst wurden. Im Gegensatz zu Nico führte dies bei den eben genannten Schüler*innen des ersten Durchgangs zu Verwechslungen zwischen dem Roman und dessen Verfilmung (INT_Tom, 6, 10; INT_Layla, 55, 66; INT_Emmelly, 106, 108), da sich diese z. T stark voneinander unterscheiden und unterschiedliche Interpretationen, z. B. von Figuren, nahelegen. Die besagten Schüler*innen identifizierten sich jedoch mit keiner Romanfigur und leisteten keine Metareflexion, sodass diese nicht dem Typus des „identifikatorischen Literaturtheoretikers“ zugeordnet werden können.

Die ersten vorsichtigen Schlussfolgerungen, die aus dem Fallvergleich und der entwickelten Typologie für den Ansatz eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gezogen werden können, werden im folgenden Bilanz-Kapitel dargestellt. Diese werden in den bereits vorhandenen Forschungsstand eingeordnet und es erfolgt ein themengebundener Vergleich mit weiteren fallexternen Daten.

6. Befunde und Erträge

6.1 Schlussfolgerungen für Lehrer*innenhandeln und Literaturunterricht

An den Fallstudien, den Ergebnissen des Fallvergleichs und der entwickelten Typologie werden verschiedene **Potenziale digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts** offenbar: 1. Die Produktgestaltung regte die Schüler*innen zu einer **intensiven Analyse** des Romans an. 2. Die Schüler*innen lernten **fremde Perspektiven auf den literarischen Text** kennen und erfuhren die **Ambiguität** desselben. 3. Schüler*innen, die den beiden „kontextaffinen" Typen zugeordnet wurden, **erschlossen zentrale Romankontexte**, indem sie Produkte zu diesen gestalteten, und/ oder bereicherten Interpretationsgespräche durch das von ihnen eingebrachte Kontextwissen.

Die Ausarbeitung einer Interpretation in Form eines Produkts initiierte in vielen Fällen eine **intensive Analyse bzw. Betrachtung des Romans und seiner Figuren**. Stark ausgeprägt war diese bei Schüler*innen, die sich in der zweiten handlungs- und produktionsorientierten Phase für eine künstlerische Interpretation des Romans entschieden (insb. bei Julia, Tobias und Nela). Die von den Schüler*innen reflektierte intensive Auseinandersetzung mit der Textgrundlage spiegelt sich im zweiten überarbeiteten Projektdurchgang in der Entwicklung der Interpretationen derjenigen Schüler*innen wider, die den Typen „analytisch-diskursiver Moderator" und „kontextaffiner Moderator" zugeordnet wurden. Besonders deutlich wird sie auch im Interpretationsprozess Julias, die jedoch als Vertreterin des Typus „analytisch-diskursiver Literaturtheoretiker" eingeschätzt wurde. Zum einen erarbeiteten sich die Schüler*innen Argumente, die es ihnen ermöglichen, mehrere Interpretationen zu koordinieren und somit das **dritte Niveau** zu erreichen. Zum anderen ist erkennbar, dass einige Schüler*innen am Ende der Unterrichtsreihe **näher am Text argumentieren** als zu deren Beginn (Nela, Julia, Peter, Tobias).

Auffällig präsent in den mündlichen und schriftlichen Reflexionen der Schüler*innen ist die Einschätzung, in den Interpretationsgesprächen und Gruppendiskussionen **fremde Perspektiven kennengelernt bzw. die Vielfalt der Interpretationen innerhalb der Klasse erfahren zu haben**. Die Interpretationsgespräche zeichneten sich dementsprechend aus Schüler*innensicht dadurch aus, dass unterschiedliche Interpretationen in Form von Produkten und Gesprächsbeiträgen präsentiert und verhandelt wurden, wodurch die Schüler*innen die Polyvalenz des literarischen Textes wahrnahmen bzw. Ambiguität erlebten. Leider konnte in diesem Zusammenhang nicht rekonstruiert werden, inwiefern die Interpretationsgespräche möglicherweise die Fehlkonzeption einer Eindeutigkeit bzw. „einer Illusion der Monovalenz" literarischer Texte perturbiert hat. Rachels Bildungsgang legt z. B. eine solche Lesart nahe, da sie die

Verhandlung mehrerer Interpretationen im Gespräch irritierte (INT_Rachel, 14ff.) und sie im Pre-Test nicht einmal den Versuch unternimmt, mehrere Interpretationen gegeneinander abzuwägen (Pre-Test_Rachel). Bei einer erneuten Nutzung des in dieser Arbeit entwickelten Forschungsdesigns sollte demzufolge das Interpretationskonzept der Schüler*innen vor Beginn der Unterrichtsreihe erhoben werden, um Wechselwirkungen zwischen dem Interpretationskonzept und der Entwicklung der Interpretationskompetenz beschreiben zu können. Dies könnte auch Aufschluss darüber geben, warum **manche Lernende dem Romankontext mehr Aufmerksamkeit schenken als andere, was sich in der entwickelten Typologie widerspiegelt**. Die vorliegenden Daten sprechen dafür, dass es sich hierbei um ein persistentes Merkmal handelt. So lassen z. B. bereits die von Noah und Rachel vor der Unterrichtsreihe verfassten Interpretationsaufsätze und -übungen auf stark am Kontext ausgerichtete Interpretationsprozesse schließen.

An dieser Stelle können aufgrund der Tatsache, dass bislang keine literarischen Lernprozesse in mehrwöchigen Unterrichtsreihen im Allgemeinen und digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsettings im Speziellen untersucht worden sind, nur punktuelle Vergleiche mit anderen Studien vorgenommen werden. Umfassende Vergleiche mit bereits von anderen Autor*innen rekonstruierten mehrwöchigen Interpretationsprozessen sind demgemäß nicht möglich. Einige meiner Befunde korrelieren mit den in Kap. 3.1 zusammengetragenen Ergebnissen deutschdidaktischer Forschung zum handlungs- und produktionsorientierten Ansatz. So formuliert auch Gruber als Ergebnis ihrer empirischen Untersuchung, dass durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren **ein verhältnismäßig starker Textbezug** hergestellt werden könne (vgl. Gruber 2000, S. 314), was sich u.a. in den rekonstruierten Interpretationsprozessen Julias, Rachels und Nelas deutlich widerspiegelt. Weiterhin konnte herausgearbeitet werden, dass die Schüler*innen im Interpretationsgespräch zu den Figurenprofilen **das Innenleben der literarischen Figuren erschließen**, das im Roman größtenteils implizit bleibt und aus explizit im Text gegebenen Informationen geschlussfolgert werden muss. Dieser Effekt zeigt sich in den Gesprächsdaten (IG1_Noah, 58ff.; IG1_Alicia, 122ff.), wird aber auch von den Schüler*innen in den verschiedenen Interviews reflektiert (u.a. INT_Nela, 2; MEM_Nela, 18; Post-Test_Julia, 4; MEM_Peter, 6; INT_Alicia, 108). Dies deckt sich mit Heins‘ Befund, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren „psychologisch basierte Verstehensoperationen aktivieren“ (Heins 2014, S. 618).

Größere Schnittmengen sind mit Blick auf die Ergebnisse Brendel-Kepsers erkennbar, die die handlungs- und produktionsorientierte Gestaltung von BookTube-Videos im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe auswertete (vgl. Brendel-Perpina 2019, S. 537). Die von ihr

untersuchten Schüler*innen bezogen sich bei der Bewertung literarischer Texte ebenfalls vornehmlich auf **wirkungsbezogene Wertmaßstäbe** wie Spannung (u.a. durch Plottwists) und Verständlichkeit (vgl. ebd., S. 544-546). Wie die von mir untersuchten Schüler*innen stützten auch Brendel-Kepsers Untersuchungsteilnehmer*innen ihre literarischen Wertungen mithilfe von Argumenten (vgl. ebd.). Außerdem neigten auch fünf ihrer Proband*innen dazu, ihre Wertung des literarischen Textes in Form einer Ziffernangabe zu begründen (vgl. ebd.), wie es in der hier dargestellten Studie Julia und Nela taten (LF_Julia, 5; LF_Nela, 5). Als Probleme des methodischen Ansatzes wurden sowohl von Brendel-Kepsers Untersuchungsteilnehmer*innen als auch von den von mir untersuchten Schüler*innen **der hohe Zeitaufwand** (INT_Julia, 6; INT_Rachel, 182; INT_Noah, 12; MEM_Nela, 10) und dass ein solcher Unterricht nicht aufs **Abitur** vorbereite, benannt (INT_Julia, 8; INT_Noah, 10,12; MEM_Nela, 8). Darüber hinaus konnte ein besonders **reger Austausch in den Interpretationsgesprächen** beobachtet werden, wie er von Hauck-Thum und Heinz beschrieben (vgl. Hauck-Thum/ Heinz 2021, S. 81f.) und auch von den Schüler*innen in ihren Interviews reflektiert wird (INT_Nico, 100, 102; INT_Julia, 20, 22; INT_Jasmin, 24). Hierbei brachten sie wie die von Hauck-Thum und Heinz untersuchten Grundschüler*innen (vgl. Hauck-Thum/ Heinz 2021, S. 83f.) **lebensweltliches, v.a. medienbezogenes Wissen**, in die Diskussion ein (u.a. IG3_Nico, 13; IG3_Tilman, 143; IG3_Nela, 147).

Christensen und Sticher erprobten die in Kap. 2 entwickelte Phasierung mit Studierenden im Rahmen eines Projektseminars an Schulen. Im Zuge dessen erhoben sie Schüler*innenprodukte und videographierten Interpretationsgespräche, in denen die erarbeiteten Produkte präsentiert wurden. Diese präsentieren, analysieren und kontextualisieren die Autorinnen im Rahmen einer qualitativ-explorativen Studie, in der jedoch keine Aussagen über langfristige Interpretationsprozesse getroffen werden. Da sie im Gegensatz zu den Autor*innen der vorab herangezogenen Studien dezidiert auf die im Rahmen dieser Studie entwickelte Phasierung Bezug nehmen, dürfte sich ein aspektorientierter bzw. themengebundener Vergleich indes anbieten. Christensen und Sticher nehmen in ihrem Beitrag „anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis Möglichkeiten sog. digitaler Templates für das literarische Lernen in den Blick“ (Christensen/ Sticher 2023, S. 81). Diese digitalen Templates ahmen soziale Netzwerke wie z. B. Instagram oder Twitter nach und sind datenschutzkonform, da sie keine personenbezogenen Daten erheben (vgl. ebd.). Da es sich lediglich um eine Simulation handelt, sind jedoch keine Interaktionen mit anderen realen Social-Web-User*innen möglich (vgl. ebd.). Die Möglichkeit der Figureninterpretation mithilfe von Instagram-Templates illustrieren sie „anhand von Arbeitsergebnissen einer 10. Klasse [...] zu Schillers *Die Räuber*“ (ebd.). Diese wurden auf der Internetseite

„zeeob.com“ gestaltet. Durch die Gestaltung eines Instagram-Posts sollten die Schüler*innen den Zwiespalt Karl von Moors am Ende des vierten Akts, als er vom Schicksal seines Vaters und den Intrigen seines Bruders erfährt, analysieren und interpretieren (vgl. ebd., S. 82f.). In dem daran anschließenden Interpretationsgespräch begründet eine Zehntklässlerin ihre Interpretation der Situation des Räuberhauptmanns mithilfe haltbarer Argumente, auch unter Rückbezug auf Epochenmerkmale des Sturm und Drangs (vgl. Christensen/ Sticher 2023, S. 83). Solche Interpretationsgespräche beschränken sich also, wie es auch aus den in Kap. 5 präsentierten Analysen hervorgegangen sein sollte, nicht auf die Diskussion textintern zu erschließender Argumente. So greifen die Schüler*innen für die Begründung ihrer Instagram-Interpretationen zwar größtenteils auf textbezogene Argumente, aber z. B. auch auf Argumente zurück, die für die Plattform „Instagram“ charakteristische Nutzungsroutinen betreffen. Hier sind Ähnlichkeiten mit der Diskussion von Peters Twitter-Interpretation, z. B. durch Nico und Nela (IG3_Nico, 131; IG3_Nela, 147), erkennbar. Die Anlässe für die Anschlusskommunikation würden sich in der Regel aus der Produkt-Präsentation selbst ergeben (vgl. ebd.). Mit ihren Instagram-Interpretationen gelang es den Zehntklässler*innen globale Deutungen der Figur des Räuberhauptmanns zu gestalten und zu begründen (vgl. ebd., S. 84). So geht aus den Produkten und Gesprächsbeiträgen der Schüler*innen hervor, dass sie ebenfalls Aspekte der Figurengestaltung und Handlung berücksichtigten, die aus der zu interpretierenden Szene allein nicht erschlossen werden konnten (vgl. ebd., S. 84). Christensen und Sticher bewerten die für die handlungs- und produktionsorientierte Figureninterpretation erforderlichen kognitiven Operationen als überaus anspruchsvoll, weswegen diese nicht selbstständig von allen Lernenden geleistet werden konnten (vgl. ebd.).

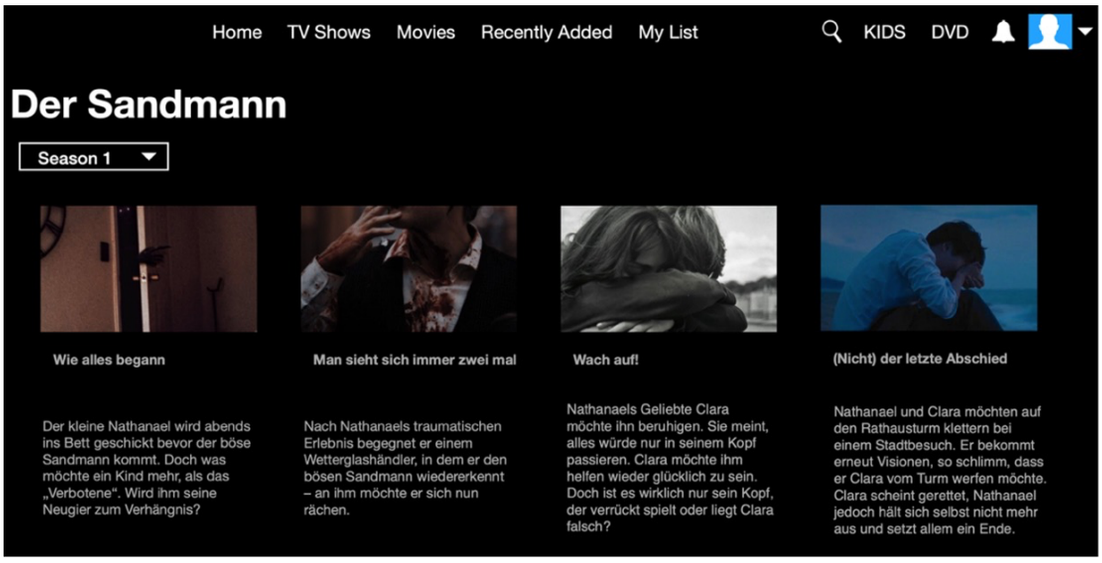


Abbildung 42 Die Schüler*innen des Oberstufenkurses bearbeiteten Templates, die aussehen wie die Oberfläche einer Netflix-Serie und aus mehreren Power-Point-Folien bestehen (Bild: Christensen/ Sticher, Vorlage: Nick LaFave).

Außerdem präsentieren Christensen und Sticher Produkte und Gesprächsbeiträge aus einem Oberstufenkurs, der E.T.A. Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann* (1816) durch die Gestaltung von Netflix-Templates interpretierte. Wieder begründen die Schüler*innen ihre Interpretation des Textes im Interpretationsgespräch (vgl. ebd., S. 86) und formulieren globale Deutungen desselben. In diesem Zusammenhang betonen Christensen und Sticher auch die **Vielfalt und Unterschiedlichkeit der entstandenen Interpretations-Produkte** (vgl. ebd.). Diese sei auch von den Schüler*innen wahrgenommen und reflektiert worden. Wie die von mir untersuchten Schüler*innen wägten sie mehrere Interpretationen gegeneinander ab (vgl. ebd.). Die von Christensen und Sticher untersuchten Lernenden erlebten dementsprechend ebenfalls die **Ambiguität des literarischen Textes**.

Die vorliegende Studie setzte sich zum Ziel, „verallgemeinerbare Lerndynamiken herauszuschälen, die Lehrende dann diagnostisch nutzen können“ (Petrik 2013, S. 493). **Die rekonstruierten Typen implizieren hierbei unterschiedliche didaktische Strategien**, um eine Entwicklung der Interpretationskompetenz bei den Schüler*innen anzuregen. Diese didaktische Strategie folgt aus dem Ausgangsniveau des Lernenden zu Beginn der Unterrichtsreihe. Anhand von Interpretationsaufgaben, -aufsätzen und -gesprächen und der in Kap. 4.7 adaptierten fachdidaktischen Argumentationsanalyse kann jenes durch die Lehrkraft ermittelt werden. Die Fallrekonstruktionen und Reflexionen legen nahe, **dass Schüler*innen, deren Interpretationskompetenz zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem zweiten Niveau oder darunter zu verorten ist, besonders gut mithilfe eines Lernsettings wie dem hier entwickelten gefördert werden können, da sie die Koordinierung mehrerer Interpretationen im Gespräch üben oder zumindest beobachten können**. Die analytisch-diskursiven und kontextaffinen Moderator*innen erlernten also, mehrere bildhaft oder verbal manifestierte literarische Urteile zu koordinieren. Dieser Fähigkeit, Urteile in ambiguen und komplexen Zusammenhängen abzuwägen, schreibt u.a. die OECD eine große Bedeutung zu:

> „Maschinen sind (noch) nicht in der Lage, auf Unsicherheit zu reagieren. KI kann bestimmte Aufgaben effizient erledigen und gut auf Komplexität und auch einige Merkmale von Unsicherheit reagieren; sobald aber die Ziele und der Kontext einer Aufgabe mehrdeutig sind oder sich verändern, kommt es oft zu einem >>Zusammenbruch<<. Einfach ausgedrückt: Menschen besitzen die Kapazitäten, um mit Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit umzugehen, scheitern aber manchmal an deren produktiver Umsetzung, während Maschinen diese Kapazitäten gänzlich fehlen.“ (OECD 2020, S. 73)

Auch im deutschdidaktischen Diskurs wird dieser Fähigkeit eine große Bedeutung beigemessen, wobei Daniela Matz konstatiert, dass den von ihr untersuchten Schüler*innen ein Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit literarischer Texte fehle, weswegen die Diskussion unterschiedlicher Interpretationen kein Bestandteil ihres Interpretationskonzeptes sei (vgl. Matz 2021, S. 593). Hierbei geht sie aufgrund ihrer triangulierenden Lehrwerkanalysen und

Lehrkräfteinterviews davon aus, dass dieser Befund verallgemeinerbar ist (vgl. ebd., S. 615). Von allen Schüler*innen (des zweiten Durchgangs), die zu Beginn der Unterrichtsreihe das zweite Niveau erreichten, konnte ausschließlich bei Kai keine Kompetenzentwicklung in Richtung des dritten Niveaus beobachtet werden. Lernsettings wie das hier erforschte hätten dementsprechend das **Potenzial, Schüler*innen mit der Ambiguität literarischer Texte zu konfrontieren und sie zur argumentativen Koordinierung verschiedener Interpretationen anzuregen**.

Im Kontrast dazu konnte nur bei zwei von zehn Schüler*innen, die bereits vor der Unterrichtsreihe oder zu deren Beginn Interpretationen auf dem dritten Niveau formuliert hatten, eine Entwicklung zum vierten Argumentationsniveau nachvollzogen werden. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Phasen und Materialien, die zur Metareflexion anregen sollten, in den meisten Fällen nicht ausreichten, um eine Entwicklung zum vierten Kompetenzniveau anzustoßen. **Ein höherer Anteil metareflexiver Phasen könnte demzufolge, je nach Zusammensetzung des Kurses, geboten sein**. Unterrichtspraktische Anregungen für eine solche metareflexive Begleitung von Interpretationsprozessen präsentiert Sosna in ihrer Habilitationsschrift (vgl. Sosna 2023, S. 220ff.). Einzelne Elemente der von ihr entwickelten Unterrichtsimpulse könnten ihrer Einschätzung nach auch „im Rahmen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren (z. B. im Rahmen der Begründung von szenischen oder produktionsorientierten Gestaltungen) eingesetzt werden“ (ebd., S. 228). Die Schüler*innen könnten z. B. die Transformation eines literarischen Textes in eine audiovisuelle Interpretation, die argumentative Struktur von Interpretationsgesprächen und damit einhergehend Qualitätskriterien literarischen Argumentierens reflektieren (vgl. ebd.). Für Nico und Noah, die bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe Interpretationsprozesse aus einer Meta-Perspektive betrachten konnten, würde sich die Beschäftigung mit verschiedenen Literatur- bzw. Interpretationstheorien anbieten, um ihre Standpunkte besser einordnen zu können. So wird insbesondere bei Noah deutlich, dass seinen Interpretationen, je nach Diskussionsgegenstand, ein fluktuierendes Verständnis darüber zugrunde liegt, was das Interpretieren literarischer Texte und eine gelungene Interpretation auszeichnet, da er unvermittelt zwischen rezeptionsästhetischen (AUF_Noah), autorintentionalistischen (u.a. MEM_Noah, 82) und kontextorientierten Zugängen (u.a. sein Webtext, MEM_Noah, 98) changiert. Solche auf den jeweiligen Lernenden abgestimmte Vermittlungsstrategien könnten anhand von Fallmaterial in universitären Seminaren, Studienseminaren und Lehrkräftefortbildungen entwickelt und diskutiert werden, um die Sensibilität der (angehenden) Lehrer*innen für individuelle Lernwege zu schärfen und ihre Diagnosekompetenz zu fördern

(vgl. Petrik 2009, S. 76). Dieses Ziel verfolgt das im folgenden Kapitel entworfene Seminarkonzept, das in reduzierter Form auch für Lehrkräftefortbildungen genutzt werden könnte.

6.2 Anwendung des entwickelten Diagnoseinstruments in kasuistisch arbeitenden Seminaren[37]

Das in dieser Arbeit entwickelte Auswertungsinstrument zur Beschreibung der Interpretationskompetenz von Schüler*innen hat den **Anspruch, von (angehenden) Lehrer*innen zur Diagnose von Schüler*inneninterpretationen genutzt werden zu können**. Spinner unterstreicht in diesem Zusammenhang den Stellenwert diagnostischer Kompetenzen von (angehenden) Lehrer*innen:

> „Ein zweites Beispiel ist das Unterrichtsgespräch über literarische Texte. Es ist für mich manchmal fast eine Qual, bei Hospitationen mitzuverfolgen, wie interessante Deutungsansätze einzelner Schülerinnen und Schüler von den Praktikanten nicht wahrgenommen werden, weil sie nicht zu deren Vorstellung passen; das daraus resultierende Verstummen der Schülerinnen und Schüler lässt dann nicht lange auf sich warten. Literaturunterricht erfordert von den Lehrenden, dass sie nicht nur Texte interpretieren, sondern dass sie auch Verstehenswege von Schülerinnen und Schülern nachvollziehen können.“ (Spinner 1998, S. 41-42)

Um solche Situationen zu vermeiden, in denen eigentlich fruchtbare Schüler*inneninterpretationen einfach übergangen werden, weil sie nicht zu den Vorstellungen der Lehrkraft passen, ist es geboten, „den Studierenden den interpretierenden Blick zu vermitteln“ (vgl. ebd., S. 42). Sie müssen die Kompetenz erwerben, „die Verstehensversuche ihrer Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgegenstand zu verstehen, um damit in situ umgehen zu können“ (Pflugmacher 2014, S. 184f.). In diesem Kapitel wird ein **kasuistisch arbeitendes Seminarformat** für die Deutschlehrer*innenaus- und -weiterbildung vorgestellt, das den Anspruch hat, sowohl die **Diagnosekompetenz von (angehenden) Lehrer*innen** als auch deren **Fähigkeit zur lernförderlichen Gestaltung digitaler handlungs- und produktionsorientierter Lernsettings zu fördern**. So erwartet nicht mal die Hälfte der Deutschlehrkräfte einen nachhaltigen Lernertrag vom Einsatz digitaler (u.a. produktionsorientierter) Methoden (vgl. Frederking 2023, S. 9), obwohl sie laut der KMK-Strategie über die Fähigkeit verfügen sollten, diese lernförderlich im Unterricht einzusetzen (vgl. KMK 2016, S. 25). Der kasuistische Ansatz wird anhand eines

[37] Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete Version des folgenden bereits von mir veröffentlichten Sammelband-Artikels: Lukjantschuk, Leon: Digitalität in die Schulpraxis! Zur Konzeption einer digitalen produktions- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Deutschlehrer*innenausbildung. In: Matthias Ballod/ Katharina Heider (Hrsg.): Bildung nachhaltig transformieren. Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt DikoLa. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zentrum für Lehrerbildung 2023 (Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, Bd. 7), S. 65-72.

konkreten Seminarkonzepts veranschaulicht, in dem die Student*innen den Ansatz einer digitalen Handlungs- und Produktionsorientierung kennenlernen und Kompetenzentwicklungsprozesse von Schüler*innen innerhalb eines solchen Lernsettings nachvollziehen.

6.2.1 Der Status quo: „Was die Lehrkraft nicht kennt …“

Aber in welchem Ausmaß haben solche digitalen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, wie sie in dieser Arbeit erforscht wurden, bereits Eingang in den schulischen Deutschunterricht gefunden? Frederking erhob im Rahmen seiner eigenfinanzierten Studie „Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht während der Corona-Pandemie (DiDiD)“ von November 2020 bis März 2021 Daten zu digitalen Kompetenz-, Einstellungs- und Nutzungsmustern von Deutschlehrkräften während der Corona-Pandemie. Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt 1.981 Deutschlehrkräften bearbeitet. Darin erhob Frederking auch, inwiefern Deutschlehrkräfte bereits neue fachspezifische digitale Möglichkeiten nutzten, wie z. B. die Gestaltung digitaler literarischer Rollenspiele im Chat, digitaler Personenprofile literarischer Figuren und digitales szenisches Interpretieren. Die von Frederking untersuchten neuen fachspezifischen digitalen Möglichkeiten lassen sich also größtenteils als „handlungs- und produktionsorientiert“ bezeichnen. Er fasst jedoch ebenfalls digitale Text-Film-Vergleiche und Vergleiche unterschiedlicher Verfilmungen unter diese neuen Möglichkeiten und unterscheidet in der Auswertung leider nicht zwischen den verschiedenen Methoden und Verfahren (vgl. Frederking 2023, S. 8f.). Sein Ergebnis, dass bislang nur acht Prozent der Deutschlehrkräfte die von ihm untersuchten digitalen Optionen eingesetzt haben, spricht jedoch dafür, dass digitale handlungs- und produktionsorientierte Verfahren noch nicht in der Breite im Deutschunterricht angekommen sind (vgl. ebd., S. 9). Von diesen neuen fachspezifischen digitalen Möglichkeiten erwarten nur 47% der Deutschlehrkräfte einen nachhaltigen Lernertrag und nur „45% signalisieren ein Interesse an Fortbildungen in diesem Bereich“ (ebd., S. 9). Daraus schlussfolgert Frederking:

> „Was bekannt ist oder mit dem eigenen Erfahrungsraum einigermaßen kompatibel erscheint, löst eher Bereitschaft aus, sich damit im Rahmen von Fortbildungen auseinanderzusetzen als Optionen, die unbekannt sind. Hier bedarf es mithin anderer Strategien, um Deutschlehrkräften fehlende Kenntnisse und die Notwendigkeit ihrer Beseitigung bewusst zu machen.“ (ebd., S. 10)

Die Präsenz digitaler Medien und Methoden in der deutschdidaktischen Fachcommunity an den Hochschulen spiegelt sich also bislang nicht in der schulischen Unterrichtspraxis wider. Ähnliche Phänomene sind bei Lehramtsstudent*innen zu erwarten. So beschreibt Petrik das ähnliche „Klappt-nicht-Phänomen“:

> „Seit meiner Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter begegnet mir ein hartnäckiges studentisches Lern-Phänomen: Das Seminar erarbeitet und erprobt komplexe handlungsorientierte Unterrichtsmodelle, von denen einige sogar mehrfach in der Schulpraxis eingesetzt wurden, beispielsweise die Planspiele des

> Münchener Centrums für angewandte Politikwissenschaft (CAP). Dennoch gibt es in fast jeder Auswertungsrunde einige StudentInnen, die aus dem Brustton der Überzeugung heraus verkünden: >>Ist ja alles interessant und spannend, aber in der Schulpraxis klappt das nicht!<< Wenn sich diese Vorstellung bis über das Referendariat hinaus hält, dann werden diese StudentInnen in ihrem späteren Beruf vermutlich bei lehrerzentrierten und häufig ineffektiven Methoden bleiben, zumeist solche, die sie selbst als SchülerInnen kennen gelernt haben. Das >>Klappt nicht!<<-Phänomen weist auf zwei Grundprobleme der Lehrerausbildung hin: Auf der Subjektseite erstens auf die Beharrlichkeit von Alltagstheorien, die uns auch aus schulischen Lernprozessen bekannt ist und die mit Identitätsbehauptung und Unsicherheit gegenüber dem Neuen zu tun hat. Auf der Objektseite zweitens auf das vielbemühte >>Theorie-Praxis-Problem<<, das sich mit der Lernbarkeit und Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der gesellschaftlichen Praxis beschäftigt.“ (Petrik 2009, S. 57-58)

Dementsprechend neigen auch Student*innen dazu, hauptsächlich jene Methoden einzusetzen, die sie als Schüler*innen kennengelernt haben. Dieser Effekt dürfte sich durch die Sozialisation in festgefügte Kollegien im Verlauf des Referendariats noch verstärken (vgl. ebd., S. 60). Petrik versteht dieses „Klappt-nicht-Phänomen“ als eine „wesentliche[n] Barriere einer sinnvollen Schul- und Unterrichtsreform“ (ebd., S. 77).

So sollte es entgegen der Erwartungen vieler Student*innen nicht darum gehen, die Schüler*innen im frontalen, fragend-entwickelnden Lehrer-Schüler-Gespräch nach der Interpretation der Lehrperson suchen zu lassen, sondern der Unterricht sollte der Subjektgebundenheit und Individualität des Interpretierens gerecht werden. Der Einsatz digitaler Medien, insbesondere die Produktion von „digital content“, hält hier Potenziale bereit, die im vorangegangenen Kapitel 6.1 präsentiert und diskutiert wurden. Um dieses Potenzial ausschöpfen zu können, müssen die Student*innen jedoch ihre in der Schule erworbene Vorstellung einer frontalen, fragend-entwickelnden Literaturvermittlung überwinden. Die hochschulische Literaturdidaktik sollte sich also davor hüten, den Vorstellungen der Student*innen zu entsprechen und stattdessen lernförderliche methodische Alternativen im Sinne eines **„didaktischen Doppeldeckers“** vorleben. In solchen Seminaren lernen Lehramtsstudent*innen eine Unterrichtsmethode zunächst aus der Lernendenperspektive kennen und erwerben bereits darüber Wissen und Erfahrungswerte für deren Einsatz im Schulunterricht.

6.2.2 Perspektive: Eine digitale produktions- und fallorientierte Didaktik für die Deutschlehrer*innenausbildung

Im Folgenden soll ein hochschuldidaktischer Ansatz für Seminare im Bereich der Literaturdidaktik präsentiert werden, der das Potenzial hat, das in den vorangegangenen Kapiteln beschriebene **Spannungsverhältnis von schulischer Unterrichtspraxis und universitärer, wissenschaftsorientierter Lehrkräftebildung zu entschärfen**. Spinner argumentiert, dass dieses Spannungsverhältnis

> „nur durch einen interpretativen Prozess fruchtbar gemacht werden [kann]: Das Wissen aus der Hochschule muss in einen Dialog gebracht werden mit dem Berufswissen der Schule in einem Prozess, der in gewisser Weise einem hermeneutischen Zirkel entspricht. Eine Ausbildung, die die Studierenden nicht zu dieser Fähigkeit führt, zementiert eine unfruchtbare Abschottung von Ausbildung und beruflicher Praxis, statt das Spannungsverhältnis fruchtbar zu machen." (Spinner 1998, S. 44)

Der hier präsentierte Ansatz baut in erster Linie auf einem von Petrik (2009) für die Sozialkundelehrer*innenausbildung ausgearbeiteten und erprobten Konzept auf und adaptiert es für die literaturdidaktische Hochschullehre in einer *Kultur der Digitalität*. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Student*innen zunächst einen **literarischen Gegenstand erschließen (1)**, ein bereits mit Schüler*innen erfolgreich erprobtes digitales handlungs- und produktionsorientiertes **Good-Practice-Modell** in verkürzter Form selbst durchlaufen und im Anschluss reflektieren (2). Abschließend vollziehen die Student*innen literarische Lernprozesse von Schüler*innen innerhalb der Unterrichtsreihe mithilfe der **fachdidaktischen Argumentationsanalyse** (siehe Kap. 4.7) nach, diskutieren die Fälle und mögliche Handlungs- und Planungsalternativen im Seminar (3). Der Ansatz wird in Kap. 6.2.2.2 noch detaillierter anhand eines Seminarkonzepts beschrieben.

6.2.2.1 Potenziale einer digitalen produktions- und fallorientierten Hochschuldidaktik

Bislang sind literarische Lernprozesse von Schüler*innen in Good-Practice-Lernsettings kaum Gegenstand der deutschdidaktischen Lehrer*innenausbildung (vgl. Pflugmacher 2014, S. 183). Dieser Befund ist einerseits überraschend, da Fachdidaktiken damit befasst sind, „die unterrichtliche Praxis des ihr zugeordneten Unterrichtsfaches zu verstehen und bezogen auf seine fachunterrichtlichen Gegenstände Lehr-Lern-Prozesse zu modellieren" (Krey/ Rabe/ Ritter 2021, S. 208). Andererseits ist er insofern naheliegend, als dass der Nachvollzug literarischer Lernprozesse einzelner Schüler*innen bislang kaum Gegenstand der deutschdidaktischen Forschung war. Dementsprechend liegen kaum Daten vor, die sich unter diesem Gesichtspunkt auswerten ließen. So finden sich auch in den verschiedenen Fallarchiven keine Daten, die Rückschlüsse auf Lernprozesse von Schüler*innen innerhalb einer Unterrichtssequenz oder -reihe ermöglichen. Im Kontrast dazu wird in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken „der Fallarbeit für die Förderung der Professionalität von (angehenden und praktizierenden) Lehrkräften gegenwärtig hohes Potenzial zugestanden" (Bredel/ Pieper, 2021, S. 65). Petrik sieht z. B. das Potenzial, dass durch die Analyse der Lernprozesse von Schüler*innen innerhalb von Good-Practice-Unterrichtsmodellen die Diagnose- und Aushandlungskompetenz angehender (Politik-)Lehrer*innen gefördert werden kann (vgl. Petrik 2009, S. 75ff.). Dies dürfte

jedoch in gleichem Maße für angehende Deutschlehrer*innen gelten, da die Formulierung und Verhandlung literarischer wie politischer Urteile gleichermaßen in Gesprächen oder Texten erfolgt. So könne Fallarbeit nach Pflugmacher die Ausbildung einer literaturpädagogischen Professionalität bei den Studierenden unterstützen (vgl. Pflugmacher 2014, S. 196). Die Förderung der Diagnosekompetenz erfolgt hierbei durch die kontrollierte Erschließung des Unterrichtsgeschehens mithilfe sozialwissenschaftlicher Interpretationsmethoden. Über die Erprobung zentraler methodischer Prinzipien in Form von Good-Practice-Modellen und die nachfolgende Analyse von Lernprozessen können außerdem „zentrale didaktische Prinzipien, Inhalte und Methoden erschlossen" (Petrik 2009, S. 71) werden. Die Fallarbeit erzeugt dabei „innere Vorstellungsbilder, die in der späteren Schulpraxis als implizites Wissen fungieren können" (ebd., S. 72). So können „im Schonraum des universitären Probehandelns" (ebd., S. 75) auch Handlungsalternativen diskutiert werden. Bredel und Pieper berichten in diesem Zusammenhang, dass die Fallarbeit „von den Studierenden erfahrungsgemäß als außerordentlich praxisnah erfahren [wird], dies auch dann, wenn sich keine eigenen Lehrversuche anschließen" (Bredel/ Pieper 2021, S. 85). Auch Pflugmacher sieht das Potenzial, dass fachdidaktische Fallarbeit in der Literaturdidaktik eine praxisnahe Lehrer*innenbildung in der ersten Phase gewährleisten könne (vgl. Pflugmacher 2014, S. 192). Die erste Phase der Lehramtsausbildung hat gegenüber der zweiten und dritten Phase „den Vorteil der strukturellen Distanz" (Bredel/ Pieper 2021, S. 86). Kasuistisches Arbeiten kann hier „einen reflexiven Habitus" (Krey/ Rabe/ Ritter 2021, S. 220f.) bei den Studierenden fördern. Probleme und Defizite können zunächst ohne unmittelbaren Handlungszwang analysiert werden, bevor Lösungsvorschläge entworfen und ggf. in „der Praxis" erprobt werden können. Gelingt die kasuistische Arbeit an Good-Practice-Modellen seien außerdem „wesentliche Bedingungen für ein lebenslanges Lernen im Beruf z.B. durch die Nutzung des Potentials kollegialer Fallberatungen oder Supervisionen angelegt" (ebd., S. 222).

Frederking legte den Deutschlehrkräften in seiner Fragebogenstudie ebenfalls Best-Practice-Beispiele zur Beurteilung vor. Aus deren positiver Bewertung der Lernmedien schlussfolgert er, „dass Best-Practice-Beispiele tatsächlich helfen können, Deutschlehrkräften neue digitale Optionen bekannt und die damit verbundenen Potenziale bewusst zu machen" (Frederking 2023, S. 11). Eine Auseinandersetzung mit Best-Practice-Unterrichtsmodellen und den darin stattfindenden (häufig sehr intensiven) Lernprozessen von Schüler*innen hätte dementsprechend das Potenzial, einseitig ablehnende Haltungen gegenüber dem Einsatz von digitalen Methoden im Unterricht auch bei Lehramtsstudent*innen aufzubrechen (vgl. SWK 2022, S. 122). Diese Auseinandersetzung mit Best-Practice-Modellen, die den didaktischen Alltagsvorstellungen der Studierenden zuwiderlaufen, könnte zu einem „ersten heilsamen Praxisschock" (Petrik

2009, S. 61) führen, da die Studierenden die Effektivität handlungsorientierter Methoden im Seminar erfahren.

6.2.2.2 Skizze eines digitalen produktions- und fallorientierten Seminarkonzepts

Im Folgenden soll ein digitales produktions- und fallorientiertes Seminarkonzept für die universitäre Lehre im Bereich der Literaturdidaktik beschrieben werden. Jenes setzt sich in erster Linie die Förderung der **Diagnosekompetenz** der Student*innen und das **Kennenlernen des digitalen handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes** anhand eines konkreten Good-Practice-Unterrichtsmodells zum Ziel. Der unterrichtsmethodische Ansatz und das Unterrichtsmodell fokussieren die Förderung der Interpretationskompetenz der Schüler*innen. Die Rekonstruktion der Wirkungsweisen des methodischen Ansatzes und der literarischen Lernprozesse der Schüler*innen dürfte in der Folge die **Fähigkeit der Student*innen stärken, lernwirksame digitale Lernsettings zu gestalten**. Das hier beschriebene Seminar sollte von den Student*innen erst am Ende ihres Studiums belegt werden, da diese erst dann in der Lage sein dürften, Lernprozesse zu rekonstruieren bzw. zu diagnostizieren, „wenn der Gegenstand der Diagnose theoretisch und praktisch erschlossen ist“ (Petrik 2009, S. 71). Nun folgt die Beschreibung des Seminarkonzepts entlang seiner drei Phasen.

(1) Sachanalyse

Im Gegensatz zum kasuistischen Arbeiten in schulpädagogischen Seminaren, das in der Regel die so weit wie möglich von normativen Vorannahmen befreite Rekonstruktion von Unterrichtsstrukturen zum Ziel hat, zeichnen sich fachdidaktische Zugriffe dadurch aus, dass Fälle vor dem Hintergrund normativer Vorannahmen, z. B. welche Lernentwicklung als erstrebenswert zu bewerten ist, interpretiert werden. So ist, wenn Lernprozesse rekonstruiert werden sollen, „eine profunde Kenntnis der Gegenstände sowohl unter fachlicher als auch unter Erwerbsperspektive unverzichtbar“ (Bredel/ Pieper 2021, S. 84). Deshalb muss der Fallarbeit eine **umfassende Analyse des Gegenstands** vorausgehen. In diesem Fall wäre dies zum einen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Interpretieren literarischer Texte aus der Perspektive der Literaturdidaktik. Diese könnte anhand von literaturdidaktischen Grundlagentexten wie dem kanonisch gewordenen Artikel Spinners (1987) oder Texten Abrahams (u.a. 2012) oder Zabkas (u.a. 2003) erfolgen. Außerdem muss der literarische Text, der von den Schüler*innen innerhalb

der digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsreihe interpretiert wurde, zunächst von den Student*innen selbst erschlossen werden, bevor diese Lernprozesse von Schüler*innen rekonstruieren können. Als literarischer Text bietet sich hier Ferdinand von Schirachs Roman *Der Fall Collini* (2011) an, da dieser aufgrund seines lakonischen Stils die Einbildungskraft seiner Leser*innen geradezu herausfordert und somit prädestiniert für eine digitale handlungs- und produktionsorientierte Aufbereitung im Literaturunterricht ist (siehe Kap. 4.6.2). Die Erschließung des Romans durch die Student*innen könnte zunächst mithilfe literaturwissenschaftlicher Sekundärtexte zum Genre (Brittnacher 2014), zum Stil (Recki 2020) und der intertextuellen Dimension des Romans erfolgen (Lukjantschuk i. E.). Dieses Hintergrundwissen, welches sich die Student*innen im Zuge der Lektüre der Sekundärtexte angeeignet haben, können sie in einem von der Seminarleitung moderierten Literarischen Gespräch (vgl. Werner 2004) in die Diskussion einbringen. Mit dem Literarischen Gespräch lernen die Student*innen außerdem eine Alternative zum fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch kennen und erfahren im Zuge dessen die Vieldeutigkeit literarischer Texte.

(2) Erprobung des digitalen handlungs- und produktionsorientierten Good-Practice-Modells im Seminar

Der digitale handlungs- und produktionsorientierte Ansatz wird im zweiten Teil des Seminars am Beispiel des Good-Practice-Unterrichtsmodells zum Roman *Der Fall Collini* (2011) durchgespielt:

> „Eine >>LehrerIn<<, die zumindest einige Sitzungen lang mit der SeminarleiterIn identisch sein sollte, gibt den Studierenden exemplarische Aufgaben und Handlungsimpulse aus dem gewählten Unterrichtsmodell, das den zu bearbeitenden Fall darstellt. Diese werden gelöst, um dann in der Auswertungsphase nicht nur die inhaltliche Lösung, sondern auch die didaktischen Konstruktionsprinzipien und Strukturmomente herauszuarbeiten“ (Petrik 2009, S. 72)

Da die Unterrichtsreihe zum Roman *Der Fall Collini* (2011) einen Umfang von 24 Unterrichtsstunden hat, wäre es nicht möglich, diese in vollem Umfang während der Seminarzeit zu erproben. Deswegen würden „nur bestimmte Passagen in Echtzeit simuliert, während andere in Zeitraffer, narrativ oder per (Film)Dokumentation eingebracht werden“ (Petrik 2009, S. 72). Besonders wichtig dürfte die Bearbeitung der Materialien sein mithilfe derer die Schüler*innen den Roman analysieren, bevor sie ihn durch die Gestaltung digitaler Produkte interpretieren. Die Vorbereitung und Planung der Interpretationsprodukte sollte ebenfalls im Seminar anhand der Schüler*innenmaterialien erfolgen, da Schüler*innen wie Student*innen diesen Schritt ansonsten gern auslassen. Die eigentliche Gestaltung der Produkte könnte außerhalb der Seminarzeit stattfinden. Die Präsentation und Diskussion der in den Produkten manifestierten

Interpretationen sollte dann wieder im Seminar stattfinden und durch die Seminarleitung moderiert werden. So lernen die Student*innen diese an das Literarische Gespräch nach Werner angelehnte Form des Interpretationsgesprächs kennen (vgl. Werner 2004). Am Ende dieser Phase sollten die Student*innen ihren eigenen Lernprozess und ihre Erfahrungen während der Erprobung des Unterrichtsmodells reflektieren. Im Selbststudium lesen die Student*innen anschließend die Beschreibung des gesamten Unterrichtsmodells und einen Beitrag zum unterrichtsmethodischen Ansatz (Kap. 2, 4.6.4).

(3) Analyse und Diskussion von Fällen im Seminar

In der Deutschdidaktik werden Fälle sowohl in der Forschung als auch der Lehre „als exemplarische Verdichtung eines Lehr-/ Lernprozesses“ (Bredel/ Pieper 2021, S. 66) definiert. Im hier dargestellten Seminarkonzept **sollen die Student*innen literarische Lernprozesse innerhalb einer digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsreihe rekonstruieren**. Diese liegt dokumentiert in Form von transkribierten Unterrichtsstunden, Lernmaterialien, Tests und Interviews vor. Prinzipiell wäre es auch möglich, dass die Student*innen eigene Fälle aus Schulpraktika oder aus einer vorangegangenen Erprobungsphase im Seminar diskutieren lassen. Den Student*innen dürfte es jedoch nicht möglich sein, Lernprozesse von Schüler*innen zu dokumentieren, die sich über eine ganze Unterrichtsreihe erstrecken. Vielmehr müssten sie sich auf konkrete „Aha-Momente“ oder Lernhürden konzentrieren. Im Idealfall liegen die zu betrachtenden Unterrichtsausschnitte als Videoaufnahme und als Transkript vor, da ein Video in der Regel zu rasch abläuft und es ein Transkript demgegenüber ermöglicht, Interpretationsgespräche Zeile für Zeile nachzuvollziehen (vgl. Pflugmacher 2014, S. 195f.). Eigene Fälle sollten die Student*innen nicht allein analysieren, da es ihnen erfahrungsgemäß schwerfällt, „sich Fällen gegenüber distanziert zu äußern, da sie versuchen, diese Differenz zu überwinden; sie nehmen sich womöglich schon als Teil von Schule wahr“ (Wittek/ Rabe/ Ritter 2021, S. 7). Fälle können mit völlig unterschiedlichem Erkenntnisinteresse analysiert werden. Ich plädiere dafür, mit der **Konzentration auf literarische Lernprozesse bzw. die Entwicklung der Schüler*inneninterpretationen eine bestimmte Perspektive und damit verbunden eine Auswertungsmethode vorzugeben**. Die Generierung eigener Fragestellungen und thematischer Schwerpunkte bewerte ich als problematisch, da die eigenständige Aneignung einer Auswertungsmethode die Student*innen im Regelfall überfordern dürfte, „da eine ausführliche methodische Qualifikation im Rahmen eines solchen Seminars nicht zu erwarten ist“ (Krey/ Rabe/ Ritter 2021, S. 220). Diesbezüglich erachte ich es als gewinnbringend, den Student*innen eine Methode zur Rekonstruktion literarischer Lernprozesse zu vermitteln, die sie in ihrem späteren

Lehrer*innenleben ebenso als Diagnoseinstrument nutzen können. Hierfür dürfte sich die in Kap. 4.7 entwickelte Adaption der fachdidaktischen Argumentationsanalyse nach Petrik (vgl. Petrik 2021) aufgrund ihrer **simplen Struktur und leichten Handhabbarkeit** in besonderem Maße anbieten. Diese ermöglicht es (angehenden) Lehrer*innen, literarische Lernprozesse von Schüler*innen innerhalb von Unterrichtsreihen nachzuvollziehen und aus Schüler*innenbeiträgen in Interpretationsgesprächen auf das von ihnen erreichte Verstehensniveau zu schließen. Die Vermittlung der Auswertungsmethode im Seminar erfolgt durch deren Erläuterung und der Präsentation einer exemplarischen Fallstudie. Im Seminar sollte gemeinsam mit den Student*innen eine exemplarische Unterrichtspassage interpretiert werden, um auf Probleme bei der Anwendung der Methode reagieren zu können. Außerhalb des Seminars lesen die Student*innen im Selbststudium eine umfassende Einführung in die Auswertungsmethode und eine weitere exemplarische Fallstudie. Daran anschließend analysieren die Student*innen Fälle in Einzelarbeit, bevor sie ihre Lernprozess-Analysen im Seminar zur Debatte stellen. Die Analyse und Diskussion der literarischen Lernprozesse dürfte die Student*innen zum Perspektivwechsel anregen und ihnen einen Einblick darin geben, in welcher Weise das digitale handlungs- und produktionsorientierte Lernsetting Kompetenzentwicklungen bei den Schüler*innen anstößt. Diese Strukturelemente können die Student*innen dann später für die Gestaltung eigener digitaler Lernsettings nutzen. Während der Präsentation und Diskussion der studentischen Fallstudien nimmt die Seminarleitung eine sokratische Lehrer*innenrolle ein:

> „Ich muss, wie oben gezeigt, ähnlich wie in der Schule sokratisch auf bestimmte Phänomene hinweisen, damit sie nicht untergehen. Ich muss Lesarten kontrastieren, begründen und erweitern helfen, bei festgefahrenen Kontroversen Schlichtungshilfe geben und auch bisweilen unplausible Lesarten zurückweisen. Besonders wichtig ist der Schutz derjenigen, die sich in selbstreflexiven Phasen angreifbar machen, vor unangemessenen Reaktion oder Stigmatisierungen anderer. Anders als in der Schule lege ich in der universitären Lehre so oft wie möglich meine hochschuldidaktische Strategie offen und vergleiche sie mit schulischen Strategien – als >>didaktische Metakommunikation<<“ (Petrik 2009, S. 77)

Im Anschluss sollten die Student*innen ihre Fallstudien verschriftlichen, da dies die Student*innen „auf eine genaue Explikation und die Vermeidung von Subsumtion“ (Pflugmacher 2014, S. 193) verpflichtet. Die **Verschriftlichung der Fallstudie** stellt dann wiederum die zu erbringende, benotete Seminarleistung dar. Teil der Seminarleistung und der Abschlussreflexion im Seminar sollte die Reflexion folgender Fragen durch die Student*innen sein:

1. Was haben Sie im Seminar gelernt, das Sie für Ihre spätere Tätigkeit als Lehrer*in nutzen können?
2. Inwiefern hat das Seminar Ihre Perspektive auf digitale Lernsettings verändert?

Die Erforschung kasuistisch arbeitender Seminare hinsichtlich ihrer Wirksamkeit ist bislang ein **Desiderat** (vgl. Wittek/ Krabe/ Rey 2021, S. 7). So könnten sich zukünftige Arbeiten z. B. der

Frage widmen, inwiefern Seminarformate wie das hier präsentierte einen Einfluss auf die Diagnosekompetenz der Student*innen, ihre Fähigkeit zur Planung und Umsetzung digitaler Lernsettings und ihre Haltung zu digitalen Lernmethoden haben. Im Moment besteht außerdem noch ein Mangel an öffentlich zugänglichen Transkripten oder Videoaufnahmen von digitalen Lernsettings. Der Aufbau eines Online-Fallarchivs mit dokumentierten Good-Practice-Beispielen würde sich hier anbieten, um Student*innen und sich bereits im Dienst befindenden Lehrkräften in Workshops und Seminaren zeigen zu können, wie ein lernförderlicher Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht aussehen kann.

6.3 Ausblick: Ein neues Forschungsfeld

Da bislang neben der vorliegenden Arbeit keine umfassenden Studien zu (literarischen) Lernprozessen von Schüler*innen in (digitalen) handlungs- und produktionsorientierten Lernarrangements existieren, besteht weiterhin ein **großer Forschungsbedarf** in diesem Bereich. Dieser ist insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache evident, dass die Implementierung dieses Ansatzes von der Kultusministerkonferenz gefordert wird (vgl. KMK 2021, S. 21) und er in der Folge zunehmend in Lehrplänen aller Fächer Berücksichtigung findet.[38] Mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Analyse von literarischen Lernprozessen in digitalen Lernsettings wurde ein **fruchtbares Forschungsfeld** exploriert und ein **vielversprechendes Instrumentarium** zu dessen weiterer Erschließung entwickelt. Ein erster möglicher Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsarbeiten ergibt sich aus dem **vorläufigen Charakter der von mir vorgenommenen Typenbildung** (vgl. Jahr 2022, S. 323). So „kann noch nicht von einer theoretischen Sättigung in der Form gesprochen werden, [...] dass sich nicht noch weitere Typen hinzufügen lassen“ (ebd., S. 324). Außerdem konnte in dieser Studie die Frage der Generalisierbarkeit der rekonstruierten Interpretationsprozesse lediglich unter Rückbezug auf Schüler*innendaten einer weiteren Klasse, die denselben Roman digital und handlungs- und produktionsorientiert behandelte, eingeschätzt werden. Es wurden dementsprechend lediglich Daten ausgewertet, die innerhalb eines sehr spezifischen Kontextes erhoben wurden: zwei zwölfte Klassen an einer

[38] Vgl. u.a. Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Deutsch). 2022, S. 34, 42, 49; Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Sozialkunde). 2022, S. 26; Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Englisch). 2022, S. 13, 19, 25, 31, 37, 44; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) (Hrsg.): Bildungsplan des Gymnasiums (Deutsch). 2016, S. 97, 98; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Thüringen) (Hrsg.): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Deutsch). 2019, S. 24, 32, 36, 38, 49, 52.

integrierten Gesamtschule mit hervorragenden infrastrukturellen Rahmenbedingungen in einer Stadt in Mitteldeutschland. Anschlussforschung könnte demzufolge die **Steigerung der Verallgemeinerbarkeit der Befunde** zum Ziel haben. Solche Arbeiten würden den „Kontextbezug [...] aufgeben, um zu untersuchen, inwieweit die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und außerhalb von spezifischen Kontexten gelten“ (Flick 2016, S. 522). Im Zuge dessen würde es sich z. B. anbieten, digitale handlungs- und produktionsorientierte Lernsettings an anderen Schulformen (Sekundarschule, Gymnasium, Förderschule und Grundschule), in verschiedenen Klassenstufen und Bildungsinstitutionen (Universitäten, Kindergärten, Vorschulen, Museen) zu erproben, videografisch zu dokumentieren und die darin situierten Interpretationsprozesse argumentationsanalytisch zu erforschen. Hierbei sollten auch die behandelten literarischen Texte variiert werden, um Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern die Struktur der Interpretationsprozesse durch den jeweiligen literarischen Text bedingt ist.

Es wären jedoch auch methodische Zugriffe auf das Datenmaterial jenseits des in Kap. 4 entwickelten argumentationsanalytischen Vorgehens denkbar. So könnten z. B. die literarischen Problemlöseprozesse von Schüler*innen innerhalb von Interpretationsgesprächen mithilfe von Heizmanns Adaption der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden (vgl. Heizmann 2020; Hauck-Thum/ Franz 2023). Über die Interpretationsprozesse der Schüler*innen hinaus könnte auch die Rolle der Lehrpersonen in den Blick genommen werden. So spiegelt sich in den Daten ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen der bewusst zurückhaltenden Lehrer*innenrolle und institutionellen bzw. gesellschaftlichen Ansprüchen an eine Lehrkraft wider, wenn sich z. B. Rachel irritiert darüber zeigt, dass sie nicht zu der *einen richtigen* Interpretation geführt wird (INT_Rachel, 14ff.) oder Tilman und Noah mehr Strenge fordern (INT_Tilman, 146; INT_Noah, 130). Eine solche Studie beträfe also Fragen der Professionalisierung bzw. der Aushandlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Jahr 2022, S. 325). Leider ist in der mit den Schüler*innen oder deren Eltern getroffenen Datenschutzvereinbarung keine Sekundäranalyse der erhobenen Daten vorgesehen, sodass neue Daten erhoben und aufbereitet werden müssten.

Die im Rahmen dieser Arbeit generierten explorativen Befunde könnten darüber hinaus in **quantitativen, größer angelegten Vergleichsstudien** fundiert werden (vgl. Petrik 2013, S. 326). Denkbar wäre z. B. die Prüfung der Hypothesen, dass Schüler*innen in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht häufiger auf den zu interpretierenden Ausgangstext verweisen und stärker mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte konfrontiert sind als in einem dominant fragend-entwickelnden Literaturunterricht, von dem die untersuchten Schüler*innen das erprobte Lernsetting in ihren mündlichen und schriftlichen Reflexionen abgrenzen (u.a. MEM_Nico, 4; MEM_Julia, 6; INT_Rachel, 20; INT_Alicia, 92). Die

entwickelte Typologie kann ebenfalls „als Basis für weitere – auch hypothesenprüfende Analysen – genutzt werden“ (Tippelt 2020, S. 219). So könnte erforscht werden, ob bei Schüler*innen, die zu Beginn der Intervention das zweite Niveau erreichen, tatsächlich häufiger eine Entwicklung der Interpretationskompetenz zu verzeichnen ist als bei Lerner*innen, die bereits zu Beginn der Unterrichtsreihe auf dem dritten Niveau argumentieren. Im Sinne eines Design-based-Research-Ansatzes könnte jedoch auch ins Auge gefasst werden, ob der Anteil derjenigen Schüler*innen, deren Kompetenzentwicklung auf dem dritten Niveau stagniert, durch die Integration weiterer metareflexiver Phasen in das Unterrichtskonzept reduziert werden könnte.

Mit dem in Kap. 2 entworfenen Konzept eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist zweifellos nicht das Ende der Entwicklung des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes erreicht. Insbesondere die jüngsten Entwicklungen im Feld der **Künstlichen Intelligenz** betreffen den Ansatz insofern, als dass KI-gestützte Text-, Bild- und Videogeneratoren, wie z. B. ChatGPT, Midjourney oder Synthesia, einen großen Einfluss auf den Prozess der Produktgestaltung haben dürften. Diese konnten in der vorliegenden Studie noch nicht berücksichtigt werden, da die besagten Anwendungen zum Zeitpunkt der Konzeption der Studie und der Datenerhebung noch nicht veröffentlicht waren. Auf der Tagung „DeutschGPT – Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI“, die am 21.07.2023 an der Ludwig-Maximilians-Universität in München stattfand, wurden bereits erste Ansätze, KI-Systeme für das (handlungs- und produktionsorientierte) Interpretieren literarischer Texte zu nutzen, vorgestellt und diskutiert. So präsentierte z. B. Matz eine Unterrichtsreihe, in der die produktionsorientierte Interpretation von Georg Büchners „Woyzeck“ durch textgenerative KI-Systeme unterstützt wurde (vgl. Matz 2023, S. 3f.). Zwei weitere Beiträge fokussierten die Frage, wie ChatBots für die Entwicklung von Deutungsansätzen, Argumenten und die Koordinierung mehrerer Interpretationen genutzt werden können und präsentierten Ergebnisse erster qualitativ-explorativer Studien (vgl. Führer/ Nix 2023; Magirius/ Scherf 2023), die darauf hinweisen, dass KI-Systeme zur Abwägung mehrerer Interpretationsansätze anregen können. In umfangreicheren Folgestudien könnten dementsprechend didaktische Konzepte entwickelt und evaluiert werden, die KI-Systeme für die (handlungs- und produktionsorientierte) Interpretation literarischer Texte nutzen. Ein solcher Unterricht könnte dann mithilfe des in dieser Arbeit entwickelten forschungsmethodischen Vorgehens untersucht werden. Der Vergleich mit den Befunden dieser Arbeit wäre dann ein Beitrag zur Generalisierung derselben. Ähnliches gilt für den absehbaren Trend hin zu **AR- und VR-Technologien bzw. „spacial computing“**.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass in diesem Forschungsfeld kein Mangel an Perspektiven für zukünftige Forschungsprojekte besteht. Die Erträge der Arbeit belegen, dass in dem hier

gewählten Forschungsansatz (auch didaktische) Potenziale liegen, die gleich in mehrfacher Hinsicht vielversprechend nutzbar scheinen: für die **Diagnose von Lernleistungen im schulischen Deutschunterricht und in weiteren Forschungsprojekten** und für die **Schulung der Diagnosekompetenz von Studierenden im Rahmen kasuistisch arbeitender Seminare**. Das entwickelte forschungsmethodische Vorgehen könnte dabei zukünftig einen **Beitrag zur Erschließung der Wirkungsweisen aktueller Bildungstechnologien und methodischer Ansätze** leisten.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Mit einem einleitenden Essay und einem Nachwort zur aktuellen Ausgabe von Hans Mommsen. München: Piper Verlag 2020.

Biller, Maxim: Der falsche Gruß. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021.

Fitzek, Sebastian: Die Therapie. Psychothriller. München: Knaur 2006.

Giordano, Ralph: Die zweite Schuld. Von der Last, Deutscher zu sein. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2000.

Goethe, Johann Wolfgang von: Sämtliche Werke: Briefe, Tagebücher und Gespräche. Hrsg. von Hendrik Birus et al. 40 Bde. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1989.

Grass, Günter: Die Blechtrommel. Roman [1959]. 27. Auflage. München 1993.

Haushofer, Albrecht: Moabiter Sonette. Nach der Originalhandschrift herausgegeben von Amelie von Graevenitz. Biographisches Nachwort von Ursula Laack. München: Verlag C.H. Beck 2012.

Hemingway, Ernest: Der alte Mann und das Meer. Aus dem Englischen von Werner Schmitz. 16. Auflage. Neuübersetzung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2014.

Jaspers, Karl: Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands. München: Piper Verlag 1965.

Kleist, Heinrich von: Der Findling. Stuttgart: Reclam 2002.

Menasse, Eva: Dunkelblum. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021.

Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Roman. München: Anaconda Verlag 2019.

Schirach, Ferdinand von: Carl Tohrberg. Drei Stories. 7. Auflage. München: btb Verlag 2017a.

Schirach, Ferdinand von: Der Fall Collini. Roman. 4. Auflage. München: btb 2011.

Schirach, Ferdinand von/ Kluge, Alexander: Die Herzlichkeit der Vernunft. München: Luchterhand 2017b.

Schirach, Ferdinand von: Die Würde ist antastbar. Essays. 10. Auflage. München: btb Verlag 2017c.

Schirach, Ferdinand von/ Michaelsen, Sven: ‚Es gibt wohl eine Begabung zum Glück – ich habe sie nicht'. Interview. In: Süddeutsche Zeitung Magazin 35/2022 (2.9.2022), S. 10–17.

Schirach, Ferdinand von: Nachmittage. München: Luchterhand 2022.

Schirach, Ferdinand von: Schuld. Stories. München: btb Verlag 2010.

Schirach, Ferdinand von: Tabu. Roman. 11. Auflage. München: btb Verlag 2017d.

Schlink, Bernhard: Der Vorleser. Roman. Zürich: Diogenes Verlag 1997.

Timm, Uwe: Am Beispiel meines Bruders. Text & Kommentar. Bamberg: C.C. Buchner Verlag 2006.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Felix Heizmann/ Johannes Mayer/ Marcus Steinbrenner (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 31-47.

Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina: Einführung: Kulturen des Inszenierens. In: Ulf Abraham/ Ina Brendel-Perpina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 2017, S. 7-22.

Abraham, Ulf: Interpretieren literarischer Texte. In: Ulf Abraham/ Ortwin Beisbart/ Gerhard Koß/ Dieter Marenbach (Hrsg.): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger zur Unterrichtsplanung von Kristina Bismarck. 7. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag 2012, S. 199-202.

Abraham, Ulf: Man kann nicht nicht interpretieren. Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht. In: Christina Misar-Dietz/ Sabine Zelger (Hrsg.): Interpretieren. Innsbruck: StudienVerlag 2021 (ide, Heft 1, 2021), S. 11-21.

Abraham, Ulf: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 9-22.

Albrecht, Christian: Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: J.B. Metzler 2022.

Altekruse, Joerg/ Fischer, Daniel/ Ruckelshauß, Teresa: Kollaborative Kurzfilmproduktion als innovativer Ansatz in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung an der Leuphana Universität Lüneburg. In: Walter Leal Filho (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen. Berlin: Springer Nature 2018, S. 369-385.

Anders, Petra: Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Uta Hauck-Thum/ Jörg Noller (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler 2021 (Digitalitätsforschung/ Digitality Research, Bd. 1), S. 127-143.

Anders, Petra/ Riegert, Judith: Für alle ‚Begabungstypen'? Zum Potenzial handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im inklusiven Literaturunterricht. In: Ulf Abraham/ Ina Brendel-Perpina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 2017, S. 223-235.

Anders, Petra: Gedichte inszenieren: ‚Der Gedichtfilm' als Inszenierung von Interpretation im Web 2.0. In: Ulf Abraham/ Ina Brendel-Perpina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 2017, S. 101-113.

Anders, Petra: Vom User zum Maker. Kinder gestalten und erzählen mit *Scratch*. In: Birgit Brandt/ Henriette Dausend (Hrsg.): Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen. Münster: Waxmann Verlag 2018, S. 17-36.

Arnold, Sonja: Zur Beziehung zwischen Literatur und Recht in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanisticos 17 (23) 2014, S. 1-25.

Bacalja, Alexander: Digital writing in the new literacies age: Insights from an online writing community. In: Literacy Learning: The Middle Years, 28(2) 2020, S. 33-43.

Ballod, Matthias/ Sever, Sercan: Wissen und Wissenstransformation: Zukünfte didaktisch handelnd aufschließen. In: Konstantin S. Kiprijanov/ Thorsten Philipp/ Thorsten Roelcke (Hrsg.): Transferwissenschaften: Mode oder Mehrwert? Unter Mitarbeit von Koray Parlar und Anna Malena Pichler. Berlin [u.a.]: Peter Lang 2023 (Transferwissenschaften, Bd. 16), S. 183-204.

Bauer, Manuel: Der geschundene Mensch: Ferdinand von Schirach oder Der Anwalt als Erzähler. In: Yvonne Nilges (Hrsg.): Dichterjuristen. Studien zur Poesie des Rechts vom 16. bis 21. Jahrhundert. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann 2014, S. 281-296.

Baurmann, Jürgen/ Kammler, Clemens: Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten. In: Praxis Deutsch 234/2012, S. 4-12.

Becker-Mrotzek, Michael/ Lindauer, Thomas/ Pfost, Maximilian/ Weis, Mirjam/ Strohmaier, Anselm/ Reiss, Kristina: Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In: Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann 2019, S. 21-46.

Berg, Gunhild: Blackout Poetry – Methodenspicker. Kein Jahr der Veröffentlichung angegeben. Online verfügbar unter: https://d-3.germanistik.uni-halle.de/2019/03/blackout-poetry-methodenspicker/ (Datum der Recherche: 01.08.2023).

Berg, Gunhild/ Lukjantschuk, Leon: Dramen der Entscheidung. Interaktiv Lesen und Schreiben mit interactive fiction im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 1/2022, S. 86-91.

Berg, Gunhild: Literaturvermittlung in und mit Social Media. Digitale Verfahren der Literatur-Wissenschaftskommunikation in Angewandter Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Jan Horstmann/ Frank Fischer (Hrsg.): Digitale Verfahren der Literaturwissenschaft. Sonderausgabe #6 von Textpraxis. Digitales Journal für Philologie (1.2022). URL: http://www.textpraxis.net/gunhild-berg-literaturvermitlung-und-social-media, DOI: https://doi.org/10.17879/64059429098.

Berger, Thomas: Nachweis und Bewertung literarischen Verstehens in schulischen Leistungssituationen und Testaufgaben. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 98-113.

Bernhardt, Sebastian/ Hardtke, Thomas: Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. In: Sebastian Bernhardt/ Thomas Hardtke (Hrsg.): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 1), S. 7-22.

Bettinger, Patrick/ Draheim, Saskia/ Meier, Simon/ Witte, Ellen: <Making> the subject. Eine materiell-diskursive Perspektive auf Lernprozesse in MakerSpaces und FabLabs. In: Medien-Pädagogik 17/2020 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 617-645.

Birkmeyer, Jens: Erinnerung als didaktische Kategorie? Ethische Zugänge im Literaturunterricht. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 61-78.

Böck, Sebastian/ Ingelmann, Julian/ Matuszkiewicz/ Schruhl, Friederike: Lesen in der digitalen Gegenwart. Eine Einleitung. In: Sebastian Böck/ Sebastian Ingelmann/ Kai Matuszkiewicz/ Friederike Schruhl (Hrsg.): Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart. Göttingen: V&R Unipress 2017 (Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung, Bd. 1), S. 7-23.

Boelmann, Jan M./ König, Lisa/ Rymeš, Robert: Lernsettings der schulischen Medienpraxis – Selbststeuerung und Lenkung als Einflussfaktoren auf die Medienproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 19/2017, S. 1-13.

Boelmann, Jan M./ König, Lisa: Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 5). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2021.

Boelmann, Jan M.: Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. (Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung*, Bd. 13). München: kopaed 2015.

Boesken, Gesine: „Ich würde mich freuen, wenn ihr einen Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin.“ Literarisches Handeln im Internet – Literaturplattformen, Fan Fiction & Co. In: Der Deutschunterricht 5/2016, S. 46-55.

Bohnsack, Ralf: Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Jutta Ecarius/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich 2020, S. 21-48.

Brandstädter, Heike: Der Einfall des Bildes. Ottilie in den >>Wahlverwandtschaften<<. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000.

Bräuer, Christoph: Figuren in literarischen Gesprächen. Formen ihres Verstehens und ihres Verständnisses in der Verständigung über sie. In: Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 315-338.

Bräuer, Christoph/ Rabenstein, Kerstin/ Straußß, Svenja: Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs

„Tschick“. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5 (2016) 1, S. 111-131.

Bredel, Ursula/ Pieper, Irene: Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik. Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt. In: Doris Wittek/ Thorid Rabe/ Michael Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 65-88.

Brendel-Perpina, Ina: Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht (Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien, Bd. 26). Bamberg: University of Bamberg Press 2019.

Brittnacher, Hans Richard: Das Recht vor Gericht. Ferdinand von Schirachs *Der Fall Collini* und die Tradition des Justizromans. In: Zagreber Germanistische Beiträge 23(2014), S. 1-17.

Budke, Alexandra: Argumentieren und Vergleichen als zentrale Aufgaben im Unterricht. In: Alexandra Budke/ Frank Schäbitz (Hrsg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Berlin: LIT Verlag 2021, S. 1-10.

Budke, Alexandra/ Meyer, Michael: Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Alexandra Budke/ Miriam Kuckuck/ Michael Meyer/ Frank Schäbitz/ Kirsten Schlüter/ Günther Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zu Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster [u.a.]: Waxmann 2015 (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 7), S. 9-28.

Burbaum, Christina: Vom Nutzen der Poesie. Zur biografischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript Verlag 2007.

Charlton, Michael/ Sutter, Tilmann: Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Unter Mitarbeit von Christina Burbaum, Gisela Mehren und Friederike Rau. Bielefeld: transcript Verlag 2007.

Charlton, Michael: Methoden der Erforschung von Medienaneignungsprozessen. In: Werner Holly/ Ulrich Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 11-26.

Christensen, Anke/ Sticher, Claudia: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht mit digitalen Templates. In: Der Deutschunterricht 5/2023, S. 81-87.

Dannecker, Wiebke/ Grobenski, Zdenko: >>Jeder kann zum Mörder werden.<< Ferdinand von Schirachs *Der Fall Collini* als Gegenstand einer wissenspoetologisch orientierten

Literaturdidaktik. In: Metin Genç/ Christof Hamann (Hrsg.): Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen. Würzburg 2018 (KONNEX, Bd. 27), S. 205-221.

Dannecker, Wiebke: Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2012.

Dawidowski, Christian: Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 5/2016, S. 36-45.

Descher, Stefan/ Borkowski, Jan/ Ferder, Felicitas/ Heine, Philipp David: Probleme der Interpretation von Literatur. Ein Überblick. In: Jan Borkowski/ Stefan Descher/ Felicitas Ferder/ Philipp David Heine (Hrsg.): Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis. Münster: mentis Verlag 2015, S. 11-70.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleichen. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Dickgreber, Ute: Intensivierung ästhetischer Lernprozesse im Fach Deutsch – produktionsorientierte und textanalytische Methoden im Vergleich. In: Claudia Vorst/ Sabine Grosser/ Juliane Eckhardt/ Rita Burrichter (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main [u.a.]: Internationaler Verlag der Wissenschaften (Studien zur Germanistik und Anglistik, Bd. 18), S. 231-248.

Ehninger, Julia/ Knigge, Jens/ Rolle, Christian: Musikbezogene Argumentationskompetenz. Ein Werkstattbericht über die Entwicklung von Testaufgaben. In: Alexandra Budke/ Frank Schäbitz (Hrsg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Berlin: LIT Verlag 2021, S. 93-112.

Emmersberger, Stefan: Der Sandmann interaktiv erzählen. Zum literaturdidaktischen Potenzial des Story-Editors Inky. In: Praxis Deutsch 276/2019, S. 27-33.

Erdmann, Lisa: „NS-Prozess. Engel spricht vom ‚Horror vor dem Notwendigen'". In: DER SPIEGEL (07.05.2002), online unter: https://www.spiegel.de/politik/deutschland/ns-prozess-engel-spricht-vom-horror-vor-dem-notwendigen-a-195217.html [Datum der Recherche: 22.06.2023].

Fingerhut, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./ 10. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012, S. 134-156.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 10. Auflage. Völlig überarbeitete Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2016.

FOCUS online: Buchkritik „Der Fall Collini“. Wie ein unbescholtener Mann zum Mörder wird. 22.01.2014. Online verfügbar unter: https://www.focus.de/kultur/buecher/wie-ein-unbescholtener-mann-zum-moerder-wird-buchkritik-der-fall-collini_id_2268694.html [Datum der Recherche: 11.05.2023].

Frederking, Volker: Deutschlehrkräfte und ihre Vertrautheit mit, Nutzung von und Einstellung zu digitalen Medien während und vor der Corona-Pandemie in Deutschland. Befunde aus zwei Studien. In: MiDU 1/2023, S. 1-18. DOI:10.18716/OJS/MIDU/2023.1.9

Frentz, Hartmut: Interpretieren von Texten. In: Heinz-Jürgen Kliewer/ Inge Pohl (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1: A-L. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 277-278.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Albrecht, Christian: Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In: Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 295-314.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn: Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In: Marie Lessing-Sattari/ Maike Löhden/ Almuth Meissner/ Dorothee Wieser (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften 2015 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27), S. 219-242.

Frederking, Volker: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart/ Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 324-380.

Freudenberg, Ricarda: Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Irene Pieper/ Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 22). Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2012, S. 259-273.

Frentz, Hartmut: Interpretieren von Texten. In: Heinz-Jürgen Kliewer/ Inge Pohl (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1: A-L. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 277-278.

Fricke, Gunnar/ Heiser, Ines: Figurenbeschreibungen präzise formulieren. In: Deutsch 5-10 64/2020, S. 36-37.

Fritzsche, Joachim/ Krempelmann, Anita/ Tosun, Claudia/ Zaborowski, Katrin: Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Lehrerband. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.

Forkarth, Claudia/ Manzel, Sabine: Schriftliche Argumentationskompetenz von Schülerinnen und Schülern im politischen Fachunterricht – Einblicke in die Phase *joint construction* innerhalb einer Schreibförderung der Sekundarstufe I in NRW. In: Alexandra Budke/ Frank Schäbitz (Hrsg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Berlin: LIT Verlag 2021, S. 77-92.

Führer, Carolin: Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In: Leseforum Schweiz 1/2019. Literalität in Forschung und Praxis, S. 1-15. Online verfügbar unter: https:/ / www. leseforum. ch/ sysModules/ obxLeseforum/ Artikel/ 663/2019_1_de_fuehrer. pdf [Datum der Recherche: 19.06.2021].

Führer, Carolin: Transformationen des Deutschunterrichts. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland. Wiesbaden: Springer VS 2013.

Gahn, Jessica: Irritierendes Lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa 2018.

Gann, Thomas: Interpretation und Kontextualisierung. Interkulturelle Perspektiven. In: Sebastian Bernhardt/ Thomas Hardtke (Hrsg.): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 1), S. 241-263.

Gaschke, Susanne: Wir klicken und pöbeln. Wir sollten lesen und denken. 02.11.2017. Online verfügbar unter: https://www.welt.de/debatte/kommentare/article170221889/Wir-klicken-und-poebeln-Wir-sollten-lesen-und-denken.html [Datum der Recherche: 22.12.2023].

Gawlik, Caroline/ Franke, Bernhard: BILDung visuell. Potentiale und Einsatzszenarien digitalen visuellen Lernens im DaZ-Unterricht. In: Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung (Bd. 3/ 2020), S. 70-71.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber 2010.

Görtemaker, Manfred/ Safferling, Christoph: Die Akte Rosenburg. Das Bundesministerium der Justiz und die NS-Zeit. München 2016.

Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag 2004.

Grewendorf, Günther: Argumentation und Interpretation. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen am Beispiel germanistischer Lyrikinterpretationen. (Wissenschaftstheorie und Grundlagenforschung, Bd. 2). Kronberg/Ts.: Scriptor Verlag 1975.

Gronostay, Dorothee: Argumentationsanalyse à la Toulmin – Zu methodischen Problemen bei der Analyse diskursiver Argumentation. In: Sabine Manzel/ Carla Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung. Wiesbaden: Springer 2017, S. 149-159.

Gruber, Friederike: Interaktive Lektüre. Fallstudien zu neuen Methoden des Literaturunterrichts. (Bochumer Germanistik, Bd. 1). Bochum: Bochumer Univ.-Verlag 2000.

Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett 1990.

Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kasper H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 1989 (123), S. 17-25.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Erste Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981.

Hallet, Alexander: Literarisches Lernen durch Graphic Novels. Produktionsorientiertes Arbeiten mit Franz Kafkas *Die Verwandlung*. In: Praxis Deutsch 276/2019, S. 35-39.

Hauck-Thum, Uta/ Franz, Fabian: <Ich nenn‘ sie einfach Rotzilator>. Multimodale Textbegegnung als Bildungschance für Kinder mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: MedienPädagogik 52/2023, S. 64-84.

Hauck-Thum, Uta: Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Uta Hauck-Thum/ Jörg Noller (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler 2021 (Digitalitätsforschung/ Digitality Research, Bd. 1), S. 73-82.

Heins, Jochen: „Zum Einfluss diskursiver und poetischer Verfahren auf das Textverstehen von Schülerinnen und Schülern“ oder wie der Kompetenzerwerb im Lesen individuell gefördert werden kann. In: Volker Frederking/ Axel Krommer (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 610-627.

Heiser, Ines: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Eine kritische Revision. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 7).

Heizmann, Felix: In der Grundschule gemeinsam über Poesie reden. Konzeption und Rekonstruktion literarischer Lernprozesse. In: Felix Heizmann/ Johannes Mayer/ Marcus Steinbrenner (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 189-213.

Heldt, Sonia: Lesen? Nein, danke! 16.01.2020. Online verfügbar unter: https://blogs.faz.net/schlaflos/2020/01/16/lesen-nein-danke-2986/index.html [Datum der Recherche: 22.12.2023].

Henke, Ina: „Interpretieren Sie den Text“. Eine Untersuchung von Interpretationslehrgängen in Deutschbüchern für die gymnasiale Oberstufe. In: Sebastian Bernhardt/ Thomas Hardtke (Hrsg.): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 1), S. 265-288.

Hericks, Uwe: Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: Meinert A. Meyer/ Andrea Reinartz (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1998, S. 173-188.

Hermerén, Göran: Interpretation: Types and Criteria. In: Grazer Philosophische Studien 19 (1983), S. 131-161.

Hofer, Sarah/ Holzberger, Doris/ Heine, Jörg-Henrik/ Reinhold, Frank/ Schiepe-Tiska, Anja/ Weis, Mirjam/ Reiss, Kristina: Schulische Lerngelegenheiten zur Sprach- und Leseförderung im Kontext der Digitalisierung. In: Kristina Reiss/ Mirjam Weis/ Eckhardt Klieme/ Olaf Köller (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster [u.a.]: Waxmann 2019, S. 111-128.

Hofer-Krucker, Stefan/ Kauffmann, Rémy: Neue Medien – neue Möglichkeiten. Schüler*innen-Produkte als Lernressourcen nutzen. In: Gerold Brägger/ Hans Günter Rolff (Hrsg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim [u.a.]: Beltz 2021, S. 594-626.

Hoffmann, Jeanette: >>sie kann ja nicht verstehen warum ihre mutter sie zurücklässt<< – Zeitgeschichtliche Jugendliteratur und kommunikatives Gedächtnis in literarischen Gesprächen. In: Jens Birkmeyer (Hrsg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 161-177.

Holzbaur, Ulrich/ Bühr, Monika/ Dorrer, Daniela/ Kropp, Ariane/ Walter-Barthle, Evamaria/ Wenzel, Talea: Die Projekt-Methode. Leitfaden zum erfolgreichen Einsatz von Projekten in der innovativen Hochschullehre. Wiesbaden: Springer 2017.

Isekenmeier, Guido/ Böhn, Andreas/ Schrey, Dominik: Intertextualität und Intermedialität. Theoretische Grundlagen – Exemplarische Analysen. Berlin: J.B. Metzler 2021.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. 3. Auflage. München: Fink 1990.

Jaakkola, Maarit: From re-viewers to me-viewers: The #Bookstagram review sphere on Instagram and the uses of the perceived platform and genre affordances. In: Interactions 10 (2019) 1, S. 91-110.

Jahr, David: Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 92). Wiesbaden: Springer 2022.

Jahr, David/ Petrik, Andreas: Schulpädagogische und fachdidaktische Kasuistik im Gespräch. Vergleich einer dokumentarischen und argumentationsanalytischen Analyse eines Krisengesprächs im Politikunterricht. In: Melanie Fabel Lamla/ Katharina Kunze/ Anna Moldenhauer/ Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020 (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung), S. 47-61.

Jenkins, Henry; Purushotma, Ravi; Weigel, Margaret; Clinton, Katie: Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. Cambridge: The MIT Press 2009.

Kammler, Clemens: Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: Klaus-Michael Bogdal/ Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002, S. 166-176.

Kammler, Clemens: Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Daniela A. Frickel/ Clemens Kammler/ Gerhard Rupp (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Filibach Verlag 2012 (Schriftenreihe des Arbeitskreises Literaturdidaktik im Symposion Deutschdidaktik, Bd. 1), S. 235-251.

Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012.

Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012, S. 7-22.

Kammler, Clemens: Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“ (Jahrgangsstufe 11-13). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012, S. 196-212.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Interpretation. In: Heinz-Jürgen Kliewer/ Inge Pohl (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1: A-L. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 269-275.

Karch, Daniel: „Der Föhrer is not amused …“. Möglichkeiten satirischer Annäherung an den Nationalsozialismus. In: Praxis Deutsch 236/2012, S. 35-44.

Kelle, Udo/ Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010 (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15).

Kepser, Matthis: Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von *Krabat* und

Der Vorleser. In: Meri Disoki/ Ursula Klingenböck/ Stefan Krammer (Hrsg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: StudienVerlag 2012 (ide-extra, Bd. 19), S. 105-120.

Kepser, Matthis/ Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage 2016 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 42). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kienpointer, Manfred: Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1996.

Kilian, Lars: >>low tech – high experience<< Podcasts als Lehr- und Lernmedium – Ein (empirischer) Erfahrungsbericht aus der Lehre. 2010, S. 1-10. Online verfügbar unter: https://lars-kilian.de/blog/wp-content/2019/08/low-tech-%C2%96-high-experience.pdf [Datum der Recherche: 17.05.2021].

Kindt, Tom/ Müller, Hans Harald: Zum Verhältnis von Deskription und Interpretation. Ein Bestimmungsvorschlag und ein Beispiel. In: Jan Borkowski/ Stefan Descher/ Felicitas Ferder/ Philipp David Heine (Hrsg.): Literatur interpretieren. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis. Münster: mentis Verlag 2015, S. 73-90.

Kindt, Walther/ Schmidt, Siegfried J.: Einleitung. In: Walther Kindt/ Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Interpretationsanalysen. Argumentationsstrukturen in literaturwissenschaftlichen Interpretationen. München: Wilhelm Fink Verlag 1976 (Grundfragen der Literaturwissenschaft, Bd. 2), S. 9-15.

Klee, Wanda/ Krommer, Axel/ Wampfler, Philippe: Distanzlernen – didaktische Hinweise. In: Wanda Klee/ Philippe Wampfler/ Axel Krommer (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim [u.a.]: Beltz 2021, S. 18-24.

Klossek, Julia: Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“. Berlin: LIT Verlag 2015.

Knipp, Raphaela: Gemeinsam lesen. Zur Kollektivität des Lesens in analogen und digitalen Kontexten (*LovelyBooks*). In: Sebastian Böck/Sebastian Ingelmann/ Kai Matuszkiewicz/ Friederike Schruhl (Hrsg.): Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart. Göttingen: V&R Unipress 2017 (Literatur und Literaturvermittlung im Zeitalter der Digitalisierung, Bd. 1), S. 171-190.

Knopf, Julia: Literarästhetische Rezeption im institutionellen Kontext. Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham

(Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 174-185.

Köhler, Stefan: Spiele erzählen. Anders. Über den Umgang mit Computerspielen im Deutschunterricht. *Essay*. In: ide 2/2020, S. 57-65.

König, Lisa: „Lass uns das zusammen machen!“ Literarische Anschlusskommunikation im aktiven Medienhandeln von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In: Karim Fereidooni/ Kerstin Hein/ Katharina Kraus (Hrsg.): Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis – Beiträge für die Unterrichtentwicklung. Münster [u.a.]: Waxmann 2018, S. 117-131.

König, Nicola: Eine Figur casten. Über die Notwendigkeit genauen Lesens. In: Deutsch 5-10 64/2020, S. 8-11.

Kónya-Jobs, Nathalie: Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht 1/2019, S. 86-100.

Koppensteiner, Jürgen/ Schwarz, Eveline: Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: praesens 2012.

Köppert, Christine/ Spinner, Kaspar H.: Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Literaturwissenschaft Jg. 15 (1996, erschienen 1997), H. 1, S. 24-43.

Köster, Juliane: Konstruieren statt entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 14/2003, S. 4-20.

Krah, Hans: Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 261-287.

Kraus, Katrin: Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2010, S. 46-55.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. 2., verb. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1982.

Krey, Olaf/ Rabe, Thorid/ Ritter, Michael: Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik. In: Doris Wittek/ Thorid Rabe/ Michael Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 208-229.

Krommer, Axel: Wider den Mehrwert! Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. In: Axel Krommer et al. (Hrsg.): Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: Verlag ZLL 21 e.V. 2019, S. 131-139.

Kröner, Stephan/ Christ, Alexander/ Penthin, Marcus: Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2021), S. 9-39.

Kroon, Sjaak/ Sturm, Jan: „Key Incident Analyse" und „international Triangulierung" als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Clemens Kammler/ Werner Knapp (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002, S. 96-114.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa 2018.

Kuhn, Axel: Lesen in digitalen Netzwerken. In: Ursula Rautenberg/ Ute Schneider (Hrsg.),

Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, München, Boston: De Gruyter 2015, S. 427–444.

Kultusministerkonferenz (KMK): Bildung in der digitalen Welt. 2016. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [Datum der Recherche: 01.03.2021].

Kultusministerkonferenz (KMK): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt". Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf . 2021. [Datum der Recherche: 22.07.2022]

Küpper, Achim: Ein 'geheimer Faden.' E.T.A. Hoffmanns Roman *Die Elixiere des Teufels* und Goethes *Wahlverwandtschaften*. In: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur 62 (2005), S. 79-97.

Kurzke, Hermann/Honold, Alexander: Leben und Autorschaft. In: Andreas Blödorn/Friedhelm Marx (Hrsg.): *Thomas-Mann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart 2015, S. 1-12.

Künzel, Christine: >>Pimp my Krimi<<: Anmerkungen zu den etwas zu perfekten Erzählungen Ferdinand von Schirachs. In: Franziska Stürmer/ Patrick Meier: >>Recht Populär<< – Vorwort der Herausgeber. In: Franziska Stürmer/ Patrick Meier (Hrsg.): Recht Populär. Populärkulturelle Rechtsdarstellungen in aktuellen Texten und Medien. Baden Baden: Nomos 2016 (Recht und Literatur, Bd. 2), S. 60-80.

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. 4. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz 2005.

Lauer, Gerhard: Lesen digital. In: Uta Hauck-Thum/ Jörg Noller (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler 2021 (Digitalitätsforschung/ Digitality Research, Bd. 1), S. 117-126.

Lauer, Gerhard: Lesen im digitalen Zeitalter. Darmstadt: wbg 2020 (Geisteswissenschaften im digitalen Zeitalter, Bd. 1).

Leubner, Martin/ Saupe, Anja: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Lewald-Romahn, Laura M.: Mediale Balladentransformation. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und empirische Rekonstruktion an der Schnittstelle von inklusive Literatur- und Mediendidaktik. In: MiDU 3(1) 2021, S. 3-19.

Lukjantschuk, Leon (i.E.): Auf der Suche nach dem roten Faden. Intertextualität im Werk Ferdinand von Schirachs am Beispiel des Romans *Der Fall Collini* (2011). In: Thomas Nehrlich/ Erik Schilling (Hg.): *Juristendichtung. Ferdinand von Schirachs Werk zwischen Literatur und Recht*. Stuttgart (14 S.).

Lukjantschuk, Leon: Digitalität in die Schulpraxis! Zur Konzeption einer digitalen produktions- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Deutschlehrer*innenausbildung. In: Matthias Ballod/ Katharina Heider (Hrsg.): Bildung nachhaltig transformieren. Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt DikoLa. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zentrum für Lehrerbildung 2023 (Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, Bd. 7), S. 65-72.

Lukjantschuk, Leon: Motivation und Praxisorientierung mit digitalen Medien? Eine Wirksamkeitsstudie. In: Miglbauer, Marlene (Hrsg.): Lehre 2022: Was geht? Was bleibt? Tagungsband zur 5. Online-Tagung Hochschule digital.innovativ. Eisenstadt: E. Weber Verlag 2022a, S. 28-37. Online verfügbar unter: https://www.virtuelle-ph.at/wp- content/uploads/2022/12/ph_hochschulschrift_digiph5_final.pdf.

Lukjantschuk, Leon: Digitale Lesepraxis in die Schulen! Zur Konzeption eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Medien im Deutschunterricht, *2*(4) 2022b, S. 1-13. URL : https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1630/1646

Magirius, Marco: Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Thomas Zabka. Berlin: J.B. Metzler 2020.

Maiwald, Klaus: Das „Was" ist nicht entscheidend. Zu den (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung und der Standardisierung des Umgangs mit Literatur. In: Stefan Neuhaus/ Uta Schaffers (Hrsg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann 2016 (Film – Medium – Diskurs, hrsg. von Oliver Jahraus und Stefan Neuhaus, Bd. 74). S. 283-300.

Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 1999.

Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2001.

Matz, Daniela: Aspekte eines metareflexiven Literaturunterrichts. In: Sebastian Bernhardt/ Thomas Hardtke (Hrsg.): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022 (Literatur – Medien – Didaktik, Bd. 1), S. 217-240.

Matz, Daniela: Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie. Bamberg: University of Bamberg Press 2021 (Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien, Bd. 33).

Mayer, Johannes: Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017.

Meissner, Almuth: Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 133-147.

Meier, Christel: Literarisches Lernen durch Verfilmen. Eine handlungs- und produktionsorientierte Perspektive auf Gabriele Wohmanns Kurzgeschichtenklassiker *Die Klavierstunde*. In: Praxis Deutsch 276/2019, S. 20-26.

Meinefeld, Werner: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2019, S. 265-275.

Meissner, Almuth: Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 133-147.

Merkens, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2019, S. 286-299.

Meyer, Anne-Rose: Internet – Literatur – Twitteratur: Erzählen und Lesen im Medienzeitalter. Perspektiven für Forschung und Unterricht. In: Anne-Rose Meyer (Hrsg.): Internet – Literatur – Twitteratur. Erzählen und Lesen im Medienzeitalter. Perspektiven für Forschung und Unterricht. Berlin [u.a.]: Peter Lang 2019 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 40), S. 9-33.

Mierwald, Marcel/ Brauch, Nicola: „Ich denke, dass Anne Franks Tagebücher eigentlich eine sehr gute Quelle sind, da …“ – Zur Konzeptionalisierung und Förderung des historischen Argumentierens im Fach Geschichte. In: Alexandra Budke/ Miriam Kuckuck/ Michael Meyer/ Frank Schäbitz/ Kirsten Schlüter/ Günther Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zu Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster [u.a.]: Waxmann 2015 (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 7), S. 215-229.

Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Deutsch). 2022.

Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Englisch). 2022.

Ministerium für Bildung (Sachsen-Anhalt) (Hrsg.): Fachlehrplan Gymnasium (Sozialkunde). 2022.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Thüringen) (Hrsg.): Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife (Deutsch). 2019.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Baden-Württemberg) (Hrsg.): Bildungsplan des Gymnasiums (Deutsch). 2016.

Misar-Dietz, Christina/ Zelger, Sabine: Wer was wie interpretiert. In: Christina Misar-Dietz/ Sabine Zelger (Hrsg.): Interpretieren. Innsbruck: StudienVerlag 2021 (ide, Heft 1, 2021), S. 5-10.

Misoch, Sabina: Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Aufgabe. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2019.

Möbius, Thomas/ Steinmetz, Michael: Zur Einführung. In: Thomas Möbius/ Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2016 (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 4), S. 7-13.

Mosbach, Johanna/ Nagel, Michael: Extended Reading. Lesen in und mit Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR). In: Julia Knopf/ Ulf Abraham (Hrsg.): Deutsch Digital. Praxis. vollständig überarbeitete und erweitere 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020 (Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 4), S. 154-163.

Müller, Karla: Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 87-104.

Nehrlich, Thomas: Schirach liest Kleist. Rezeptionsspuren einer dichterjuristischen Wahlverwandtschaft. In: Thomas Nehrlich/ Erik Schilling (Hrsg.): Juristendichtung. Ferdinand von Schirachs Werk zwischen Literatur und Recht. Stuttgart: Metzler i. E. (Kontemporär. Schriften zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur).

Neumann-Braun, Klaus/ Schneider, Silvia: Biographische Dimensionen in der Medienaneignung. In: Werner Holly/ Ulrich Püschel (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 193-210.

Nies, Martin: Explizite und implizite Textbedeutung verstehen. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 63-85.

Nohl, Arnd-Michael: Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In: Jutta Ecarius/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): Typenbildung und

Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich 2020, S. 49-64.

OECD: Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens. 2020. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all [Datum der Recherche: 08.03.2024].

Oesterle, Günter: „Der Findling. Redlichkeit versus Verstellung – oder zwei Arten, böse zu werden“. In: Walter Hinderer (Hg.): Interpretationen. Kleists Erzählungen. Stuttgart 1998, S. 157–180.

Pallesche, Micha: Mediendidaktische Konzepte und die Kultur der Digitalität. In: Uta Hauck-Thum/ Jörg Noller (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler 2021 (Digitalitätsforschung/ Digitality Research, Bd. 1), S. 83-96.

Paule, Gabriela: Kunst inszenieren: Buch-, Film- und Theatertrailer im produktionsorientierten Literaturunterricht. In: Ulf Abraham/ Ina Brendel-Perpina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 2017, S. 87-99.

Perelman, Chaim/ Olbrechts-Tyteca, Lucie: Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren. Bd. 2. Herausgegeben von Josef Kopperschmidt. Übersetzt von Freyr R. Varwig in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Überarbeitet für die Drucklegung von Hans-Jörg Ehni in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag 2004.

Petrik, Andreas: "...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!" Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: Journal of social science education 2/2009, S. 57-80. http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/petrik-aber-das-klappt-nicht-jsse-2-2009

Petrik, Andreas: Fachdidaktische Argumentationsanalyse. Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Andreas Petrik/ David Jahr/ Christopher Hempel (Hrsg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt/M.: Wochenschau 2021a, S. 189-222.

Petrik, Andreas: Toulmin dynamisch. Vom statischen Argumentationsschema zum Lernprozessmodell. In: Alexandra Budke/ Frank Schäbitz (Hrsg.): Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken. Berlin: LIT Verlag 2021b, S. 13-32.

Petrik, Andreas: Von Fischer*innen, Netzen, Gewässern und der Beute. Kleine Einführung in die qualitative Forschung zum Politikunterricht am Beispiel von acht Methoden. In: Andreas Petrik/ David Jahr/ Christopher Hempel (Hg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen. Frankfurt/M.: Wochenschau 2021c, S. 223-267.

Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erweiterte u. aktualisierte Aufl. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag 2013 (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13).

Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag 2001 (Lesesozialisation und Medien).

Pflugmacher, Torsten: Möglichkeiten und Grenzen kasuistischer Literaturdidaktik in der Deutschlehrerausbildung. In: Irene Pieper/ Peter Frei/ Katrin Hauenschild/ Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 183-199.

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: W. Kohlhammer 2011.

Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien [u.a.]: Verlag Fritz Molden 1972.

Pieper, Irene/ Wieser, Dorothee: Einleitung. In: Irene Pieper/ Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2012 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 22), S. 7-13.

Puppe, Ingeborg: Bürgeraufklärung nach Rechtsanwalt Ferdinand von Schirach (25.05.2019). In: Legal Tribune Online. URL: https://www.lto.de/recht/feuilleton/f/der-fall-collini-drama-nachkriegsjustiz-ferdinand-von-schirach-kritik-rechtlich-historisch-falsch/ [Datum der Recherche: 05.06.2023].

Recki, Birgit: Eine Poetik der Menschenwürde. Stil als weiche Normativität bei Ferdinand von Schirach. In: Jan Christoph Bublitz/ Jochen Bung/ Anette Grünewald/ Dorothea Magnus/ Holm Putzke/ Jörg Scheinfeld (Hrsg.): Recht – Philosophie – Literatur. Festschrift für Reinhard Merkel zum 70. Geburtstag. Berlin: Duncker & Humblot 2020, S. 37-49.

Reinhardt, Sibylle: Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel "Todesstrafe". Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. in: Gegenwartskunde 1984, H. 4, S. 433-443.

Ritter, Alexandra/ Ritter, Michael: Lesepraxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern. Ein Projektbericht. München: kopaed 2020.

Rödel, Michael: Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. 2., aktualisierte Auflage. Teil einer Habilitationsschrift. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 (Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache, Bd. 3).

Roeger, Carsten: Philosophisches Argumentieren. In: Alexandra Budke/ Miriam Kuckuck/ Michael Meyer/ Frank Schäbitz/ Kirsten Schlüter/ Günther Weiss (Hrsg.): Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zu Argumentation in den Unterrichtsfächern. Münster [u.a.]: Waxmann 2015 (Lehrerinnenbildung gestalten, Bd. 7), S. 62-74.

Roick, Thorsten/ Stanat, Petra/ Dickhäuser, Oliver/ Frederking, Volker/ Meier, Christel/ Steinhauer, Lydia: Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz. In: Eckhard Klieme/ Detlev Leutner/ Martina Kenk (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim [u.a.]: Beltz 2010 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56), S. 165-174.

Rupp, Gerhard: Literarisches Lesen und Medienkonsum in der produktiven Selbstreflexion durch Schüler/innen im Unterricht. In: Norbert Groeben (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. 10. Sonderheft. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1999, S. 67-77.

Scheffer, Bernd: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992.

Schenke, Petra: Die Rezeptionsperspektive des Schülers als Zugang zu literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Ein empirisches Forschungsprojekt. Augsburg: Univ. 1998 (Augsburger I & I-Schriften, Bd. 76).

Scherf, Daniel: Zur Bedeutung des *Wissens, wie* man Literarisches versteht und über Verstandenes verhandelt. In: Thomas Möbius/ Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2016 (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 4), S. 95-111.

Scherner, Maximilian: Was „Interpretationsanalyse“ über „Interpretationskompetenz“ verrät und was das mit sprachlich-literarischer Bildung zu tun hat. In: Gerhard Härle/ Bernhard Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung

als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 225-244.

Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018.

Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 9-34.

Schilling, Erik: Authentizität. Karriere einer Sehnsucht. München: Verlag C.H. Beck 2020.

Schöne, Justine: Erklärvideos auf YouTube als multimodales Bildungsmedium. Eine linguistische Untersuchung kommunikativer Potenziale. Dissertation. 2022. http://dx.doi.org/10.25673/86014 [Datum der Recherche: 08.03.2024].

Schön, Sandra/ Ebner, Martin/ Narr, Kristin: Digitales kreatives Gestalten mit Kindern und Jugendlichen in Makerspace-Settings. In: Gerold Brägger/ Hans Günter Rolff (Hrsg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim [u.a.]: Beltz 2021, S. 514-535.

Schradie, Jen/ Bekirsky, Liam: The Digital Production Gap in the Algorithmic Era. In: Deana A. Rohlinger/Sarah Sobieraj (Hrsg.): The Oxford Handbook of Digital Media Sociology. Oxford: Oxford University Press 2020, S. 567-585.

Schutte, Jürgen: Einführung in die Literaturinterpretation. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler 2005.

Seyler, Daniela: Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung. Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren. Dissertation. Berlin: J.B. Metzler 2018.

Slopinski, Andreas: Selbstbestimmt motiviertes Lernen durch die Produktion von Lern- und Erklärvideos. In: Online-Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 10/2016. URL: https://www5.tu-ilmenau.de/zeitschrift-medienproduktion/index.php/selbstbestimmt-motiviertes-lernen-durch-die-produktion-von-lern-und-erklaervideos/ [Datum der Recherche: 17.05.2021].

Sosna, Anette: Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa 2023.

Sosna, Anette: Sinn-Suche. Bildungstheoretische Perspektiven auf das Interpretieren literarischer Texte im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1/2020, S. 5-14.

Spiegel, Carmen: Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Ulrike Behrens/ Brigit Eriksson (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep -Verlag 2011, S. 35-54.

Spinner, Kaspar H.: Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie. Ein literaturdidaktisches Problem. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978), H. 12, S. 471-474.

Spinner, Kaspar H.: Ein Überblick über empirische Methoden zur Analyse von literarischen Unterrichtsgesprächen. In: Felix Heizmann/Johannes Mayer/Marcus Steinbrenner (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 161-170.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking/ Axel Krommer/ Christel Meier (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018 (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 319-333.

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Völlig neubearb. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen 2011, S. 184-198.

Spinner, Kaspar H.: Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 81/87, S. 17-23.

Spinner, Kaspar H.: Interpretation (literarischer Texte). In: Jürgen Baurmann/ Clemens Kammler/ Astrid Müller (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Friedrich Verlag 2017, S. 193-196.

Spinner, Kaspar H.: Symbolisches Verstehen als Kernkompetenz des poetischen Verstehens. In: Iris Winkler/ Nicole Masanek/ Ulf Abraham (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 55-67.

Spinner, Kaspar H.: Was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll. In: Didaktik Deutsch Sonderheft 1998, S. 39-52.

Spinner, Kaspar H.: Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Irene Pieper/ Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer

brisanten Relation. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2012 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 22), S. 53-69.

Spree, Axel: Interpretation. In: Harald Fricke (Hrsg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. 3., von Grund auf neu erarb. Aufl. Bd. II. Berlin: de Gruyter 2003, S. 168-172.

Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag 2016.

Stalder, Felix: Was ist Digitalität? In: Uta Hauck-Thum/ Jörg Noller (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin: J.B. Metzler 2021 (Digitalitätsforschung/ Digitality Research, Bd. 1), S. 3-7.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz 2022. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf

Stark, Tobias: Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren. In: Thomas Möbius/ Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2016 (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 4), 87-94.

Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Uwe Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt 2010, S. 319-331.

Steinmetz, Michael: Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellungen. In: Thomas Möbius/ Michael Steinmetz (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang 2016 (Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 4), S. 73-85.

Strauss, Simon: „Gibt es eine Rechtspflicht zu leben? Von Schirachs ‚Gott' im Ersten". In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (23.11.2020). URL: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/medien/gott-von-ferdinand-von-schirach-in-der-ard-17062575.html [19.05.2023].

Ströhl, Katharina: Menschenwürde durch ästhetische Erfahrung. Zum Spannungsfeld von Fiktionalität und Faktualität im Œuvre von Ferdinand von Schirach. Dissertation. Baden-Baden: Tectum 2022 (Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 55).

Strube, Werner: Über Kriterien der Beurteilung von Textinterpretationen. In: Lutz Danneberg/ Friedrich Vollhardt (Hrsg.): Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte. Positionen und Perspektiven nach der >>Theoriedebatte<<. Stuttgart: Metzler 1992, S. 185-209.

Tippelt, Rudolf: Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In: Jutta Ecarius/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich 2020, S. 207-221.

Titzmann, Michael: Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben. In: Anita Schilcher/ Markus Pissarek (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 169-197.

Toulmin, Stephen Edelston: Der Gebrauch von Argumenten. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum 1996.

Vinçon, Inge: Diskutieren und Argumentieren beim Umgang mit literarischen Texten. In: Gerhard Härle/ Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 51-80.

Vogt, Rüdiger: Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: Didaktik Deutsch 23/2007, S. 33-54.

von Brand, Tilman: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 276/2019, S. 4-11.

Vuorikari, Riina/ Ferrari, Anusca/ Punie, Yves: Makerspaces for Education and Training. Exploring future implications for Europe. JRC Policy Report für die Europäische Kommission 2019. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117481/makerspaces_2034_education.pdf

Savigny, Eike von: Argumentation in der Literaturwissenschaft. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zu Lyrikinterpretationen. München: C.H. Beck 1976.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. 10. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016 (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 1).

Walter, Dunja: Produktive Verfahren und kooperative Lernformen im Literaturunterricht. Entwicklung, Implementierung und empirische Erforschung eines Lernarrangements im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Diss. masch. Weingarten 2011.

Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.

Wedler, Katharina/ Huy, Rana: Effekte produktiver Medienarbeit auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden. Erklärvideos als Methode universitärer Wissensvermittlung. In: Susanne Robra-Bissantz/ Oliver J. Bott/ Norbert Kleinefeld/ Kevin Neu/ Katharina Zickwolf (Hrsg.): Teaching Trends 2018. Die Präsenzhochschule und die digitale Transformation. Münster [u.a.]: Waxmann 2019 (Digitale Medien in der Hochschullehre, Bd.7).

Werner, Johannes: Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel". Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs. In: Gerhard Härle/ Marcus Steinbrenner (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 191-218.

Winko, Simone: Autor-Funktionen. Zur argumentativen Verwendung von Autorkonzepten in der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. In: Heinrich Detering (Hrsg.): Autorschaft. Positionen und Revisionen. DFG-Symposion 2001. Stuttgart/ Weimar: Verlag J.B. Metzler 2002, S. 334-354.

Winko, Simone: Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: Der Deutschunterricht 5/2016, S. 2-13.

Winko, Simone: Standards literaturwissenschaftlichen Argumentierens. Grundlagen und Forschungsfragen. In: Germanisch-Romanische Monatsschrift 65/1 (2015), S. 13-29.

Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.

Wirrer, Jan: Einige Argumentationen in Brooks und Warrens Interpretationen zu T.S. Eliots Gedicht "The LOVE SONG OF J. ALFRED PRUFROCK". In: Walther Kindt/ Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Interpretationsanalysen. Argumentationsstrukturen in literaturwissenschaftlichen Interpretationen. München: Wilhelm Fink Verlag 1976 (Grundfragen der Literaturwissenschaft, Bd. 2), S. 40-55.

Wittek, Doris/ Rabe, Thorid/ Ritter, Michael: Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen mit Blick auf die Disziplinen. In: Doris Wittek/ Thorid Rabe/ Michael Ritter (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 7-20.

Wolff, Stephan: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Uwe Flick/ Ernst von Kardorff/ Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2019, S. 334-349.

Zabka, Thomas: Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In: Carola Rieckmann/ Jessica Gahn (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, S. 51-66.

Zabka, Thomas: Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen. In: Christina Misar-Dietz/ Sabine Zelger (Hrsg.): Interpretieren. Innsbruck: StudienVerlag 2021 (ide, Heft 1, 2021), S. 22-32.

Zabka, Thomas: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15/2003, S. 18-32.

Zabka, Thomas: Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Clemens Kammler/ Werner Knapp (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002 (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 5), S. 116-127.

Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume 2/2015, S. 169-187.

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

Zabka, Thomas: Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./ 6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2012, S. 80-101.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Grafische Darstellung der entwickelten Phasierung 16

Abbildung 2 Grafische Darstellung der kommunikativ-sozialen und rezeptionsbezogenen Zusammenhänge, in die Interpretationsprozesse eingebettet sind 88

Abbildung 3 Grafische Darstellung des Untersuchungsdesigns 98

Abbildung 4 Skizze des Klassenraums 99

Abbildung 5 Entwicklung des Interviewleitfadens 109

Abbildung 6 In einem digitalen Placemat, das auf der Plattform „Miro" erstellt wurde, sammelten die Schüler*innen ihre Gestaltungsideen, bevor diese diskutiert wurden. 140

Abbildung 7 Die Zwölftklässler sammelten ihre Analyseergebnisse in einem „ZUM-Pad". 142

Abbildung 8 Nelas und Marie Luisas Profil zur Figur „Richard Mattinger". 144

Abbildung 9 Nach der Ideenfindung planten die Schüler*innen ihre multimodale Interpretation des Romans (PLAN_Julia). 146

Abbildung 10 Eine Schülergruppe erzählte den Roman auf Twitter aus der Perspektive eines über den Fall berichtenden Journalisten neu (PRODEND_Nico, 13). 147

Abbildung 11 Die sechs von Andreas Petrik beschriebenen plausiblen Schlussregeln wurden von mir um ein siebtes Argumentationsmuster ergänzt (vgl. Petrik 2013, S. 358). 159

Abbildung 12 Fallauswahl: Clustering der Schüler*innen anhand der Kategorien „Kompetenzzuwachs innerhalb der Unterrichtsreihe“ und „Bewertung der Unterrichtsreihe/ der Methode“ 192

Abbildung 13 Ausschnitt aus Abbildung 12: Clustering der Schüler*innen anhand der Kategorien „Kompetenzzuwachs inner-halb der Unterrichtsreihe“ und „Bewertung der Unterrichtsreihe/ der Methode“ 193

Abbildung 14 Nela und Marie Luisa sammelten Informationen zur Figur „Richard Mattinger", um die Überarbeitung des Figurenprofils vorzubereiten (FIG_Nela). 214

Abbildung 15 Nela, Marie Luisa und Patricia gestalteten eine Instagram-Seite zum Roman mit Posts zu den einzelnen Figuren, einer Fan-Fiction, einer Figurenkonstellation und einem Moodboard. 217

Abbildung 16 Die Figuren-Posts auf der Instagram-Seite der Gruppe bestehen aus einem Bild, einer Figurenbeschreibung in Sätzen und einem Zitat. 217

Abbildung 17 Nela, Marie Luisa und Patricia schrieben eine dreiteilige Fan-Fiction, in der sie aus der Perspektive Johanna Meyers darstellen, wie diese sich mit der Schuld ihres Großvaters auseinandersetzen könnte..... 218

Abbildung 18 Peter gestaltete ein Twitter-Profil zur Romanfigur „Johanna Meyer", auf dem er diesen Post veröffentlichte (PRODEND_Peter). 220

Abbildung 19 Grafische Visualisierung von Nelas Interpretationsprozess während der Unterrichtsreihe 235

Abbildung 20 In einem ZUM-Pad sammelte Nico mit seiner Gruppe Informationen zur Figur „Caspar Leinen"..... 260

Abbildung 21 Die Umfrage zur Figur „Caspar Leinen" zum Zeitpunkt ihrer hier analysierten Präsentation und Diskussion im Stuhlkreis..... 261

Abbildung 22 Nico gestaltete, wie in dieser Abbildung gut erkennbar ist, zwei unterschiedliche Arten von Tweets. „Breaking News“ erkennt man an der groß geschriebenen Überschrift und den Emojis (PRODEND_Nico, 24). 272

Abbildung 23 Der von Nico gestaltete Twitteraccount lässt darauf schließen, dass er seine Interpretation der Figur „Caspar Leinen" nachhaltig angepasst hat (PRODEND_Nico, 17). 273

Abbildung 24 Grafische Darstellung von Nicos Interpretationsprozess 292

Abbildung 25 In einem ZUM-Pad sammelten Julia und Tobias Informationen zu den Figuren „Dr. Sybille Schwan" und „Caspars Vater" (FIG_Julia)..... 309

Abbildung 26 Julias Planung der finalen Gestaltung ihrer Blackout-Poetrys (PLAN_Julia).312

Abbildung 27 Zwei der von Julia gestalteten Blackout-Poetrys, die sie im Interpretationsgespräch zunächst präsentierte und anschließend im Klassenverband diskutiert wurden (PROD1_Julia)..... 313

Abbildung 28 Julia veröffentlichte ihre Blackout-Poetrys unter dem Reiter „Kreatives" (PRODEND_Julia). 315

Abbildung 29 Grafische Visualisierung von Julias Interpretationsprozess..... 324

Abbildung 30 Noah bezieht sich in seiner Argumentation auf diese Version des Profils zur Figur „Johanna Meyer". Dieses wurde einen Monat vorher in der Klasse 12/1 gestaltet. 345

Abbildung 31 Noah, Leni und Kai überarbeiten das Webseiten-Profil der Figur „Hans Meyer", indem sie die gelb markierten Stichpunkte ergänzten und den grün markierten Stichpunkt überarbeiteten. Bei letzterem entfernten sie die Eigenschaft „christlich". 350

Abbildung 32 Noah, Leni und Kai gestalteten diese Umfrage zur Figur „Hans Meyer", bei der die Besucher*innen ihre favorisierte Interpretation der Figur oder „keine Angabe" wählen können. 351

Abbildung 33 Das von Noah verfasste Unterkapitel zur „Resistenza“. Der Romanbezug ist deutlich erkennbar, bleibt jedoch implizit (PROD1_Noah). 361

Abbildung 34 Tobias fertigte ein Moodboard zur Figur „Fabrizio Collini" an. Noah bewertet das darin verarbeitete Zitat als unangemessen (PROD1_Tobias). 363

Abbildung 35 Grafische Darstellung von Noahs Interpretationsprozess vor, während und nach der Unterrichtsreihe 380

Abbildung 36 Rachel, Linda, Vivien und Peter sammelten Eigenschaften der Figur „Fabrizio Collini" in einem Etherpad. 394

Abbildung 37 Rachel, Vivien, Linda und Peter überarbeiteten das bereits vorhandene Figurenprofil, indem sie einige Wörter, Wortgruppen und einen Nebensatz ergänzten. Diese sind in obigem Screenshot gelb markiert. 396

Abbildung 38 Screenshot der von Rachel, Vivien, Linda und Peter gestalteten Umfrage zur Romanfigur „Fabrizio Collini" 397

Abbildung 39 Grafische Darstellung von Rachels Interpretationsprozess vor, während und nach der Unterrichtsreihe 418

Abbildung 40 Überblick über die Charakteristika der in den fünf Fallstudien analysierten maximal kontrastiven Fälle..... 423

Abbildung 41 Verortung der untersuchten Schüler*innen im Merkmalsraum 436

Abbildung 42 Die Schüler*innen des Oberstufenkurses bearbeiteten Templates, die aussehen wie die Oberfläche einer Netflix-Serie und aus mehreren Power-Point-Folien bestehen…...446

9. Anhang

9.1 Erhebungsinstrumente

Erhebungsinstrument	**Titel**
Pre-Test	Test: „Faust I“
Lesefragebogen	Lesefragebogen
Prä-Test	Test: „Der Fall Collini“
Reflexionsfragebogen	Reflexionsfragebogen
Post-Test	Test: „Der Fall Collini“

Name: Klasse:

Test: „Faust I“

Welche Interpretation der Faust-Figur finden Sie am gelungensten? Kreuzen Sie sie an. Begründen Sie, warum Sie sich für diese und nicht für die anderen entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Darstellungen ab.



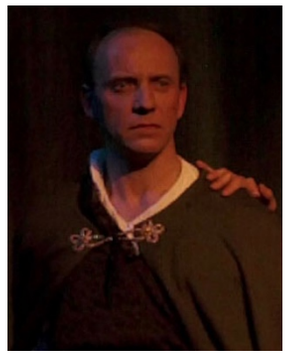
☐



☐



☐



☐

Bild 1: Screenshot aus Friedrich Wilhelm Murnaus „Faust – eine deutsche Volkssage“ aus dem Jahr 1926.

Bild 2: Faust (2011). Proline Film. http://prolinefilm.ru/en/films/faust#images-3 . Es liegt die Erlaubnis von Proline Film vor, das Standbild für die Zwecke des vorliegenden Forschungsprojektes zu verwenden.

Bild 3: Screenshot aus der Szene „Nacht“ aus Gründgens Verfilmung am Hamburger Schauspielhaus. Die Fernsehjuwelen GmbH hat der Nutzung des Standbildes für die Zwecke der vorliegenden Arbeit zugestimmt.

Bild 4: Bild aus einer Inszenierung des Odyssee-Theaters. Der Rechteinhaber stimmte der Nutzung zu. https://www.odysseetheater.org/default.htm

Lesefragebogen

In meinem Forschungsprojekt beschäftige ich mich damit, was und wie Schüler*innen in einem Literaturunterricht lernen, in dem digitale Medien gestaltet werden. Der Lesefragebogen hilft mir dabei, Ihre Lernentwicklung nachzuvollziehen und soll Ihnen helfen, Ihren Lernprozess zu reflektieren.

Bitte beantworten Sie die Fragen deshalb wahrheitsgemäß, in ganzen Sätzen und zum vorgesehenen Zeitpunkt (vor dem Lesen des Romans/ nach dem Lesen des Romans). Ihre Daten werden anonymisiert veröffentlicht. Sie erhalten ein Pseudonym.

Ich werde Sie auch nicht dazu nötigen, möglicherweise intime Leseeindrücke mit der Klasse zu teilen. In der ersten Stunde der Unterrichtseinheit, in der es um die Planung des Projekts und Ihre Leseeindrücke gehen soll, bestimmen Sie, welche Erfahrungen Sie der Klasse mitteilen und welche nicht.

Bitte seien Sie dementsprechend ehrlich bei der Beantwortung der Fragen. Falls Sie etwas nicht gemacht oder sich zu einem bestimmten Sachverhalt noch keine Meinung gebildet haben sollten, ist das nicht schlimm, sondern ebenfalls von Interesse für mein Forschungsprojekt. Ich würde mich sehr über Ihre Unterstützung freuen!

Name:

Klasse:

Geburtstag:

E-Mail-Adresse/ andere Kontaktmöglichkeit[39]:

Vor dem Lesen

Welche Erwartungen haben Sie an den Roman „Der Fall Collini“?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Was wissen Sie bereits über den Roman „Der Fall Collini“?

_____

_____

[39] Die Angabe Ihrer Kontaktdaten ist natürlich freiwillig. Sie hilft mir dabei, Sie für die Vereinbarung eines Interviewtermins und mögliche Nachfragen zu erreichen.

Kennen Sie bereits andere Texte oder Verfilmungen von Texten Ferdinand von Schirachs? Wenn ja, welche? Wie haben Ihnen diese Texte/ Verfilmungen gefallen?

Was wissen Sie bereits über Ferdinand von Schirach?

Nach dem Lesen

Wie hat Ihnen der Roman gefallen? Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Welche Figur(en) haben Ihnen besonders gefallen und warum? Welche mochten Sie nicht?

Gab es bestimmte „Szenen“, die Ihnen besonders gefallen haben? Wenn ja, welche und warum?

Wie haben Sie sich beim Lesen des Romans gefühlt? Haben Sie bestimmte Textstellen berührt? Wenn ja, welche und warum?

Hat Sie der Text an etwas erinnert (andere Texte, Filme, Serien, bestimmte Situationen, Personen, Unterrichtsinhalte usw.)? Wenn ja, woran und warum?

Sehen Sie Parallelen zwischen dem Roman und Ihrem eigenen Leben? Wenn ja, wo?

Haben Sie mit Ihrer Familie oder Bekannten/ Freund*innen über den Roman gesprochen? Wenn ja, worüber?

Haben Sie nach dem Lesen noch mal über den Roman oder einzelne Textstellen nachgedacht? Wenn ja, worüber?

Waren Sie vom Ende des Romans überrascht? Warum hat Sie das Ende überrascht oder eben nicht überrascht?

Wie lange haben Sie gebraucht, um den Roman zu lesen?

Erwartungen an die Unterrichtseinheit zu „Der Fall Collini“

Was wünschen Sie sich vom Unterricht über den Roman „Der Fall Collini“?

Mit welchen Themen möchten Sie sich im Rahmen der Behandlung gern genauer beschäftigen? Welche Fragen haben Sie an den Text? Was haben Sie noch nicht verstanden?

Sie können mich jederzeit für Rückfragen unter der folgenden E-Mail-Adresse erreichen: leon.lukjantschuk@zlb.uni-halle.de

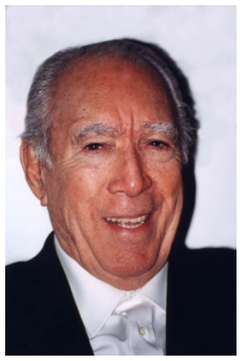
Name: Klasse:

Test: „Der Fall Collini“

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.



☐



☐



☐



☐

2. Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte, als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.

3. Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.

Für Aufgabe 1 verwendete Bilder:

Buchmann, Michel: Bud Spencer (2015). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Bud_Spencer#/media/Datei:Bud_Spencer_2015.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 4.0.

Smith, John Matthew: Anthony Quinn (2000). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Anthony_Quinn#/media/Datei:Anthony_Quinn_200.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 2.0.

Franco Nero im Februar 2016 bei der Lambertz Monday Night. Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Franco_Nero#/media/Datei:2016-02-01_1097_Franco_Nero.JPG [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 3.0. Das Bild wurde zugeschnitten.

Wagner, Guy: Mikis Theodorakis (2004). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Mikis_Theodorakis#/media/Datei:Mikis2004.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 3.0.

Gruppe: Klasse:

Reflexionsfragebogen zur Gestaltung des Medienprodukts

In dem folgenden Reflexionsfragebogen sollen Sie die Gestaltung Ihres Medienprodukts reflektieren und begründen. Diesen Fragebogen können Sie gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern bearbeiten. Bei der Vorbereitung Ihrer Präsentation können Sie sich an den untenstehenden Fragen orientieren. Bitte beantworten Sie die Fragen und Aufgaben in ganzen Sätzen.

1. Beschreiben Sie, wie das Medienprodukt entstanden ist und wie Sie in der Gruppe bei der Gestaltung des Medienprodukts zusammengearbeitet haben. Wie haben Sie sich die Arbeit aufgeteilt? Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert? Welche Herausforderungen/ Probleme sind aufgetreten?

2. a) Erläutern Sie den Aufbau und die Gestaltung Ihres Medienprodukts. Stellen Sie dabei Bezüge zum Roman „Der Fall Collini“ her. Warum haben Sie es so gestaltet? Warum sprechen Sie bestimmte Themen an? Warum haben Sie bestimmte Bilder und Bildunterschriften verwendet? usw. Warum haben Sie sich gegen andere Darstellungsformen/ Gestaltungsmöglichkeiten entschieden? Gehen Sie ebenfalls kurz darauf ein, wie sich Ihr Projekt in das Gesamtprojekt einfügt.

b) Erläutern Sie an einem Aspekt Ihres Medienprodukts im Detail, warum Sie ihn so gestaltet haben. Warum haben Sie z. B. ein bestimmtes Bild/ eine bestimmte Überschrift/ eine bestimmte Darstellungsform gewählt? Warum haben Sie sich gegen andere Darstellungsformen/ Gestaltungsmöglichkeiten entschieden? Stellen Sie dabei Bezüge zum Roman „Der Fall Collini“ her.

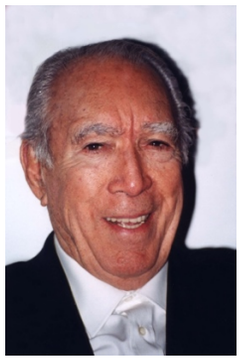
Name: Klasse:

Test: „Der Fall Collini“

1. Welche der folgenden Personen würde Fabrizio Collini als Schauspieler am besten verkörpern? Kreuzen Sie sie an. **Begründen Sie**, warum Sie sich für diese entschieden haben. Wägen Sie dabei zwischen den verschiedenen Personen ab.



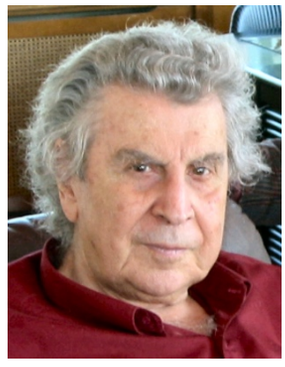
☐



☐



☐



☐

2. Die Literaturkritik ist sich uneins bzgl. der Bewertung der literarischen Texte Ferdinand von Schirachs. Für einige ist er „ein großartiger Erzähler“ (Der Spiegel). Andere kritisieren die sprachliche Gestaltung der Romane und Erzählungen z.T. sehr scharf:
„Der Fall Collini“ ist aus derartigen Sätzen zusammengefügt, die aus einem Gebrauchs-Katalog für Drehbuchschreiber zu stammen scheinen. Dabei handelt es sich ganz im Unterschied zu der zur Schau getragenen Coolness um mit Pathos aufgepumpte Hohlformeln. Da begreift der Anwalt, dass es nicht um Gesetze und Paragrafen, sondern „um etwas ganz anderes ging: den geschundenen Menschen“. Oder er sinniert: „Irgendwo musste der Schlüssel sein, der den Mord erklären und die Welt wieder ordnen würde.“ Andere Sätze wie „Es war zu kühl für die Jahreszeit“, sind direkt aus dem Wetterbericht übernommen. Peinlich wird es, wenn die Liebe ins Spiel kommt, denn selbstverständlich gibt es auch eine Liebesgeschichte zwischen dem Anwalt und der Enkelin des Opfers. Da kommt er dann nackt aus der Dusche und findet sie ganz überraschend im Hotelzimmer vor. Das geht dann so vor sich: „Irgendwann zog er den Reißverschluss ihres Kleides auf, streifte es von ihren Schultern und öffnete den BH.“ Ein paar Sätze weiter wird Vollzug gemeldet: „Er drang in sie ein.“ Das ist eine Sprache, mit der man eher noch das Abbiegen auf dem Verkehrsübungsplatz schildern könnte, als einen Augenblick der Leidenschaft. Ein Roman unterscheidet sich eben doch von einem juristischen Protokoll.“ (Jörg Magenau in der Süddeutschen Zeitung)

Stimmen Sie der obigen Einschätzung Magenaus zu? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie dabei das Für und Wider Ihrer Position ab.

3. Was ist das Thema des Romans? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung. Wägen Sie mehrere Möglichkeiten gegeneinander ab.

4. Hat Ihnen die Gestaltung der Webseite (inklusive des Figurenporträts, Ihrer Umfrage und Ihres Medienproduktes) geholfen, den Roman „Der Fall Collini“ besser zu verstehen? **Begründen Sie** Ihre Einschätzung.

Für Aufgabe 1 verwendete Bilder:

Buchmann, Michel: Bud Spencer (2015). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Bud_Spencer#/media/Datei:Bud_Spencer_2015.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 4.0.

Smith, John Matthew: Anthony Quinn (2000). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Anthony_Quinn#/media/Datei:Anthony_Quinn_200.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 2.0.

Franco Nero im Februar 2016 bei der Lambertz Monday Night. Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Franco_Nero#/media/Datei:2016-02-01_1097_Franco_Nero.JPG [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 3.0. Das Bild wurde zugeschnitten.

Wagner, Guy: Mikis Theodorakis (2004). Online verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Mikis_Theodorakis#/media/Datei:Mikis2004.jpg [Datum der Recherche: 08.04.2022]. CC BY-SA 3.0.

9.2 Synopse: Fallauswahl

Fall/ Kategorien	Entwicklung der Interpretationskompetenz innerhalb der Unterrichtsreihe	Bewertung der Unterrichtsreihe und des erprobten methodischen Ansatzes	Beteiligung am Unterricht
Jasmin	3 (Prä-Test_Jasmin, 1, 3) -> 3 (Post-Test_Jasmin, 2)	Im Post-Test gab sie an, dass ihr die Gestaltung der Umfrage nicht geholfen habe, den Roman besser zu verstehen. Sie spricht im Interview das Problem an, dass solche Methoden nicht auf das Abitur vorbereiten würden (INT_Jasmin, 20). Sie bewertet den Unterricht in der Tendenz aber eher positiv (INT_Jasmin, 14; INT_Jasmin, 22). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Jasmin beteiligte sich regelmäßig mit Wortbeiträgen.
Julia	2,5(Prä-Test_Julia, 2)-> 4 (u.a. REF_Julia; INT_Julia, 22)	Sie bewertet den Unterricht als gut und zeigt eine **reflektierte Bewertung des Unterrichts und des methodischen Ansatzes** (INT_Julia, 6). Sie benennt z. B. den hohen Zeitaufwand als	Julia beteiligte sich regelmäßig mit Wortbeiträgen, war in den Diskussionen aber deutlich zurückhaltender als z. B. Nico, Noah, Alicia oder Tilman.

		Problem (INT_Julia, 6) und schätzt das Erlernen von Textsortenwissen und Schreibprozeduren als wichtiger ein als die intensive Auseinandersetzung mit einem literarischen Text (INT_Julia, 10).	
Nela	2 (Prä-Test_Nela, 1) -> 3 (Post-Test_Nela, 1, 3)	Sie bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, sie sieht keine Probleme (INT_Nela, 30). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Nela beteiligte sich regelmäßig mit Wortbeiträgen, war in den Diskussionen aber deutlich zurückhaltender als z. B. Nico, Noah, Alicia oder Tilman.
Alicia	3 (Prä-Test_Alicia, 1, 3) -> 4[40] (INT_Alicia, 104, 108)	Alicia benennt ausschließlich Potenziale und keinerlei Probleme der Unterrichtsreihe oder des methodischen Ansatzes (INT_Alicia, 92) ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Alicia beteiligte sich häufig am Unterricht.
Tobias	2 (Prä-Test_Tobias, 1, 2, 3) -> 3 (IG3_Tobias, 159; Post-Test_Tobias, 3)	Er bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, er benennt keinerlei	Tobias beteiligte sich eher selten an den Diskussionen.

[40] Diese Meta-Perspektive auf Interpretationen weist sie explizit als etwas aus, was sie in der Unterrichtsreihe gelernt hat (INT_Alicia, 104ff.).

		Probleme (INT_Tobias, 170). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	
Vivien	3 (Prä-Test_Vivien, 3)-> 3 (Post-Test_Vivien, 3)	Sie bewertet den Unterricht als gut (INT_Vivien, 10ff.), sie nimmt eine eher reflektierte Haltung gegenüber dem Unterricht ein. So bezeichnet sie die Interpretationsgespräche als „etwas langatmig“ (INT_Vivien, 54). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Sie beteiligte sich so gut wie gar nicht mit Gesprächsbeiträgen am Unterricht.
Felice	3 (Prä-Test_Felice, 1) -> 3 (Post-Test_Felice, 1)	Felice bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, sie sieht keinerlei Probleme (INT_Felice, 16). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Felice beteiligte sich gar nicht an Unterrichtsgesprächen.
Valentin	3 (Prä-Test_Valentin, 1) -> 3 (Post-Test_Valentin, 1)	Valentin bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, er sieht keinerlei	Valentin beteiligte sich so gut wie gar nicht an den Unterrichtsgesprächen.

		Probleme (Post-Test_Valentin, 4). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	
Leni	3 (Prä-Test_Leni, 1) -> 3 (Post-Test_Leni, 1)	Sie findet, dass an ihrer Schule weitere solche Projekte durchgeführt werden sollten, auch in anderen Fächern (INT_Leni, 14). In ihrer schriftlichen Reflexion spiegelt sich eine eher **reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes** wider, sie benennt hier Probleme bei der technischen Umsetzung. Sie nahm den Unterricht auch als lockerer wahr, weswegen er nicht immer so sein sollte (INT_Leni, 20).	Leni beteiligt sich eher selten am Unterricht. Wenn sie sich beteiligt, sind ihre Gesprächsbeiträge meist sehr lang.
Noah	4 (LF_Noah, 12) -> 4 (IG4_Noah, 61)	Noah gibt an, dass er durch die Unterrichtsreihe den Roman sehr viel besser verstanden hätte (INT_Noah, 2). Er bezeichnet den Unterricht als lockerer und interessanter als andere Unterrichtseinheiten	Noah beteiligte sich sehr häufig an den Unterrichtsgesprächen.

		(INT_Noah, 10). Das scheint für ihn aber eher lernhinderlich zu sein (INT_Noah, 10). Weiterhin scheint ihn meine Rolle als Doktorand zu irritieren (INT_Noah, 10). Er hält einen solchen Unterricht in der Abiturvorbereitungsphase für eher unangemessen (INT_Noah, 14). Die Diskussionen hat er als sehr positiv wahrgenommen (INT_Noah, 34). Er sagt, dass sie mit der Implementierung ihres Produkts in die Webseite überfordert waren (INT_Noah, 134). Demgegenüber bewertet er es als sehr positiv, dass die Wünsche und Interessen der Schüler*innen von mir einbezogen wurden (IG4_Noah, 83). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	

Nico	4 (WEB_Nico, 97) -> 4 (u.a. IG4_Nico, 53)	Nico bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, er sieht keinerlei Probleme (INT_Nico, 88). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Nico beteiligte sich sehr häufig an den Unterrichtsgesprächen.
Marie Luisa	2 (Prä-Test_Marie Luisa, 1) -> 3 (Post-Test_Marie Luisa, 1)	Sie bewertet die Unterrichtsreihe insgesamt als gut, ihr habe das Buch aber nicht gefallen (INT_Marie Luisa, 88). Sie benennt technische Probleme und mochte die Diskussionen im Stuhlkreis eher weniger (INT_Marie Luisa, 88). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Marie Luisa beteiligte sich regelmäßig mit Gesprächsbeiträgen.
Patricia	1,5 (Prä-Test_Patricia, 1) -> 2 (Post-Test_Patricia, 1, 2, 3)	Sie schätzt das Feedback ihrer Mitschüler*innen bei der Auswertung ihres Medienprodukts als gut ein (IG4_Patricia, 49). In ihrer schriftlichen Abschlussreflexion drückt sich ein großer subjektiv empfundener Lernerfolg	Patricia beteiligte sich so gut wie gar nicht mit Gesprächsbeiträgen.

		aus (Post-Test_Patricia, 4). ➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe	
Peter	2 (LF_Peter, 5) -> 3 (Post-Test_Peter, 3)	Peter formuliert eine sehr positive Bewertung des Unterrichts (INT_Peter, 20ff.). Er benennt den Erwerb von Textsortenwissen und die Vorbereitung auf Klausuren als Vorteile des traditionellen Unterrichts gegenüber einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Zugang (INT_Peter, 146). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Peter beteiligte sich so gut wie gar nicht am Unterricht. Es fällt ihm schwer, sich in Diskussionen zu beteiligen. Schriftliche Formate liegen ihm mehr (INT_Peter, 122).
Lea	3 (Prä-Test_Lea, 2, 3) -> 3 (Post-Test_Lea, 3)	In ihrer schriftlichen Abschlussreflexion drückt sich ein großer subjektiv empfundener Lernerfolg aus. In ihrer mündlichen Abschlussreflexion im Stuhlkreis benennt sie keinerlei Probleme und geht auf mehrere Potenziale dieses methodischen Vorgehens ein (IG4_Lea, 85)	Lea beteiligte sich so gut wie gar nicht mit Gesprächsbeiträgen.

		➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	
Tilman	2 (LF_Tilman, Prä-Test_Tilman, 1, 2, 3) -> 3 (Post-Test_Tilman, 2, 3)	Tilman formuliert eine positive Bewertung der Unterrichtsreihe und des methodischen Ansatzes (Post-Test_Tilman, 4; INT_Tilman, 108ff.). Er benennt jedoch auch Probleme, wie z. B. dass er die Stuhlkreise als zu langwierig empfunden habe (INT_Tilman, 134). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Tilman beteiligte sich häufig mit Gesprächsbeiträgen.
Christoph	2 (IG1_Christoph, 222) -> 3 (Post-Test_Christoph, 3)	In seiner mündlichen Abschlussreflexion im Stuhlkreis bewertet Christoph die Unterrichtsreihe als „sehr gut“ und beschreibt eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text (IG4_Christoph, 79). Auch in seiner schriftlichen Reflexion im Post-Test beschreibt er eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text.	Christoph beteiligte sich regelmäßig an Unterrichtsgesprächen.

		➔ Affirmative Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	
Linda	2 (LF_Linda, 13) -> 3 (Post-Test_Linda, 2, 3)	Linda formuliert eine positive Bewertung der Unterrichtsreihe (INT_Linda, 15). Als Kritik führt sie an, dass sie leider einiges zuhause machen musste und dass mehr Zeit nötig gewesen wäre (INT_Linda, 189). Außerdem benennt sie den großen Zeitaufwand und die unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Schüler*innen als Probleme des methodischen Ansatzes (INT_Linda, 17). ➔ Reflektierte Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	Linda beteiligte sich regelmäßig an Unterrichtsgesprächen.
Kai	2 (IG1_Kai, 104) -> 2 (Post-Test_Kai, 1, 2)	Kai bewertet die Unterrichtsreihe/ den methodischen Ansatz sehr positiv, er sieht keinerlei Probleme (Post-Test_Kai, 4). ➔ Affirmative Bewertung der	Kai beteiligte sich regelmäßig an Unterrichtsgesprächen.

		Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes	
Rachel	2 (JAS_Rachel, 2) -> 3 (Post-Test_Rachel, 1, 2, 3)	Insgesamt bewertet sie den Unterricht positiv (in ihrer schriftlichen Reflexion im Post-Test und im Interview). So bezeichnet sie z. B. meinen Unterricht als moderner und interessanter (INT_Rachel, 10). Im Reflexionsfragebogen drückt sie demgegenüber recht deutlich ihren Unmut über bestimmte Aspekte aus: „Wir haben insgesamt zu wenig Zeit bekommen für das Video!“ (REF_Rachel, 1); „Wir konnten nicht unser erwünschtes Medienprodukt machen, sondern wurden gedrängt ein Erklärvideo zu produzieren.“ (REF_Rachel, 2a). Sie kritisiert, dass sie diese Art, im Gespräch zu interpretieren, nicht so mitgezogen habe (INT_Rachel, 14).	Rachel beteiligte sich regelmäßig am Unterricht, war aber in den Diskussionen deutlich zurückhaltender als z. B. Nico, Noah oder Alicia.

		➔ Reflektierte, noch positive Bewertung der Unterrichtsreihe/ des methodischen Ansatzes Es wird deutlich, dass Rachel die kritischste Schülerin ist.	
Michael	Michael war nur zu Beginn der Unterrichtsreihe kurz anwesend, ansonsten war er schulabstinent.		
Jeremy	Jeremy war nur in Stunde 7/8 der Unterrichtsreihe anwesend, ansonsten war er schulabstinent.		
Maxi	Die Verortung im Merkmalsraum ist nicht möglich, da Maxi in den letzten sechs Unterrichtsstunden nicht anwesend war.		