

Daniela Seyler

Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung

Verstehensprozesse beim
Nachvollziehen der Perspektiven
literarischer Figuren



J.B. METZLER

Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung

Daniela Seyler

Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung

Verstehensprozesse beim
Nachvollziehen der Perspektiven
literarischer Figuren

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Thomas Zabka



J.B. METZLER

Daniela Seyler
Hamburg, Deutschland

Dissertation, Universität Hamburg, 2018

Originaltitel der Dissertation: Zur Auswirkung unterschiedlicher Formen individueller Textbegegnung auf die kooperative Bearbeitung von Aufgaben im Literaturunterricht. Eine qualitative Untersuchung zu Textverstehens- und Aushandlungsprozessen beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren in Klassenstufe 9.

Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Fach Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

ISBN 978-3-476-05670-2 ISBN 978-3-476-05671-9 (eBook)
<http://doi.org/10.1007/978-3-476-05671-9>

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

© Springer-Verlag GmbH Deutschland, ein Teil von Springer Nature 2020

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

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

J.B. Metzler ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer-Verlag GmbH, DE und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Heidelberger Platz 3, 14197 Berlin, Germany

Geleitwort

Unter welchen Bedingungen führen kooperative Kleingruppengespräche über literarische Texte zu Erkenntnisgewinn, welche Bedingungen sind dafür eher ungünstig? Mit dieser Frage, die auch für andere Fächer relevant ist, befasst sich die vorliegende Studie zur qualitativen Unterrichtsforschung. Exemplarischer Lerninhalt ist das Verstehen der Perspektiven literarischer Figuren. Daniela Seyler geht zunächst von der Frage aus, ob es förderlich oder hinderlich ist, wenn die Mitglieder einer Gruppe sich zur Gesprächsvorbereitung vertiefend die Perspektiven unterschiedlicher Figuren einer Erzählung erarbeiten. Das Ergebnis ist eindeutig: Vergleichsgruppen, in denen die Vorbereitung ohne arbeitsteilige Fokussierung unterschiedlicher Perspektiven erfolgt, führen ergiebigere Gespräche. Eine positive Interdependenz unterschiedlicher Ressourcen, wie sie für das kooperative Lernen häufig angenommen wird, tritt offenbar nicht ein, wenn Arbeitsteilung dazu führt, dass bestimmte Zusammenhänge im Lerngegenstand zunächst vernachlässigt werden. Dies reduziert die Wahrscheinlichkeit, dass solche Zusammenhänge im gemeinsamen Austausch ans Licht kommen.

Ausgehend von dieser Erkenntnis wäre in weiteren Studien und in der täglichen Praxis in Bezug auf andere Lerngegenstände zu prüfen, unter welchen Bedingungen arbeitsteilige Vorbereitung einen günstigeren Effekt auf kooperative Gesprächsphasen haben kann. Zur Überprüfung in anderen Zusammenhängen regen auch die übrigen Einflussfaktoren an, die Daniela Seyler in ihrer qualitativen Inhaltsanalyse explorativ zutage fördert: (a) Spontane Wertungen und das erste Verstehen bei der Lektüre können sich bei der individuellen Gesprächsvorbereitung verfestigen und die Offenheit für abweichende Erkenntnisse im Gespräch behindern. (b) Dominanzverhältnisse zwischen Gruppenmitgliedern und ein Gesprächsverhalten, das die Verständigung über Differenzen erschwert, können verhindern, dass Schülerinnen und Schüler potentiell erkenntnisförderliche Resultate ihrer Vorbereitung einbringen. (c) Arbeitsaufträge für kooperative Gesprächsphasen können so missverstanden werden, dass bestimmte Anforderungen der Reihe nach möglichst ökonomisch erfüllt werden sollen, obwohl ein Gespräch intendiert ist, das Vertiefungen und Zusammenhänge herstellt und Lösungsmöglichkeiten erkundet.

Die eingehende und differenzierte Reflexion der Ergebnisse führt zu konkreten Einsichten und Vorschlägen für eine Unterrichtspraxis, die auf das Lernen in

Kleingruppengesprächen zielt. Die offenen Fragen, die sich aus der Reflexion ergeben, sind nicht nur für die Deutschdidaktik, sondern auch für andere Fachdidaktiken und für eine allgemeine Didaktik des kooperativen Lernens anschlussfähig, teilweise sogar drängend. Die detaillierte und transparente Darstellung der Datenerhebung und -auswertung vermittelt zahlreiche methodische Anregungen für Anschluss-Untersuchungen.

Prof. Dr. Thomas Zabka (Universität Hamburg), Januar 2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei den Menschen bedanken, die meine Arbeit mit ihrem Engagement und ihrer Unterstützung begleitet und das Entstehen dieser Arbeit somit erst möglich gemacht haben. Allen voran ein riesengroßes Dankeschön an die Schulen und die Schülerinnen und Schüler, an bzw. bei denen ich meine Erhebungen durchführen durfte und die mir somit überhaupt erst meinen Untersuchungsgegenstand gegeben haben – ich danke den Lehrkräften, die mir Zeit in ihrem Deutschunterricht zur Verfügung gestellt haben, und ganz besonders danke ich allen Schülerinnen und Schülern, die sich nicht nur auf die Erhebungssituation eingelassen, sondern die gestellten Arbeitsaufträge auch eifrig und mit häufig erkennbarem Interesse erledigt haben.

Was für die Arbeit in kooperativen Schülergruppen gilt, gilt in nicht geringem Maße auch für den Forschungs- und Schreibprozess im Rahmen einer Promotion: durch den Austausch mit anderen kann ein viel differenzierterer Blick auf den Forschungsgegenstand entstehen, als er ohne diesen Austausch jemals möglich wäre. Ich danke allen, die mit mir in einen solchen Austausch getreten sind. Besonders herzlich danke ich meinem Doktorvater Thomas Zabka für die großartige Betreuung. Er hat mir ermöglicht, meine Fragestellung nach meinen eigenen Interessen zu entwickeln, und mich über den gesamten Forschungsprozess hinweg mit überaus klugen Ratschlägen und Denkanstößen unterstützt. Ich danke Dorothee Wieser und Cordula Löffler, die sich im Rahmen des deutschdidaktischen Beratungskolloquiums des Nachwuchsnetzwerks Deutschdidaktik auf dem SDD 2014 in Basel gründlich mit den von mir eingereichten Materialien auseinandergesetzt und mir sehr hilfreiche, konstruktive und auch ermutigende Rückmeldung gegeben haben. Dorothee Wieser danke ich zudem für ihr Interesse an meiner Untersuchung auch darüber hinaus und für die Übernahme der Zweitbegutachtung meiner Arbeit.

Mein Dissertationsprojekt war eingebunden in die Arbeit einer durch die Universität Hamburg geförderten kleinen Graduiertengruppe mit dem Thema „Fachliches Lernen im Spannungsfeld von Individualisierung und sozialer Interaktion“. Auch ohne die Einbindung in diese Gruppe wäre meine Arbeit sicherlich nicht entstanden, zumindest nicht unter der untersuchten Fragestellung, die durch den thematischen Schwerpunkt der Graduiertengruppe inspiriert ist. Ich danke allen Mitgliedern besagter Graduiertengruppe für das Mitdenken und die

Anregungen auf unseren regelmäßigen Treffen. Ein besonderer Dank geht an Dagmar Killus für die Übernahme des mündlichen Gutachtens. Ebenso möchte ich meiner Kollegin – und für den größten Teil unserer Promotionszeit auch Büro-„Mitbewohnerin“ – Britta Lübke herzlich danken für die angenehme Zeit am Arbeitsplatz, die vielen spannenden Gespräche über unsere Untersuchungen sowie gegenseitige Unterstützung und Aufmunterung. Des Weiteren danke ich allen Kolleginnen und Kollegen aus der Arbeitsgruppe um Thomas Zabka, mit denen ebenfalls viele konstruktive Aushandlungsprozesse stattgefunden haben, sowie den Mitgliedern der Arbeitsgruppe Qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen der Graduiertenschule der Universität Hamburg. Für hilfreiches Feedback zu meinen Aufgaben in der Entwicklungsphase danke ich darüber hinaus Juliane Köster und Marianne Nehrkorn.

Zudem möchte ich allen danken, mit denen ich immer mal wieder zwischendurch „einfach so“ über meine Arbeit sprechen konnte. Besonders danke ich für fröhliche Mittagspausen und anregende Gespräche meinen Mit-Promovierenden Gesa Markmann, Anja Wilken und Jan-Hendrik Hinzke. Bei Dorothea Eiserhardt bedanke ich mich sehr herzlich für die sorgfältige Korrektur meiner englischen Zusammenfassung. Und nicht zuletzt geht ein ganz besonderes Dankeschön an meine Mutter Ursula Seyler, die mich die ganze Zeit über immer unterstützt und ermutigt hat, die meinen Arbeitsprozess mit großem Interesse verfolgt hat und die vor allem auch die vielen Seiten meiner Arbeit mehrfach überaus gründlich korrekturgelesen hat. Vielen, vielen Dank!

Daniela Seyler, Hamburg im Januar 2020

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	11
2.1 Textverstehen	13
2.1.1 Figurenverstehen als besonderer Bestandteil des Textverstehens	13
2.1.2 Kognitive Operationen literarischen Verstehens	33
2.1.3 Textverstehen im Gespräch	44
2.2 Kooperatives Lernen	56
2.2.1 Definition und besondere Merkmale kooperativen Lernens	58
2.2.2 Zum Einfluss unterschiedlicher Ansichten und einer ungeteilten Wissensbasis der Gruppenmitglieder auf den Gruppenprozess	67
2.2.3 Das Gespräch in kooperativen Kleingruppen	73
2.2.4 Einflüsse des Sozialverhaltens auf den Gruppenprozess	75
2.3 Aufgaben im Literaturunterricht	80
2.3.1 Definition und Merkmale	80
2.3.2 Poetische Aufgaben	94
3 Das Untersuchungsdesign	103
3.1 Einige Vorüberlegungen	103
3.2 Analyse der Textgrundlage: Die Kurzgeschichte <i>Scherben</i> von Marlene Röder	108
3.3 Das Erhebungsdesign	124
3.3.1 Gestaltung des untersuchten Lernsettings	124
3.3.2 Die in der Erhebung eingesetzten Lernaufgaben	131
3.4 Die Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	150
3.5 Entwicklung des Kategoriensystems	164

4 Darstellung der Ergebnisse	205
4.1 Die Vorbereitungsphase: Zugang der Schülerinnen und Schüler zu den Figuren	205
4.1.1 Schriftliche Ergebnisse in der Vorbereitungsvariante ohne vorgegebene Fokussierung	206
4.1.1.1 Ergebnisse zur Figur des Jungen	211
4.1.1.2 Ergebnisse zu den Figuren des Pfarrers und des Mädchens	217
4.1.1.3 Zusammenfassende Betrachtung der in der Variante ohne vorgegebene Fokussierung entstandenen Vorbereitungsergebnisse	221
4.1.2 Schriftliche Ergebnisse in der Vorbereitungsvariante mit vorgegebener Fokussierung	224
4.1.2.1 Ergebnisse zur Perspektive des Jungen	225
4.1.2.2 Ergebnisse zur Perspektive des Pfarrers	229
4.1.2.3 Ergebnisse zur Perspektive des Mädchens	231
4.1.2.4 Zusammenfassende Betrachtung der in der Variante mit vorgegebener Fokussierung entstandenen Vorbereitungsergebnisse	233
4.1.3 Vergleichende Betrachtung der in beiden Vorbereitungsvarianten erzielten Ergebnisse	236
4.2 Die kooperative Arbeitsphase	240
4.2.1 Betrachtung der Austauschphase	240
4.2.1.1 Die Austauschphase in den Gruppen der Vorbereitungsvariante ohne vorgegebene Fokussierung	242
4.2.1.2 Die Austauschphase in den Gruppen der Vorbereitungsvariante mit vorgegebener Fokussierung	266
4.2.1.3 Zusammenfassender Blick auf die Austauschphasen in den untersuchten Gruppen	277
4.2.2 Betrachtung der gemeinsamen Erarbeitungsphase	286

4.2.2.1 Nachvollziehen der Perspektive des Jungen	289
4.2.2.2 Nachvollziehen der Perspektiven des Pfarrers und des Mädchens	340
4.2.2.3 Einbringen und Aufgreifen von Inhalten	343
4.3 Bündelung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage	378
5 Diskussion	389
5.1 Zum Vergleich der untersuchten Vorbereitungsvarianten	389
5.2 Schwierigkeiten beim Zugang zu Figuren	397
5.3 Beobachtete Prozesse in der kooperativen Arbeitsphase und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis	407
5.4 Reflexion des Vorgehens bei Erhebung und Auswertung	439
5.5 Diskussion der Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse	445
6 Zusammenfassung und Fazit	449
Literaturverzeichnis	455
Anhang	475

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen Figurenverstehen, Wertung (Sympathie/ Antipathie), Nachvollziehen der Figurenperspektive und Erklärung des Verhaltens der Figur	30
Abb. 2: Grundprinzip des Kooperativen Lernens	66
Abb. 3: Übersicht über das Erhebungsdesign	125
Abb. 4: Arbeitsauftrag Vorbereitungsvariante VoF	132
Abb. 5: Arbeitsauftrag Vorbereitungsvariante VmF – Perspektive Junge	135
Abb. 6: Arbeitsauftrag Vorbereitungsvariante VmF – Perspektive Pfarrer	136
Abb. 7: Arbeitsauftrag Vorbereitungsvariante VmF – Perspektive Mädchen	136
Abb. 8: Arbeitsauftrag Austauschphase	141
Abb. 9: Arbeitsauftrag gemeinsame Erarbeitungsphase	142
Abb. 10: Nachvollziehen der Perspektive des Jungen, VoF	339
Abb. 11: Nachvollziehen der Perspektive des Jungen, VmF	339
Abb. 12: Einbringen v. Inhalten in gemeinsame Erarbeitungsphase, beide Varianten	344
Abb. 13: Übersicht über die unterschiedlichen Äußerungsanteile an der gemeinsamen Erarbeitungsphase des jeweiligen Gesprächs	360
Abb. 14: Anzahl der während der gemeinsamen Erarbeitungsphase in den einzelnen Gruppen gemachten inhaltsbezogenen Äußerungen	361
Abb. 15: Anzahl verschiedener ‘Sprechhandlungen und Reaktionen im Diskussionsverlauf’ in den einzelnen Gruppen in der gemeinsamen Erarbeitungsphase	363
Abb. 16: Einflüsse auf Textverstehen und gemeinsame Aushandlungsprozesse in der Gruppe	433

- Abb. 17: Gegenseitige Beeinflussung von Gesprächs-/ Kooperationskompetenz und Textverstehenskompetenz und mögliche Ansätze zu deren Förderung 436
- Abb. 18: Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen im langfristigen Unterrichtsverlauf 438

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Übersicht über mögliche Vorteile und Schwierigkeiten bei Gesprächen mit starker oder geringer Beteiligung der Lehrkraft	53
Tab. 2:	Die untersuchten Gruppen	129
Tab. 3:	Gruppen sortiert nach Vielfalt und Anzahl der genannten unterschiedlichen Gründe	303
Tab. 4:	Bewertungsstufen „Gründe für Verhalten des Jungen“ in gemeinsamer Erarbeitungsphase	304
Tab. 5:	Anzahl der in den einzelnen Gruppen genannten unterschiedlichen Veränderungsvorschläge für den Jungen, den Pfarrer und das Mädchen	330
Tab. 6:	Bewertungsstufen „Veränderungsvorschläge für den Pfarrer“ in gemeinsamer Erarbeitungsphase	331
Tab. 7:	Bewertungsstufen „Veränderungsvorschläge für den Jungen“ in gemeinsamer Erarbeitungsphase	332
Tab. 8:	Bewertungsstufen „Interaktion“ in der gemeinsamen Erarbeitungsphase	372
Tab. 9:	Übersicht über die in den verschiedenen Bereichen erreichten Bewertungsstufen	376



1 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung richtet ihren Blick, ausgehend von der Bedeutung kooperativen Lernens für das literarische Lernen, auf eine unterrichtsmethodische Detailfrage, die sowohl für das literarische als auch für das kooperative Lernen von Relevanz ist. Explorativ geklärt werden soll 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.

Begründung und Herleitung der Fragestellung

Zentraler Inhalt des Literaturunterrichts und Ziel bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist das Textverstehen. Textverstehen ist die Entwicklung einer mentalen Repräsentation des Textes bzw. des im Text Dargestellten (vgl. Kintsch 1994, S. 41), also, wie Abraham es speziell bezogen auf das poetische Verstehen formuliert, die „mentale (und affektive) Inszenierung eines Textes in der eigenen Vorstellung, [das] Generieren von Figuren, Dialogen, Bildern, poetischer Rede“ (Abraham 2010, S. 17). Verbunden damit sind zahlreiche literarische Kompetenzen, um deren Vermittlung es im Literaturunterricht geht, mit der Absicht, die Textverstehensfähigkeit der Schüler/-innen zu entwickeln und zu erweitern. Spinner pointiert diese in seinen „Elf Aspekte[n] literarischen Lernens“, zu denen unter anderem die Entwicklung von Vorstellungen beim Lesen, das Verstehen der Handlungslogik des Textes und das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren zählen (vgl. Spinner 2006, S. 8ff.). Ziel dabei ist letztendlich immer ein „intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ (ebd., S. 7).

Um ein solches intensives und vertieftes Textverstehen zu erlangen, muss es den Leser/-innen bzw. Schüler/-innen gelingen, einen Zugang zum Text zu finden. Dies wiederum kann bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten besonders gut über die Figuren gelingen, denn Figuren sind die zentralen Handlungsträger fiktionaler Texte, durch sie und um sie herum entwickelt sich die Handlung und an ihnen können die Leser/-innen sich bei der Erschließung der beschriebenen fiktionalen Welt orientieren und ihre Aufmerksamkeit auf sie

ausrichten. So erläutert auch Spinner im Kontext des vierten seiner elf Aspekte („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“), dass die Wahrnehmung der Figuren für Lesende eine zentrale Rolle spiele, zu ihnen werden Vorstellungen gebildet und dadurch, dass die Lesenden eigene Gefühle in ihnen gespiegelt (oder kontrastiert) finden, wird ein intensiver Bezug zu den Figuren aufgebaut (vgl. ebd., S. 9). Literarische Figuren sind also „Türöffner“, die den Leser/-innen Zugang zu fiktiven Welten und somit auch zu literarischen Texten eröffnen (vgl. Hurrelmann 2003; Lessing 2013).

Damit wird deutlich, dass Figurenverstehen ein zentraler Bestandteil des Textverstehens ist und dass folglich die gezielte Auseinandersetzung mit den Figuren im Literaturunterricht auch einen sinnvollen Ansatzpunkt zur Entwicklung eines vertieften Textverstehens darstellt. Die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren ist allerdings durchaus äußerst komplex. So geht es beispielsweise nicht nur darum, die Figuren und ihr Handeln nur von außen wahrzunehmen, sondern auch ihre „inneren psychischen Prozesse“ sowie das „Beziehungsgeflecht zwischen den Figuren“ zu verstehen (Spinner 2006, S. 10), zudem geht es nicht nur darum, Eigenes in Figuren wiederzuerkennen oder auf sie zu projizieren, sondern auch darum, sich mit der Andersartigkeit literarischer Figuren auseinanderzusetzen („Alteritätserfahrung“; vgl. ebd., S. 9). Bei einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Figuren sollten also auch die Handlungsmotive der Figuren aus *deren* Perspektive nachvollzogen werden, es sollte berücksichtigt werden, wie die einzelnen beteiligten Figuren zum erzählten Geschehen beitragen, und es sollte nachvollzogen werden, welchen Blick die verschiedenen Figuren jeweils auf das erzählte Geschehen haben. Dies alles ist Bestandteil eines besonders differenzierten und vertieften Figuren- und somit auch Textverstehens, denn nur über diesen vielseitigen Blick¹ kann das erzählte Geschehen möglichst umfassend erfasst und nachvollzogen werden.

Literaturunterricht, der sich ein solches Text- und Figurenverstehen zum Ziel setzt, bedarf eines Vorgehens, das dieser Komplexität gerecht wird. Als beson-

¹ Mit einem *vielseitigen Blick* bzw. einer *vielseitigen Sicht* auf eine Figur ist eine Betrachtungsweise gemeint, bei der möglichst viele, ggf. auch konträre Aspekte dieser Figur bzw. ihres Handelns und Verhaltens erkannt werden. Gleichzeitig geht es darum, die Figur sowohl aus der eigenen Leserperspektive als auch aus ihrer Sicht (unter Nachvollziehen ihrer Figurenperspektive) sowie ggf. aus der Sicht weiterer im Text vorkommender Figuren (unter Nachvollziehen derer Figurenperspektiven) sehen zu können. Es handelt sich also um einen Blick sowohl *von verschiedenen Seiten* auf eine Figur als auch *auf die verschiedenen Seiten* einer Figur.

ders geeignet zur Erarbeitung eines möglichst vielseitigen und differenzierten Blicks auf Text und Figuren erscheinen Methoden kooperativen Lernens. Kooperative Lernformen bringen zahlreiche Vorteile mit sich, die generell für die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen gelten und sich auch auf das Textverstehen, insbesondere das Nachvollziehen von Figurenperspektiven übertragen lassen. Sie erscheinen deshalb besonders gewinnbringend, weil die Schüler/-innen hier in Kleingruppen eng zusammenarbeiten und Wissen in gemeinsamen Aushandlungsprozessen konstruieren (vgl. Hasselhorn & Gold 2009, S. 235; S. 240). In der Interaktion können mehr, besser reflektierte und vielseitigere Sichtweisen entstehen, als sie in der Einzelarbeit möglich wären. Brüning und Saum bringen auf den Punkt, welchen Gewinn gelingendes kooperatives Lernen mit sich bringen kann:

Jeder hat die Erfahrung gemacht, dass das eigene Verständnis oft begrenzt ist und man manches hervorhebt, anderes vernachlässigt, manches versteht, anderes missversteht. Und hier bietet die Kooperation eine Chance, das eigene Verständnis zu korrigieren und zu erweitern. Wenn Lernende sich gegenseitig ihre Ergebnisse vorstellen und sie gemeinsam verarbeiten, konfrontieren sie sich gegenseitig mit ihren subjektiven Wissensnetzen. Sie vergleichen die Aussagen der anderen mit dem eigenen Verständnis und unternehmen mitunter eine Revision ihrer ursprünglichen Konstruktion. [...] Oft [kommen] neue Sichtweisen und Gedanken hinzu, die man noch nicht bedacht hat [...]. (Brüning & Saum 2006, S. 11)

So können kooperative Lernformen zahlreiche positive Effekte mit sich bringen, die geradezu prädestiniert für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten erscheinen. Sie leisten dabei vieles, was aus literaturdidaktischer Perspektive ganz generell durch Gespräche über Literatur erreicht werden soll: die Lesenden treten in Austausch über ihr jeweils ganz subjektives Textverstehen, müssen ihr eigenes Textverstehen explizieren und das der anderen nachvollziehen und haben so die Möglichkeit, neue Sinnaspekte zu entdecken und sich zugleich auf unterschiedliche Verstehensmöglichkeiten und die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einzulassen (vgl. Spinner 1987a, S. 17; Spinner 2006, S. 12). Für das Figurenverstehen erscheinen kooperative Lernformen also besonders geeignet, da sie nicht nur ermöglichen, dass unterschiedliche Leserperspektiven zusammenkommen, sondern z.B. auch, dass die einzelnen Gruppenmitglieder sich arbeitsteilig unterschiedliche Figurenperspektiven erarbeiten, so dass unterschiedliche Fokusse auf den Text bestehen und in der Gruppe insgesamt ein

mehrperspektivischer Blick auf denselben entsteht. So kann die Entstehung des angestrebten differenzierten und vertieften Textverstehens gefördert werden.

Aufgrund der genannten Vorteile ist sowohl anzunehmen als auch zu empfehlen, dass Methoden kooperativen Lernens häufig im Literaturunterricht eingesetzt werden. Entsprechend ist es lohnenswert, Bedingungen kooperativen Lernens im Literaturunterricht näher in den Blick zu nehmen und zu untersuchen.

In der vorliegenden Arbeit richtet sich der Blick auf kooperatives Lernen in Form von Kleingruppengesprächen, also auf Unterrichtsgespräche zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten in Kleingruppen unter kooperativen Bedingungen. Der kooperativen Zusammenarbeit von Schüler/-innen sollte in der Regel eine Einzelarbeitsphase vorangehen, in welcher die eigene Wissenskonstruktion der künftigen Gruppenmitglieder erfolgt (vgl. Brüning & Saum 2007, S. 3). Der Gedanke einer solchen vorbereitenden Einzelarbeitsphase erscheint durchaus auch für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten naheliegend, schließlich ist Textverstehen immer zunächst einmal ein individueller Konstruktionsprozess, es handelt sich um eine Text-Leser-Interaktion, in deren Rahmen der/ die Lesende die im Text gegebenen Informationen mit eigenen Informationen verknüpft, um ihn zu verstehen (vgl. Christmann & Groeben 1999, S. 146f.; Grzesik 2005, S. 11f.). Allerdings gibt es bislang keine konkreten Hinweise dazu, wie eine solche Vorbereitungsphase speziell im Literaturunterricht gestaltet sein sollte. Sollten die Schüler/-innen den Text in dieser Phase einfach „nur“ lesen? Oder wäre es besser, wenn die Schüler/-innen bereits konkrete vorbereitende Aufgaben zum Text bearbeiten?

Ansichts der Tatsache, dass schon das Textverstehen beim Lesen ohne zusätzliche Aufgabenbearbeitung einen äußerst komplexen Prozess darstellt, könnte das bloße Lesen sicherlich ausreichen, um Gesprächsanlässe und -bedarfe für die anschließende Gruppenphase zu schaffen. Ausgehend von der Überlegung, dass „zwei Leser, die denselben Text gelesen haben, [...] nie zu genau demselben Verständnis dieses Textes [gelangen]“ (Schmid-Barkow 2010, S. 219), kann zudem vermutet werden, dass das jeweilige individuelle Textverstehen der Gruppenmitglieder bereits dafür ausreicht, dass jedes Gruppenmitglied etwas Eigenes in das Gespräch einbringen kann, das seinen Beitrag unverzichtbar macht und die ganze Gruppe voranbringt – und somit die wesentlichsten Grundvoraussetzungen für den Erfolg kooperativen Lernens, „positive Abhängigkeit“ und „individuelle Verantwortlichkeit“ der Gruppenmitglieder (vgl. Green &

Green 2007, S. 76), erfüllt werden. Die Beschränkung der Tätigkeit in der Vorbereitungsphase auf das Lesen des Textes ohne zusätzliche Arbeitsaufträge könnte zudem den Vorteil haben, dass die Schüler/-innen ihren individuellen Textzugang entwickeln könnten, ohne dass dieser durch Vorgaben eingeschränkt oder in bestimmte Bahnen gelenkt wird.

Doch ist eine Beschränkung auf bloßes Textlesen ausreichend als Vorbereitung auf die anschließende kooperative Arbeitsphase? Die Beschränkung darauf, den Text nur zu lesen, könnte dazu führen, dass Schüler/-innen sich lediglich sehr oberflächlich mit dem Text auseinandersetzen und dementsprechend alle sehr ähnliche Vorbereitungsergebnisse in die Gruppenarbeit einbringen, so dass die für kooperative Arbeit wichtige positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder fehlt und es kaum etwas gibt, worüber es sich in der Gruppe zu sprechen lohnt. Hier könnten konkrete Aufgaben als Vorbereitungsauftrag gegensteuern, indem sie dazu beitragen, den Prozess des Textverstehens in Gang zu setzen und zu strukturieren (vgl. Köster 2007). Des Weiteren könnte dadurch, dass die zukünftigen Mitglieder einer Gruppe inhaltlich unterschiedliche Vorbereitungsaufgaben erhalten, erreicht werden, dass die Schüler/-innen mit unterschiedlichen Ergebnissen in die kooperative Phase gehen und so – im Sinne positiver Abhängigkeit – die Wichtigkeit der einzelnen Beiträge für den gemeinsamen Aushandlungsprozess gesichert ist. Hier wäre auch die oben angesprochene Möglichkeit gegeben, dass die einzelnen Schüler/-innen sich auf das Nachvollziehen unterschiedlicher Figurenperspektiven konzentrieren. Andererseits wird durch jede Aufgabe aber auch eine bestimmte Sicht auf den Text vorgegeben (vgl. Köster 2007), so dass diese Form der Vorbereitung zugleich eine Einschränkung des individuellen Textverstehens bedeuten kann.

Die beiden unterschiedlichen Möglichkeiten der Gestaltung der Vorbereitungsphase bringen also unterschiedliche mögliche Vorteile und Schwierigkeiten mit sich, die sich sowohl auf die *individuellen* Textverstehensprozesse als auch auf die anschließende kooperative Arbeitsphase und die *gemeinsamen* Textverstehensprozesse auswirken können. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die folgende Fragestellung, der in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen wird:

Wie wirken sich unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung von Schüler/-innen mit einem literarischen Text in der individuellen Vorbereitungsphase auf die anschließende kooperative Arbeitsphase zum Nachvollziehen der Figurenperspektiven aus?

Vorbereitungsvariante a):
weitgehend ungesteuerte, individuelle Textbegegnung

Vorbereitungsvariante b):
durch eine Aufgabe gesteuerte Textbegegnung

Weitere Erläuterungen zum Erkenntnisinteresse und zur Relevanz der Untersuchung

Im Rahmen dieser Fragestellung richtet sich das Interesse sowohl auf die *Ebene der Interaktion*, es geht also um die Frage, wie (gut) die Kooperation in der jeweiligen Gruppe gelingt, als auch auf die *inhaltliche Ebene*, also die Frage, welche Textinhalte in den Gruppen angesprochen werden und wie differenziert die Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt. Auf der Ebene der Interaktion zählen dazu z.B. die Fragen danach, wie in der Gruppe mit eingebrachten Inhalten umgegangen wird, und ob bzw. wie stark es zu gemeinsamen Aushandlungsprozessen kommt. Auf der inhaltlichen Ebene zählen dazu z.B. die Fragen danach, ob sich die Art der in den Gruppen gezogenen Schlussfolgerungen in Abhängigkeit von der Vorbereitungsvariante unterscheiden, wie intensiv der hergestellte Textbezug jeweils ist und wie gut das Nachvollziehen der Figurenperspektiven gelingt. Die Schüler/-innen sollen sich ein möglichst umfassendes² und differenziertes Textverstehen erarbeiten. Das Verstehensziel wurde bewusst hoch angesetzt und allgemein formuliert, um in der Auswertung offen dafür zu sein, was die Schüler/-innen unter den Bedingungen des jeweiligen zu untersuchenden Unterrichtssettings erreichen können.

Für die Vorbereitungsvariante, in der die Vorbereitung über das reine Lesen der Textgrundlage hinausgehen soll (Vorbereitungsvariante b), sind verschiedene

² Damit ist in diesem Zusammenhang allerdings keineswegs ein vollständiges bzw. abgeschlossenes Textverstehen gemeint, das bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die sich durch Polyvalenz und Deutungs Offenheit auszeichnen, wohl auch kaum erreichbar ist (siehe dazu z.B. Spinner 2006, S. 12 zur Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses). Vielmehr meint ein *möglichst umfassendes Textverstehen* hier, dass die Schüler/-innen möglichst viele Deutungsmöglichkeiten durchdenken sollen.

mögliche Aufgaben denkbar. Für die vorliegende Untersuchung wird *eine* mögliche Form der Aufgabengestaltung beispielhaft ausgewählt, die für das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse, das Lernziel und die Textgrundlage besonders geeignet erscheint. Der Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit der Textgrundlage soll für alle Schüler/-innen auf dem Nachvollziehen der Perspektiven der literarischen Figuren liegen. In Vorbereitungsvariante b) erhalten die Schüler/-innen daher Aufgaben, die ganz gezielt zum Nachvollziehen der Figurenperspektiven anleiten, indem sie dazu auffordern, sich in die Perspektive einer der Figuren hineinzusetzen und aus der Perspektive dieser Figur bestimmte Fragen zu beantworten. Das Hineinsetzen in die Perspektive einer Figur und das Schreiben aus dieser Perspektive verspricht zum einen eine besonders intensive Auseinandersetzung mit dem Text und eine besonders starke Annäherung an die Figur (siehe Kap. 2.3.2 und 3.3.2), zum anderen verspricht die Fokussierung der künftigen Mitglieder einer Gruppe auf unterschiedliche Figuren während der Vorbereitung die Entwicklung einer positiven wechselseitigen Abhängigkeit im Sinne kooperativen Lernens (siehe Kap. 2.2.1). Entsprechend der für jede/-n Schüler/-in gemachten Vorgabe einer zu übernehmenden Figurenperspektive wird die Vorbereitungsvariante b) im Folgenden auch als Variante **mit** vorgegebener Fokussierung auf eine Figur (**VmF**) bezeichnet. Die weitgehend ungesteuerte Vorbereitungsvariante a), im Rahmen derer der Text nur gelesen werden soll, wird im Unterschied dazu als Variante **ohne** vorgegebene Fokussierung auf eine Figur (**VoF**) bezeichnet.

Anknüpfend an das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse erfolgten die Auswahl der verwendeten Textgrundlage und die Entwicklung der Aufgaben und Arbeitsaufträge für die Vorbereitungsphase und die gemeinsame Erarbeitungsphase (siehe Kap. 3.2 und 3.3). Bei der in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Textgrundlage handelt es sich um die Kurzgeschichte *Scherben* von Marlene Röder aus ihrem Band *Melvin, mein Hund und die russischen Gurken* (2011). Untersucht wurden Schülergruppen der 9. Klassenstufe an verschiedenen Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen. Im Anschluss an die individuelle Vorbereitungsphase arbeiteten die Schüler/-innen in kooperativen Dreiergruppen zusammen. Von den Gruppengesprächen wurden Audioaufnahmen angefertigt, die neben den schriftlichen Schülerergebnissen den Kern der Auswertung bilden. So können insbesondere die Aushandlungsprozesse in den Gruppen in den Blick genommen werden, sowohl hinsichtlich der angesprochenen Inhalte und des

erarbeiteten Textverstehens als auch hinsichtlich der stattfindenden Interaktion und des Auftretens und Gelingens von Kooperation in der Gruppe. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014), wobei insbesondere die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse Anwendung fand. Das im Rahmen dieser Auswertung entwickelte Kategoriensystem umfasst sowohl Kategorien, welche die inhaltliche Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit dem Text und das erarbeitete Textverstehen erfassen, als auch Kategorien, welche die Interaktion in der Gruppe erfassen (siehe Kap. 3.5). Da das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung sich auf die unterschiedlich gestalteten Vorbereitungsphasen und ihre Auswirkungen auf die kooperative Arbeitsphase richtet, werden auch nur diese beiden Arbeitsphasen in den Blick genommen. Eine anschließende gemeinsame Besprechungsphase im Plenum fand im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung nicht statt, womit einer solchen aber keineswegs die Bedeutung für den gesamten Aushandlungs- und Verstehensprozess abgesprochen werden soll. Zudem ist zu betonen, dass es in der vorliegenden Arbeit nicht um eine Bewertung der Schülerleistungen gehen soll, sondern dass die kritische Auswertung der erhobenen Schülerergebnisse ausschließlich der Untersuchung der interessierenden Aufgaben und Arbeitsform sowie deren Auswirkungen auf das kooperative literarische Lernen dient.

Die Relevanz der Untersuchung ergibt sich aus der bereits dargelegten Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten und Auswirkungen der individuellen Vorbereitungsphase im Rahmen eines kooperativen Lernsettings speziell bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten, wofür es in der fachdidaktischen Literatur keine Antwort und auch in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Literatur keine konkreten Hinweise gibt. Darüber hinaus stellt aber auch ganz generell der empirische Blick auf Aushandlungs- und Verstehensprozesse in kooperativen Kleingruppen bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ein Desiderat in der deutsch- bzw. literaturdidaktischen Forschung dar. Untersuchungen zu Textverstehensprozessen blicken in der Regel nur auf einzelne Lesende; Untersuchungen zum Textverstehen im Gespräch beziehen sich fast immer auf Gespräche im gesamten Klassenverband, an denen auch die Lehrkraft – mehr oder weniger stark, zumindest aber moderierend – beteiligt ist. Unterrichtliche Gespräche in Kleingruppen, an denen die Lehrkraft nicht aktiv – sondern nur vorstrukturierend über den Arbeitsauftrag – beteiligt ist und die Schüler/-innen während des Erarbeitungs- und Aushandlungsprozesses sich selbst über-

lassen bleiben, werden dagegen kaum berücksichtigt. Vollertsen und Wellner berücksichtigen in ihrer „Untersuchung zur Subjektivität im Unterricht“ neben Plenumsgesprächen auch einige Kleingruppengespräche mit vier bzw. fünf Gruppenmitgliedern (vgl. Vollertsen & Wellner 1981, S. 89ff.). In der aktuellen literaturdidaktischen Forschung betrachtet Heins in seiner Untersuchung zu Lenkungsgraden im Literaturunterricht die Wirkung von Aufgaben auf Schüler/-innen der 6. Klassenstufe, die in kooperativen Dreiergruppen zusammenarbeiten; hier steht die kooperative Lernform nicht speziell im Fokus des Erkenntnisinteresses, der besondere Einfluss der Arbeit in Kleingruppen ohne eine Beteiligung der Lehrkraft, die über die Vorstrukturierung durch die Aufgabenstellung hinausgeht, auf die Erarbeitungs- und Verstehensprozesse wird aber deutlich (vgl. Heins 2017). Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in Form von kooperativen Kleingruppengesprächen bedarf also weiterer empirischer Klärung. Einen Beitrag dazu leistet die vorliegende Untersuchung. Sie gibt Einblicke in kooperative Textverstehensprozesse im Rahmen von Kleingruppengesprächen und leistet einen Beitrag zur Erforschung kooperativer Arbeitsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Ausgestaltung vorbereitender Phasen der Wissenskonstruktion und der Rolle damit verbundener individueller Verstehensaspekte im Literaturunterricht. Die Untersuchung soll Hinweise darauf liefern, welche Möglichkeiten sich eröffnen können, wenn die jeweilige Vorbereitungsvariante der kooperativen Arbeit vorgeschaltet wird, aber auch, welche Einschränkungen sich daraus ergeben könnten. Diese Hinweise wiederum können Lehrkräften bei der Gestaltung kooperativer Lernarrangements im Literaturunterricht als Orientierung dienen.

Aufbau der Arbeit

Im Folgenden werden zunächst die mit dem Erkenntnisinteresse verbundenen *theoretischen Grundlagen* vorgestellt (**Kap. 2**). Dazu zählen das Verstehen literarischer Figuren als besonderer Bestandteil des Textverstehens sowie die dabei ablaufenden kognitiven Operationen, die Betrachtung verschiedener unterrichtlicher Gesprächsformen mit starker oder geringer Beteiligung der Lehrkraft und ihres jeweiligen Einflusses auf die Entwicklung des Textverstehens der Schüler/-innen, der spezielle Nutzen kooperativer Lernformen für das Textverstehen im Gruppengespräch und die dabei zu berücksichtigenden Bedingungen sowie nicht zuletzt Aspekte von Aufgaben, insbesondere von Aufgaben im Rahmen kooperativen Lernens. Im Anschluss wird *das Untersuchungsdesign* dargestellt (**Kap. 3**).

Vorgestellt werden dabei die als Textgrundlage verwendete Kurzgeschichte, das Erhebungsdesign mit der Gestaltung des untersuchten Lernsettings und den in der Erhebung eingesetzten Lernaufgaben, die verwendete Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse sowie schließlich das im Rahmen der Auswertung entwickelte Kategoriensystem. Es folgt die *Darstellung der Ergebnisse* (**Kap. 4**), unterteilt in einen Blick auf den Zugang der Schüler/-innen zu Text und Figuren, der anhand der schriftlichen Vorbereitungsergebnisse zu erkennen ist, und die Betrachtung der in der kooperativen Arbeitsphase erkennbaren Erarbeitungs- und Verstehensprozesse. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend einer ausführlichen *Diskussion* unterzogen (**Kap. 5**), wobei neben einer kritischen Reflexion der Erhebung und der Auswertung im Rahmen der durchgeführten Untersuchung sowohl mögliche Erklärungsansätze für die beobachteten Prozesse als auch aus den Beobachtungen abzuleitende Schlussfolgerungen für die Unterrichts- und Aufgabengestaltung formuliert werden. Darauf folgen abschließend eine *Zusammenfassung* der Ergebnisse und Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung sowie ein *Fazit* bezüglich der sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis und weitere lohnenswerte Untersuchungsfragen (**Kap. 6**).



2 Theoretische Grundlagen

Die folgende Vorstellung der theoretischen Grundlagen der in der vorliegenden Arbeit präsentierten Untersuchung beginnt mit einem Blick auf das Textverstehen, das generell zentraler Bestandteil literarischen Lernens und somit auch in der vorliegenden Arbeit zentral ist. Das Wissen über Textverstehensprozesse dient sowohl als Grundlage bei der Entwicklung der zu untersuchenden Aufgaben als auch dazu, zu erkennen, welches Textverstehen bei der Bearbeitung der zu untersuchenden Aufgaben erreicht werden kann. Dabei richtet sich der Blick entsprechend der Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf das Nachvollziehen der Figurenperspektiven zunächst auf das *Figurenverstehen als besonderer Bestandteil des Textverstehens* (Kap. 2.1.1). Es wird definiert, was in der vorliegenden Arbeit unter dem Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren verstanden wird, und es werden einige Überlegungen aus Theorie und Forschung zu möglichen Einflussfaktoren auf das Figurenverstehen vorgestellt, insbesondere im Hinblick auf Erzählperspektive und Wertung, was für die vorliegende Arbeit aufgrund der unterschiedlichen vorgegebenen Perspektiven in der stärker lenkenden Vorbereitungsvariante von Interesse ist. Um die Prozesse des Figurenverstehens besser nachvollziehen zu können und auch als weitere Grundlage für die spätere Auswertung der erarbeiteten Schülerergebnisse werden im Anschluss daran zentrale Grundbegriffe und *kognitive Operationen literarischen Verstehens* (Kap. 2.1.2) vorgestellt. Da in der vorliegenden Arbeit mit dem kooperativen Kleingruppengespräch eine besondere Form eines unterrichtlichen Gesprächs im Fokus steht, richtet sich der Blick abschließend auf das *Textverstehen im Gespräch* (Kap. 2.1.3). Dabei werden insbesondere verschiedene Ansichten und Erkenntnisse zu möglichen Vorteilen und Schwierigkeiten einer starken oder geringen Beteiligung der Lehrkraft am Gespräch vorgestellt, da das Ausbleiben der aktiven Beteiligung der Lehrkraft bei Kleingruppengesprächen eine besondere Chance, zugleich aber auch eine besondere Herausforderung bedeuten kann, die bei Planung und Auswertung mit zu berücksichtigen sind.

Der zweite Teil des Theoriekapitels bezieht sich auf das kooperative Lernen, insbesondere kooperative Kleingruppengespräche, also den zentralen unterrichtsmethodischen Aspekt der vorliegenden Arbeit. Dafür erfolgen zunächst eine *Definition kooperativen Lernens* und die Vorstellung seiner *besonderen Merkmale* (Kap. 2.2.1). Diese dienen teilweise als Grundlage für die Gestaltung

des zu untersuchenden Unterrichtsdesigns, teilweise werden sie aber auch als Indikatoren dafür herangezogen, ob es im Rahmen des untersuchten Unterrichtsdesigns zu tatsächlicher Kooperation kommt. Da einer ungeteilten Wissensbasis der Gruppenmitglieder als Grundlage für positive Interdependenz im Rahmen kooperativen Lernens besondere Bedeutung zukommt und diese durch die unterschiedlichen Aufgaben in der stärker lenkenden Vorbereitungsvariante auch gezielt angesteuert wird, wird der *Einfluss unterschiedlicher Ansichten und einer ungeteilten Wissensbasis auf den Gruppenprozess* (Kap. 2.2.2) in einem eigenen Teilkapitel besonders intensiv betrachtet. Ein weiterer Blick richtet sich auf *das Gespräch in kooperativen Kleingruppen* (Kap. 2.2.3), da es in der vorliegenden Arbeit ja, wie bereits hervorgehoben, um kooperative Kleingruppengespräche geht. Es wird u.a. aufgezeigt, welche Art von Gespräch für gelingende Kooperation als charakteristisch anzusehen ist. Abschließend richtet sich der Blick auf *Einflüsse des Sozialverhaltens auf den Gruppenprozess* (Kap. 2.2.4). Da diese Einflüsse sehr stark sein können, ist ein Bewusstsein dafür wichtig, um die Abläufe im Gruppenprozess besser einschätzen zu können.

Im dritten Teil des Theoriekapitels werden schließlich Aufgaben im Literaturunterricht betrachtet. Diese – konkreter: Lernaufgaben – sind ein ebenso zentraler Bestandteil der vorliegenden Arbeit, da sich das primäre Erkenntnisinteresse auf die Auswirkungen der untersuchten Vorbereitungsvarianten und der mit ihnen verbundenen Aufgaben richtet. Vorgestellt werden zunächst *Definition und Merkmale von Aufgaben* (Kap. 2.3.1) im Allgemeinen, dabei geht es in erster Linie um Unterscheidungskriterien von Aufgaben (verschiedene Aufgabentypen, unterschiedliche Ausprägungen von Demand und Support), um die zu untersuchenden Aufgaben später besser einordnen zu können, sowie um die Bedeutung von Aufgaben für das Textverstehen. Abschließend richtet sich der Blick auf die Sonderform *poetische Aufgaben* (Kap. 2.3.2). Diese sind von besonderem Interesse, da die in VmF gestellten Vorbereitungsaufgaben diesem Aufgabentyp zuzuordnen sind. Vorgestellt werden theoretische Annahmen und empirische Erkenntnisse zu den Vorteilen, aber auch einigen möglichen Nachteilen poetischer Aufgaben für das Textverstehen, insbesondere zum Figurenverstehen und zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten in Interaktion mit anderen.

2.1 Textverstehen

2.1.1 Figurenverstehen als besonderer Bestandteil des Textverstehens

Im Zuge des Verstehens literarischer Texte kommt dem Figurenverstehen eine besondere Bedeutung zu. Literarische Figuren sind „zentrale Strukturelemente von Texten“, sie ziehen „das primäre Interesse der Leser auf sich“, ermöglichen ihnen den „Zutritt zu der fiktiven Welt des Textes“ und auch „Gefühle beim Lesen speisen sich fast immer aus der Anteilnahme am Erleben und Geschick der Figuren“ (Hurrelmann 2003, S. 4 u. 5). Figuren ermöglichen es den Leser/-innen also, eine Beziehung zum Text aufzubauen, emotional involviert zu werden und sich intensiv mit dem erzählten Geschehen auseinanderzusetzen. „Die Figuren eines Textes leisten einen entscheidenden Beitrag zur Leserlenkung, und das wichtigste Mittel dabei ist die vom Text bedingte Einstellung des Lesers zu den Figuren“ (Jannidis 2004, S. 6). Zudem sind es die Figuren, die durch ihre Ziele und ihr Handeln die Handlung eines literarischen Textes überhaupt erst voranbringen; Handlungszusammenhänge in Erzählungen sind häufig durch zugrundeliegende Handlungsmotive und -intentionen der Figuren bestimmt (vgl. Andringa 1986, S. 136; Hurrelmann 2003, S. 6). Das Figurenverstehen und damit auch das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren sind also ein wesentlicher Bestandteil des generellen Textverstehens und können auch zu dessen Vertiefung beitragen.

Bevor jedoch auf das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren näher eingegangen wird, soll zunächst ein kurzer Blick darauf geworfen werden, worum es sich bei einer literarischen Figur eigentlich handelt. Figuren sind nach einer Definition von Jannidis Gestalten in fiktionalen Werken, die sich durch menschliche oder menschenähnliche Merkmale auszeichnen, wobei als besonders relevante Merkmale intentionales Handeln, Sprechen und Innenleben bzw. psychische Zustände (Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten) gelten können (vgl. Jannidis 2004, S. 115 u. 119; dazu auch Martínez & Scheffel 2016, S. 147). Literarische Figuren gelten einerseits als abgeschlossener als reale Personen, da man über sie keine anderen als die im Text gegebenen Informationen erhalten könne – wenn man diese auch ganz unterschiedlich interpretieren könne –, andererseits gelten sie als unvollständiger, da sie im Text nie vollständig und in allen Einzelheiten beschrieben würden, sondern stets unterde-

terminiert blieben (vgl. Martínez & Scheffel 2016, S. 148). Man könne davon ausgehen, dass Leser/-innen in der Lage seien, Figuren psychische Zustände zuzuschreiben, so wie sie dies im Alltag auch bei anderen Menschen könnten, und so von dargestellten Handlungen auf die ihnen zugrundeliegenden mentalen Zustände der Figuren zu schließen (vgl. Jannidis 2004, S. 185ff.; Martínez & Scheffel 2016, S. 148). Figuren können „geschlossen“ oder „offen“, „einfach“ oder „komplex“ (auch „eindimensional“ oder „mehrdimensional“ bzw. „flach“ oder „rund“ nach E. M. Forsters Unterscheidung zwischen „flat“ und „round“; siehe dazu zusammenfassend Jannidis 2004, S. 86f.) und „statisch“ oder „dynamisch“ sein (vgl. Bekes 2008, S. 5; Hurrelmann 2003, S. 6; Martínez & Scheffel 2016, S. 150f.).³ Wenn es sich um eine „geschlossene“ Figur handelt, erhält „der Leser einen abgeschlossenen, vollständigen Satz an Informationen über sie“ (Bekes 2008, S. 5), wodurch es zu Eindeutigkeit und Widerspruchsfreiheit in der Beschreibung der Figur kommt (vgl. Hurrelmann 2003, S. 6). Bei einer „offenen“ Figur fehlen dagegen wesentliche Informationen zu ihrer Einordnung, so dass sie rätselhaft und widersprüchlich erscheint (vgl. Bekes 2008, S. 5). „Einfache“ Figuren weisen nur eine sehr geringe Zahl an Merkmalen auf, man könne sie in der Regel in einem Satz zusammenfassen; „komplexe“ Figuren dagegen weisen eine Vielzahl verschiedener Wesenszüge auf (vgl. Martínez & Scheffel 2016, S. 151; Jannidis 2004, S. 86f.), die „dem Leser immer wieder neue Perspektiven und Facetten bieten“ (Bekes 2008, S. 5). Ob eine Figur „statisch“ oder „dynamisch“ ist, hängt davon ab, wie sehr sich ihre Merkmale im Laufe der Erzählung verändern bzw. ob sie eine Entwicklung durchmacht (vgl. Hurrelmann 2003, S. 6; Martínez & Scheffel 2016, S. 151). Jannidis weist darauf hin, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen „einfach“ und „komplex“ nicht um getrennte Kategorien, sondern um ein Kontinuum handle, die tatsächliche Darstellung einer Figur befinde sich also in der Regel irgendwo zwischen diesen Ausprägungen – was für die übrigen Unterscheidungsdimensionen („geschlossen“ oder „offen“ und „statisch“ oder „dynamisch“) sicher ebenso gelten kann (vgl. Jannidis 2004, S. 86). Stereotype Figurenkonzepte und -rollen können durch kulturelle Vorstellungen auftreten, wie z.B. soziale Rollen (Adliger vs. Bürger, Arbeiter vs. Angestellter, reich vs. arm), Geschlecht, Lebensalter oder ähnliches (vgl. Martínez & Scheffel 2016., S. 152). Je größer die Informationskomplexität

³ Dabei beziehen sich die zitierten Autoren auf die Überlegungen Edward Morgan Forsters („Aspects of a novel“) und Manfred Pfisters („Das Drama“).

einer Figur sei, je mehr sie sich verändere und je weniger sie sich einem kulturellen Stereotyp zuordnen lasse, desto mehr erscheine sie als Individuum und desto ähnlicher werde sie einer Person (vgl. ebd.; Jannidis 2004, S. 87).⁴

Was genau ist nun aber unter dem bereits eingangs angesprochenen *Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren* zu verstehen? Spinner (2006) betont in seiner Erläuterung dieses Aspekts literarischen Lernens die Bedeutung einer differenzierten Wahrnehmung der Figuren und damit verbunden sowohl des „Zusammenhang[s] von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung“ als auch des „*Beziehungsgeflecht[s]* zwischen den Figuren“; ebenso sieht er aber auch die „Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit“ in der literarischen Begegnung als wesentlichen Teil des Figurenverstehens (Spinner 2006, S. 9f.; Hervorhebung DS). Andringa verwendet den Begriff *Perspektivenübernahme* und versteht darunter in Anlehnung an Piagets und Selmans Überlegungen zum Nachvollziehen der Perspektiven realer Personen die Fähigkeit, das geschilderte Geschehen aus der Sicht einer bestimmten Figur – oder mehrerer Figuren – wahrzunehmen bzw. die Sicht dieser Figur(en) auf das Geschehen – und damit verbundene Gedanken und Empfindungen der Figur(en) – nachzuvollziehen (vgl. Andringa 1987, S. 88ff.). Der Standpunkt einer Figur wird nachvollzogen, Handlungen der Figur werden unter Berücksichtigung von deren Motiven und Bedürfnissen verstanden (vgl. ebd., S. 93ff.); an anderer Stelle spricht Andringa auch von „Einfühlungsvermögen“ (ebd., S. 99).

In der Diskussion um die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren und das Einfühlen in diese werden unterschiedliche Begriffe gebraucht – überwiegend geht es um die Begriffe *Identifikation* und *Empathie* –, allerdings werden diese Begriffe teilweise unterschiedlich definiert und es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, wie „nah“ Leser/-innen beim Lesen an die Figur(en) herankommen. Oatley bezeichnet den Umgang mit literarischen Texten als fiktionale Begegnung („*fictional meeting*“), die Begegnungen im alltäglichen Leben entspricht, allerdings mit der Abweichung, dass bestimmte Aspekte einer tatsächlichen Begegnung ausgewählt, hervorgehoben oder weggelassen werden und dass es sich um eine eher einseitige Begegnung handelt, da der Leser keinen Einfluss auf die literarischen Figuren hat (vgl. Oatley 1999, S. 444f.). In diesem Zusam-

⁴ Auf die Unterscheidung von Figur und Person wird an späterer Stelle im Kapitel zu den in der Erhebung eingesetzten Lernaufgaben (Kap. 3.3.2) näher eingegangen.

menhang unterscheidet Oatley unterschiedliche Ausprägungen der Begegnung. Auf der einen Seite stehe der Leser als Zuschauer, hier erfolge die Begegnung durch Beobachtung („*Reader as spectator: Meeting by observing*“). Hier sei der Leser Beobachter, der sich zwar gedanklich in der fiktiven Welt befinde und etwas über die Figuren erfahre, dabei aber unbeteiligter Außenstehender bleibe. Er könne dabei jedoch Emotionen – in der Regel hauptsächlich Mitgefühl – für die Figuren empfinden (vgl. Oatley 1999, S. 445). Auf der anderen Seite stehe die Identifikation, hierbei versteht Oatley die Begegnung als Verschmelzung („*Identification: Meeting as merging*“). Hier fühlt der Leser nicht nur mit der Figur, sondern *werde* die Figur, er übernehme die Ziele und Pläne der Figur und empfinde entsprechende Emotionen, wenn diese gelingen oder misslingen (vgl. Oatley 1999, S. 445f.). Nach Oatley gibt es zwischen beiden Ausprägungen ein breites Spektrum an Zwischenformen, wobei entweder Beobachtung oder Identifikation stärker ausgeprägt sein könne und auch ein Wechsel zwischen beiden Formen während des Lesens möglich sei (vgl. Oatley 1999, S. 446).

Hurrelmann (2003) nimmt an, dass Identifikation im engeren Sinne einer Verschmelzung der Perspektiven und Aufhebung der Differenz zwischen Selbst und Figur „vermutlich nicht der Normalfall emotional involvierter fiktionaler Lektüre“ sei, stattdessen geht sie in Anlehnung an Rosebrock von „einer *zeitweisen* Überschreitung und Auflösung von Subjektgrenzen“ im Laufe des Leseprozesses aus (Hurrelmann 2003, S. 8; Hervorhebung DS). Identifikation im weiteren Sinne der „emotionalen Beteiligung am Erleben der Figuren“ bzw. „emotionale Involviertheit“ sei dagegen fester Bestandteil des Leseprozesses (ebd., S. 7f.).

Auf die Dichotomie einer entweder identifikatorischen oder beobachtenden Haltung beziehen sich auch van Holt und Groeben (2006) und weisen darauf hin, dass Leser/-innen während des Leseprozesses verschiedene Positionen der Nähe oder Distanz zu den Figuren beziehen würden und in der Lage seien, „je nach persönlicher Neigung, situativer Gestimmtheit und textseitigen Angeboten zu einem Text nicht nur eine, sondern mehrere unterschiedliche Haltungen einzunehmen“ (van Holt & Groeben 2006, S. 121). Sie weisen des Weiteren auf die vielfältige Bedeutungs- und Begriffsgeschichte des Konzepts der Identifikation hin. Die Verwendung des Begriffs Identifikation reiche dabei von der allgemeinen Bezeichnung für die Bezugnahme von Leser/-innen auf Figuren über die kognitive Simulation von Handlungszielen und Plänen der Figuren im Kopf der