

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten

Beate Lingnau &
Ulrike Preußer
(Hrsg.)

BAND **10**

Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten

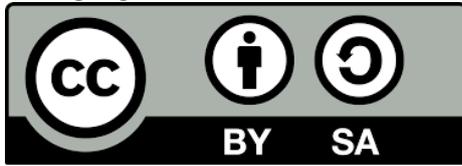
Herausgegeben von

Beate Lingnau & Ulrike Preußner

Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.263>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-96955-031-1 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>

Redaktionen

SLLD (Z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz
Birgit Mesch
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Inhalt

Beate Lingnau & Ulrike Preußner

Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. Eine Einleitung

2

Mit Vorschulkindern über Bilderbücher sprechen

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach

Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern: Wahrnehmen und Bewerten von Bildern und vorgelesenem Text

18

Lisa Porps

hallo kleiner BÄR – Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern und ihr Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter

38

Begegnungen mit literarischen Texten in der Grundschule

Felix Heizmann

Sprachbildung und literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von Textgesprächen. Eine Spurensuche

56

Petra Wieler

Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität

79

Caterina Mempel

Das weiß ich von jener Hexe. Peerinteraktive Bedeutungsaushandlung im Vorlesegespräch

94

Tanja Freudenau

Die Methode *storytelling* und mögliche Potenziale für die Deutschdidaktik

118

Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I

Miriam Morek & Vivien Heller

Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen 138

Karin Vach, Teresa Sansour, Frauke Janz, Stefanie Köb & Karin Terfloth

„Das ist doof. Das ist halt Fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“
Bedeutungskonstruktionen von Schüler*innen bei der Rezeption literarischer Texte
und Implikationen für Gespräche über Literatur im (inkluisiven) Deutschunterricht 160

Christoph Bräuer & Thomas Birkhofer

Literarisches Sprechen im Literarischen Gespräch. Interaktionen an den Grenzen
zwischen mündlichem und schriftlichem Register 178

Torsten Pflugmacher & Lydia Brenz

Sei präzise diffus: *Vague Language* und Praktiken des *Hedging* beim literarischen
Lernen im Deutschunterricht 200

Kristin Weiser-Zurmühlen

Interaktive Aushandlung der Rezeption von Serienfiguren unter Schüler*innen 222

Beate Lingnau & Ulrike Preußner

Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen

Eine Einleitung

Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten – das ist ein Titel, der zwar präzise, gleichzeitig aber auch seltsam antiseptisch klingt. Schließlich geht es um gemeinsame Lese-, Vorlese- und Austauschsituationen, in denen individuell engagiert und gemeinsam am Gegenstand orientiert diskutiert, argumentiert, überzeugt, aber auch gestritten, gelitten, begeistert oder auch abgewehrt werden kann. Gespräche über Literatur können Gespräche über einen gemeinsamen Gegenstand sein, sie sind Sprechen über Nicht-Pragmatisches, über Gefühls, Erfahrenes, Erahntes, Angedeutetes und Ausgedeutetes. Sie stellen ein Erkunden des Wechselspiels von Eigenem und Fremdem dar, das die Gesprächsteilnehmer*innen einerseits nah an sich herankommen lassen und sich andererseits auch auf Distanz halten können. Immer schaffen die verschiedenen Gesprächsformen über den literarischen Gegenstand jedoch eines: Sie gewähren Erprobungsmöglichkeiten des eigenen, durch Literatur induzierten und an Literatur ausgerichteten Denkens, das intersubjektiv teilbar gemacht wird, um zur Verhandlungssache werden zu können. Insofern sollte sich zum einen der bzw. die Gesprächsteilnehmer*in darum bemühen, sich sprachlich so verständlich zu machen, dass das Gemeinte auch tatsächlich für alle nachvollziehbar wird. Zum anderen können Gesprächsleitungen genau diese Nachvollziehbarkeit durch entsprechende Impulse unterstützen, motivieren und herausfordern und damit soziales, aber auch sprachliches und literarisches Lernen im Gespräch eröffnen bzw. vertiefen.

In diesem einleitenden Text wollen wir zur Einstimmung auf die vielfältigen Perspektiven auf verschiedene Gesprächsformen, literarische Gegenstände und Lern- bzw. Diskussionsgruppen, die in diesem Band zusammenkommen, das große Potenzial von Anschluss- und Begleitkommunikationen zu Literatur auffächern. Solche Gespräche stellen nicht nur eine Möglichkeit der sozialen Interaktion dar, sondern auch eine eigenständige Phase des Rezeptionsprozesses (Sutter, 2010). Literatur lädt mit ihrer „geradezu“ konstitutiven Mehrdeutigkeit (Charlton & Sutter, 2007: 13) zu genauen Beobachtungen am Gegenstand, zu Positionierungen, Diskussionen und Kontroversen ein und insofern zu ergänzend, aber auch kontrovers geführten Anschluss- und Begleitkommunikationen.

Wir werden solche Anschluss- und Begleitkommunikationen im Folgenden aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Dazu wird die Bedeutung von Interaktionen während der bzw. im Anschluss an die Rezeption zum einen vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für das literarische Lernen betrachtet und zum anderen mit einem etwas allgemeineren Fokus im Hinblick

auf Lerngelegenheiten für „schulisch geforderte diskursive Praktiken“ (Quasthoff et al., 2020: 1).

1 | Was ist Literatur und was sollte man können, um sich verstehend und genießend mit ihr auseinandersetzen zu können?

Die Frage, was Literatur denn überhaupt sei, ist immer noch weniger eindeutig zu beantworten, als man angesichts der Geschichte des Diskurses und Beschäftigungszusammenhangs „Literaturwissenschaft“ meinen sollte. Ungefähr mit Beginn des 19. Jahrhunderts etabliert sich allmählich ein Verständnis von Literatur als „imaginationbestimmte[s] Schreiben“ (Culler, 2017: 36). Darüber hinaus lässt sich verallgemeinernd aber eigentlich nur festhalten, dass Literatur eine gesellschaftlich getragene Mehrheitskonzeption im Sinne einer anerkannten Vorstellung darstellt und diese die historische Veränderlichkeit der Begriffsimplicationen (Eagleton, 2012: 14ff.) nach sich zieht. Weitere Merkmale ließen sich zusammentragen, die – mal explizit, mal implizit, mal dominant, mal eher mitschwingend – zur Definition des Literarischen herangezogen werden. Doch diese Merkmale, die sich vom Umstand, ein Druckerzeugnis darzustellen, über das Erfundene, eine spezifische, deviante Verwendung von Sprache, eine generelle Funktionslosigkeit im Sinne des Entpragmatisierten und Selbstreferentiellen bis hin zur Einstellung und zur angesehenen Schreibweise erstrecken, heben je nur spezielle Aspekte des Literarischen hervor und lassen sich insofern nicht absolut setzen (ebd.: 1ff.). Vielmehr geben sie die historisch nachvollziehbare Verlagerung von verschiedenen Interessen am Gegenstand wieder, die – mit Roman Jakobson formuliert – mal die Nachricht selbst, mal den bzw. die Verfasser*in, den Kontext oder auch den Kode, das Kontaktmedium oder die Leser*innenschaft fokussieren (Eicher & Wiemann, 2001: 18ff.).

Der Literaturtheoretiker Jonathan Culler versteht das Wechselspiel zwischen der Hineinlesebereitschaft seitens des/der Leser*in und der sprachlichen Beschaffenheit des Gegenstands als wesentliches Hervorbringungsmerkmal des Literarischen und rückt damit das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Text und Rezipient*in ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Insofern ist es die aktive Hervorbringungsleistung der Leser*innen, etwas *als Literatur* zu rezipieren, die sowohl angeregt als auch begrenzt wird durch den sprachlich – oder anderweitig semiotisch – abgesteckten Rahmen des Textes (2017: 54).

Diese Perspektive auf das Literarische öffnet den Blick für die Literaturdidaktik, die sich damit beschäftigt, was literarische Bildung ausmacht und welche Kompetenzen erworben und ausgebaut werden sollten, um mit Literatur verstehend und genießend umgehen zu können. Im Verlauf des Erwerbs literarischer Bildung werden bei den Schüler*innen literarische Lernprozesse angestoßen, die im Optimalfall in literarischer Kompetenz münden. Kaspar H. Spinner fasst mehrere Aspekte zusammen, die rezipierendeseitig ausschlaggebend für das Verstehen und den Genuss literarischer Texte sind. Neben Imaginationsbildung, der Fähigkeit, auch unterschiedliche und komplexere Perspektiven wahrnehmen zu können, einer Achtsamkeit für die sprachliche, insbesondere konnotationsreiche Gestaltung, dem Wechselspiel zwischen subjektiv-individueller Involviertheit und Distanznahme zum Text und einer grundsätzlichen Akzeptanz der „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner, 2010: 106) spielt auch das Gewährwerden der „narrative[n] und dramaturgische[n] Handlungslogik“ (102) und „mit Fiktionalität bewusst um[zu]gehen“ (103) eine wichtige Rolle für den genussvollen und sinnkonstruierenden Umgang mit dem literarischen Gegenstand.

Die – hier durchaus nicht vollständig, sondern exemplarisch zusammengetragenen Aspekte literarischen Lernens – vergegenwärtigen im Wesentlichen dreierlei: Erstens wird deutlich, dass die Fokussierung der Rezipierendenperspektive auch Rückschlüsse auf den literarischen Text zulässt, da das, was die Lesenden wahrnehmen und womit sie umzugehen lernen sollten, als Herausforderungen des Gegenstands betrachtet werden kann. Zweitens wird ersichtlich, dass die genannten Lernprozesse nicht trennscharf sind und zum Teil ineinander übergehen bzw. sich wechselseitig bedingen (z.B. Vorstellungsbildung und Perspektivenübernahme oder narrative Handlungslogik und Fiktionalität nachvollziehen können). Drittens legt die Formulierung dieser Aspekte nahe, dass sie nicht nur durch den gedruckten, zuvor als literarisch kategorisierten Text angebahnt werden können, sondern auch durch andere Medien, die über analoge Qualitäten und insofern über Literarizität verfügen.

Um dieser medialen Vielgestaltigkeit des Lerngegenstands *Literatur* Ausdruck zu verleihen, sprechen Jan M. Boelmann und Julia Klossek im Kontext des *Bochumer Modells literarischen Verstehens* z.B. vom „literarischen Gegenstand“ (2013: 47) und nicht mehr vom literarischen Text. Diese offen gewählte Begrifflichkeit weist darauf hin, dass Medien wie Comic, Computerspiel, Bilderbuch oder Film wie der gedruckte Text literarästhetisch darstellen und/oder erzählen, dabei aber auf verschiedene Zeichensysteme oder Kombinationen aus ihnen zurückgreifen.

Dieses medial vielfältig ausgerichtete Verständnis von Literatur wollen wir auch diesem Sammelband zugrunde legen.

2 | Bildungssprache und literarische Gegenstände

Bildungssprache wird sehr häufig in Beziehung zu unserem alltäglich situationsgebundenen Sprachgebrauch gesetzt. Bereits seit den 70er Jahren wurde die Alltagskommunikation begrifflich von einer mehr dekontextualisierten Sprachverwendung abgegrenzt. So unterscheidet beispielsweise Habermas (1977: 38) auf der Beschreibungsebene zunächst die „**Umgangssprache**: die Sprache, die der Angehörige einer Sprachgemeinschaft ‚im Alltag‘, eben im täglichen Umgang mit seinen Sprachgenossen benutzt“, **Fachsprache**: die Sprache, die durch Aneignen spezieller Kenntnisse, z. B. Berufskennnisse, erworben wird, und **Wissenschaftssprache**: die Sprache, die ‚sich für die Funktion der tatsachenfeststellenden Rede und speziell für die Prüfung von Aussagen‘ eignet“ (Marx, 2018: 403, Hervorhebung BL). Steinbrenner (2018) schlägt zudem vor, den Begriff der Bildungssprache um einen ästhetischen Zugang also um den Umgang mit literarischen Gegenständen zu erweitern. Hierzu sollen zwei Aspekte hervorgehoben werden, die zentral für das sprachliche Lernen sind. Zum einen zeichnen sich literarische Gegenstände meist durch die Freude an einem kreativen Umgang mit Sprache aus und können somit als Anlass zur Reflexion über Sprache genutzt werden. Zum anderen erfordert der Umgang mit einer gewissen Deutungsoffenheit automatisch komplexe sprachliche Fähigkeiten, welche interessanterweise ebenso für den Gebrauch von Wissenschaftssprache nötig sind. Denn auch in der Wissenschaft geht es sehr häufig darum, Aussagen zu hinterfragen und Hypothesen aufzustellen.

[E]s ist wohl fast überflüssig zu sagen, dass die sprachliche Anforderung an die Konstruktion einer hypothetischen Aussage höher ist als an eine konstatierende. Die Anforderungen an den Einzelnen, mit dem Ungewissen umzugehen, sich in diesem zu orientieren, sind nur über die

Instanz des autonomen, und das heißt hier des sprachmächtigen, Ich zu realisieren. (Roth, 2015: 54)

Bildungssprache ist nun ein Konzept, welches sich in neuerer Zeit im schulischen Kontext etabliert hat und durchaus gemeinsame Schnittmengen mit den oben genannten Beschreibungen des Sprachgebrauchs aufweist. Mit bildungssprachlichen Fähigkeiten sind vor allem die Rezeption und Produktion übersatzmäßiger Diskurseinheiten gemeint, wie sie beim Argumentieren, Beschreiben oder Erklären benötigt werden (Heller et al., 2017). Dass solche sprachlichen Fähigkeiten für den Bildungserfolg zentral sind, kann mittlerweile als eine weithin akzeptierte Einsicht in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gelten (Quasthoff et al., 2020: 1).

Der Begriff „Bildungssprache“ wird zudem häufig verwendet, wenn es um sprachliche Fähigkeiten in der Schule geht. Es herrscht weitgehende Einigkeit, dass diese Art des Sprachgebrauchs als „Sprache des Lernens“ (Feilke, 2012) unumgänglich ist.

Bildungssprache [...] wird als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in Bildungsstandards und Lehrplänen benannt; sie wird als eine Kompetenz bezeichnet, die Erzieher/innen und Lehrkräfte in Kindertagesstätten und Schule bei Kindern und Jugendlichen ausbauen und fördern sollen. (Lange, 2020: 53)

Quasthoff und ihre Kolleginnen (2020) fokussieren diesbezüglich vor allem das Verständnis und die Produktion größerer Diskurseinheiten. Insbesondere die Fähigkeit von Kindern, Sachverhalte zu erklären und zu argumentieren, ist in schulischen Kontexten von großer Bedeutung. Lerninhalte werden im Unterricht häufig mündlich erklärt und zur Überprüfung gelernter Inhalte wird nicht selten eine Wiedergabe solcher Erklärungen eingefordert.

Für einige Autor*innen ist die Bildungssprache eher durch ein formelles Register gekennzeichnet:

Das formelle Register stellt nicht auf Personen als Gegenüber ab, sondern auf einen **generalisierten Anderen**; wo die gesellschaftlichen Verhältnisse entsprechend sind, ist sein Ort institutionell verfasst. In ihm sind die Äußerungen tendenziell allein aufgrund des formal artikulierten interpretierbar, keine abhängige Variable von situativen Faktoren wie in den informellen Registern. (Maas, 2015: 5)

Gogolin und Lange (2010), die ebenfalls den Registerbegriff verwenden, stellen ihren Überlegungen mit Bezugnahme auf das FörmiG-Projekt (Gogolin & Klinger, 2011) spezifische diskursive, lexikalisch-semantische und grammatische Merkmale voran. Grundlegend für alle Registerbegriffe ist die Vorstellung von Bildungssprache als „kulturelles Kapital“ im Sinne von Bourdieu (Bourdieu, 1986).

Bildungssprache soll in diesem Zusammenhang aber nicht als ein Set grammatischer Formen und lexikalischer Begriffe und auch nicht als zwangsläufig monologische Form des Sprachgebrauchs, sondern als ein detaillierter, kontextentbundener, verständlicher sowie begrifflich präziser (Morek & Heller, 2012: 68) Sprachgebrauch mit dem übergeordneten Merkmal der Explizitheit (Feilke, 2012) verstanden werden. Das Sprechen kann dabei unter anderem als Werkzeug der Wissensvermittlung (kommunikativ) und des Denkens (epistemisch) oder aber als Eintritts- und Visitenkarte (sozial-symbolisch) fungieren (Morek & Heller, 2012). Aus diesen Werkzeugen leitet Feilke den Begriff Bildungssprache ab. Alle drei sprachlichen Ausprägungen hängen voneinander ab, während die Bildungssprache nach Habermas als Mittlerin zwischen diesen drei Ausprägungen zu betrachten ist.

Wie genau nun bildungssprachliche Fähigkeiten definiert (Marx, 2018) und vor allem, wie sie vermittelt werden können, ist allerdings noch nicht abschließend geklärt (Feilke, 2012). Marx (2018: 413) macht hier den Vorschlag, eine funktionale Herangehensweise zu wählen. Bildungssprachliche Fähigkeiten würden sich demgemäß darin zeigen, ob eine Person in bestimmten kommunikativen Situationen bestimmte Sprachhandlungen mit den damit verbundenen Ausdrucksmitteln verwenden und verstehen kann. Sie verwendet dafür das Beispiel, dass Schüler*innen für eine thematische Positionierung Ausdrücke wie „meiner Meinung nach“ oder „meiner Ansicht nach“ statt „ich finde“ verwenden. Allerdings gibt es hierfür keine festgelegten Regeln, sodass die Einschätzung, ob in einer Äußerung für die aktuelle Situation adäquate sprachliche Mittel verwendet werden, nicht normativ festgelegt werden kann. Ein Kriterium für eine eher bildungssprachlich geprägte Ausdrucksweise ist aber eine Distanzierung der Sprecher*innen vom Thema, also beispielsweise eine allgemeingültige Formulierung wie „Es ist wichtig, dass...“ statt einer persönlichen Positionierung wie „Ich denke...“.

Auch wenn bezüglich der Definition des Konzeptes unterschiedliche Ansätze existieren, gibt es wenig Zweifel daran, dass eine mangelnde Passung zwischen den sprachlichen Anforderungen im Unterricht und den entsprechenden Ressourcen der Kinder zu Bildungsbenachteiligungen führen können (Heller et al., 2017). Dennoch gibt es bisher wenig tragfähige Konzepte zur erfolgreichen und systematischen Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Leßmann (2020) beobachtet zudem in einer Studie zum mündlichen Sprachgebrauch in der Schule, dass sich zumindest bezüglich des mündlichen Sprachgebrauchs in Lehr- und Lernkontexten häufig wenig Gelegenheit zum Einüben längerer Redebeiträge bietet. Auch Brüggemann und Mesch (2020: 21) nehmen an, dass Bildungssprache nicht systematisch und explizit in der Schule vermittelt wird. Stattdessen „akkumulieren Kinder in Abhängigkeit von der Bildungsnähe ihres jeweiligen familiären Umfeldes ein unterschiedliches Ausmaß an vorschulischer Bildung“ und kommen so mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in die Schule. Die beiden Autorinnen betrachten ebenso wie Steinbrenner und Roth vor allem den Literaturunterricht als gute Basis für die Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten und haben in ihrem zweibändigen Sammelband „Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen“ (Brüggemann & Mesch 2020) viele Ansätze zusammengetragen, die diese Verknüpfung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen.

Um bildungssprachliche Fähigkeiten einzuüben, ist es also zuerst einmal nötig, Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden motiviert werden, längere komplexe Redebeiträge zu produzieren. Im vorliegenden Sammelband fokussieren wir uns daher ebenfalls auf Anschluss- und Begleitkommunikationen zur Rezeption literarischer Gegenstände. Wir nehmen an, dass diese das sprachliche Lernen in besonderem Maße unterstützen können, indem sie den Rezipient*innen nicht nur die Möglichkeit zum literarischen Lernen, sondern auch ein Forum bzw. eine vergleichsweise niederschwellige Möglichkeit für die Produktion größerer zusammenhängender Diskurseinheiten bieten. Dies wird unter anderem dadurch erleichtert, dass es in solchen Gesprächen keine vorgefertigte Lösung gibt, welche der Lehrerin bereits bekannt ist. Die Lernenden können also quasi keine „falschen Antworten“ geben. Es hat sich zudem gezeigt, dass schon Grundschulkinder in der Lage sind, sich auf die prinzipielle Offenheit medialer Texte (Charlton & Sutter, 2007) bzw. die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen (Spinner, 2009) einzulassen und in Anschluss- bzw. Begleitgesprächen sprachlich auszudrücken, „auf welche Weise

sie Deutungshypothesen aufstellen, modifizieren, weiterführen oder verwerfen“ (Preußner, 2017: 113). Es liegt nahe, dass eine solche Positionierung elaborierte sprachliche Mittel wie Erklärungen, Beschreibungen oder Argumentationen erfordert.

Eine weitere Besonderheit bei der Kommunikation über literarische Gegenstände ist, dass ihre Bedeutung eigentlich erst während der Rezeption von den Rezipient*innen konstruiert wird. Wir gehen mit Hausendorf et al. (2017) davon aus, dass literarische Gegenstände Lesbarkeits-hinweise bereitstellen, die von den Rezipient*innen zur Konstruktion ihrer eigenen mentalen Modelle genutzt werden. Diese können als Ausgangspunkt für Gespräche mit längeren Redebeiträgen (epistemische Funktion) verwendet werden, in denen Bedeutungen immer wieder ausgehandelt werden (kommunikative Funktion). Solche Aushandlungen sind zwangsläufig kontextentbunden und fordern auch einen gewissen Grad an sprachlicher Explizitheit.

Die Offenheit literarischer Gegenstände ermöglicht es, dass sie auf stets variierende Art interpretiert und verstanden werden können (vgl. Charlton & Sutter, 2007). Dies entlastet die Interaktant*innen davon, eine „richtige Antwort“ geben zu müssen. In Anschluss- oder Begleitkommunikationen, wie z.B. in Vorlesegesprächen (vgl. u.a. Wieler, 1997; Spinner, 2004; Gressnich et al., 2015), sind verschiedene Sichtweisen auf die Texte sogar ein erwünschter Effekt, der es auch Rezipient*innen mit sehr unterschiedlichen Wissensständen ermöglicht, sich über die Texte auszutauschen. Außerdem können die am Gespräch Teilnehmenden insofern voneinander lernen, als dass sie die unterschiedlichen Sichtweisen auf den Text nachvollziehen. Auch von der eigenen Deutung abweichende Äußerungen bergen ein großes Potenzial, weil sie dazu veranlassen, die eigene Haltung zum Text zu reflektieren, sie argumentierend zu verteidigen oder zu modifizieren (vgl. u.a. Spinner, 2010; Preußner, 2017; Heizmann, 2018).

Die Produktion größerer Diskurseinheiten kann den Lernenden allerdings auch in sprachlich anregenden Situationen schwerfallen und muss dann von kompetenten Sprecher*innen begleitet und unterstützt werden. Leßmann (2020) stellt in diesem Zusammenhang zusätzlich fest, dass die Beteiligung von Schüler*innen an kommunikativen Gattungen wie Erzählen, Argumentieren oder Erklären zwar regelmäßig und auf eine bestimmte Art und Weise erwartet, aber ihre sprachliche Ausgestaltung selten explizit vermittelt wird. Wie die Produktion solcher komplexer sprachlicher Einheiten dennoch gut unterstützt werden kann, zeigen Heller und Morek (2015). Sie beobachteten in Unterrichtsinteraktionen nicht nur, wie längere Diskurseinheiten durch bestimmte Fragen elizitiert werden, sondern beschreiben auch unterschiedliche Techniken, wie Lehrer*innen produktiv damit umgehen, wenn die Schüler*innen noch nicht in der Lage sind, größere Diskurseinheiten eigenständig zu produzieren.

3 | Anschluss- und Begleitkommunikation

Charlton und Sutter subsumieren unter dem Begriff der Anschlusskommunikation die rezeptionsbegleitende und die sich an die Rezeption anschließende Kommunikation (2007: 33ff.). Wir bezeichnen im Rahmen dieses Sammelbands die rezeptionsbegleitende als Begleitkommunikation und die sich an die Rezeption anschließende als Anschlusskommunikation, um kürzere Begrifflichkeiten zu etablieren, die gleichzeitig erkennbar an Charlton und Sutter anknüpfen. Diese stellen bezüglich des Lesens drei bedeutsame Bereiche in den Vordergrund: die Texte, die kognitiven Prozesse während des Lesens und die Anschlusskommunikation (vgl. Charlton & Sutter, 2007: 45). Diese Feststellung lässt sich auf die Rezeption literarischer Gegenstände

übertragen, denn auch bei diesen handelt es sich nicht um reine Übermittler von Informationen, sondern vielmehr um Angebote zum individuellen und gemeinsamen Mit- und Weiterdenken:

Streng genommen sind Texte keine Dinge, die gewisse natürliche Eigenschaften haben, sondern sie lassen sich als Handlungsangebote verstehen, die zum Mithandeln einladen. Die nachlässige Konzeptualisierung vom Text als Objekt hat allerdings in der Literaturwissenschaft Tradition. (Sutter & Charlton, 2007: 46)

Fernsehserien z.B., die wir in Anlehnung an obiges Zitat als audiovisuelle literarische Gegenstände oder Texte (in Anlehnung an einen erweiterten Textbegriff, wie ihn u.a. Hausendorf und Kolleg*innen (2017) vertreten,) fassen möchten, beschreibt Keppler in diesem Zusammenhang als „offene Texte“ und betont damit, dass diese nicht nur eine richtige Lesart haben. Vielmehr gibt es hier stets mehrere „faktische Rezeptionsweisen“ (Keppler, 1998: 185).

Der Begriff ‚Anschlusskommunikation‘ wird häufig im Zusammenhang mit massenmedialer Kommunikation verwendet, aber in den meisten Fällen nicht wirklich definiert (Weber & Ziegele, 2013). Dennoch taucht die Anschlusskommunikation seit langer Zeit in der Rezeptionsforschung immer wieder auf. Der Kommunikation im Anschluss an die Rezeption von Medien wird dabei eine zentrale Funktion zugeschrieben.

Wenn Menschen über Medien sprechen – so wird seit nunmehr 90 Jahren wieder und wieder resümiert – dann verändert dies, wie Menschen mit Medien umgehen und wie Medien Menschen beeinflussen (vgl. bspw. Lippmann, 1965 [1922], S. 32). (Weber & Ziegele, 2013)

Sutter (2010) beschreibt sowohl die Massen- als auch die Anschlusskommunikationen als „*eigenständige soziale Prozesse* mit eigenen Strukturen und Regeln“ (48). Im Gegensatz zur Massenkommunikation, die nicht ohne Weiteres eine direkte synchrone Interaktion zwischen Produzierenden und Rezipierenden ermöglicht, findet Anschlusskommunikation unter der Bedingung wechselseitiger Wahrnehmung der Interaktant*innen statt. An dieser Stelle sollen weitere Möglichkeiten der Interaktionsmöglichkeiten im Rahmen der Massenmedien oder der Anschlusskommunikationen mit sozialen Medien außen vorgelassen werden. Mit dem Begriff Anschlusskommunikation sollen im Folgenden ausschließlich Face-to-Face-Interaktionen bezeichnet werden.

Gespräche über literarische Texte können im Anschluss an die individuelle Rezeption von ein und demselben Text erfolgen, wie es unter anderem Keppler (1998) anhand von familiären Gesprächen zum *Literarischen Quartett*¹ aufzeigt, oder begleitend, wenn sie beispielsweise in eine Vorlesesituation (Preußner, 2015) eingebunden werden. Mit Weiser-Zurmühlen (2021) gehen wir von der Prämisse aus, „dass sowohl bei rezeptionsbegleitender Kommunikation als auch bei Anschlusskommunikation üblicherweise alle Beteiligten einander zuschreiben, epistemischen Zugang zu dem Gegenstand zu haben“ (Weiser-Zurmühlen, 2021). Die Autorin gibt allerdings zu bedenken, dass sich die Kommunizierenden dennoch niemals sicher sein können, ob ihre Gesprächspartner*innen den fokussierten literarischen Text tatsächlich rezipiert und ob sie ihn in ähnlicher Weise wahrgenommen haben (335).

Wachter (2018: 4) schließt sich bei ihrer Auseinandersetzung mit der Anschlusskommunikation einer Definition von Bettina Hurrelmann an, die sie als Fähigkeit bezeichnet,

¹ Gemeint ist hier das gleichnamige seit 1988 ausgestrahlte Fernsehformat.

- sich mit anderen über gelesene Texte auszutauschen,
- tolerant gegenüber unterschiedlichen Interpretationen zu sein und
- Bedeutungen gemeinsam auszuhandeln.

Er betont zudem die Einbettung der Anschlusskommunikation in einen sozialen Kontext.

Sutter (2010) beschreibt das Spannungsfeld zwischen massenmedialer und Anschlusskommunikation folgendermaßen:

In sozialen Interaktionen prozessieren Kommunikationen unter Anwesenden: Anwesenheit der beteiligten Personen ist mithin konstitutiv für Interaktionen. In zweiseitigen Interaktionen können sich die Personen wechselseitig wahrnehmen und ihre Handlungen koordinieren. Wechselseitig wahrnehmbare Reaktionen schaffen Möglichkeiten der direkten Verstehenskontrolle [...]. In der einseitigen Form der Massenkommunikation sind diese Möglichkeiten direkter, wechselseitig wahrnehmbarer Reaktionen durch technische Vorrichtungen wirksam ausgeschlossen. (Sutter, 2010: 47)

Auch wenn das, was Sutter mit massenmedialer Kommunikation meint, nicht eins zu eins auf das Rezipieren literarischer Gegenstände zutrifft, sind die hier beschriebenen Eigenschaften auch darauf anwendbar. Die Verfasser*innen literarischer Texte können nicht direkt mit ihren Leser*innen interagieren. Sie können nicht sicherstellen, ob ihre Texte in ihrem Sinne verstanden werden. Demgegenüber ist eine wechselseitige Verständnissicherung mehrerer Rezipient*innen allerdings möglich.

Bei der Betrachtung von Anschluss- und Begleitkommunikationen muss also immer berücksichtigt werden, dass es sich hierbei strenggenommen um unterschiedliche Kommunikationsstränge handelt: Zum einen die Interaktion zwischen den Verfasser*innen bzw. Produzent*innen, den jeweiligen Texten und den Rezipient*innen und zum anderen die daran anschließende Interaktion zwischen zwei oder mehreren Rezipient*innen miteinander und mit dem Text. Hier können Äußerungen der Interaktant*innen zeitnah von den anderen Gesprächsteilnehmer*innen kommentiert werden. In dem vorliegenden Band wird es ausschließlich um die letztgenannte Art der Interaktion gehen.

Der Begriff der Anschlusskommunikation hat innerhalb der Literaturdidaktik eine längere Tradition. Insbesondere im Rahmen von Lesekompetenzmodellen (vgl. Rosebrock & Nix, 2020: 15ff.) und im Zusammenhang mit der generellen Plausibilisierung des individuellen und sozialen Nutzens, den die Beschäftigung mit Literatur nach sich zieht (vgl. Kepser & Abraham, 2016: 22ff.), kommt ihr eine zentrale Funktion zu. Hier wie dort wird deutlich, dass Anschlusskommunikationen über literarische Gegenstände das individuelle Verstehen und Genießen vertiefen, Verstehenshorizonte erweitern und das soziale Miteinander bereichern. Begleitkommunikationen als gemeinsames Sinnerzeugen und –hinterfragen stehen demgegenüber seltener im Fokus; sie erfahren allerdings dann größere Aufmerksamkeit, wenn es um die Realisierung von Vorlesesituationen geht, worauf wir noch eingehen werden, oder um gemeinsame Rezeptionsituationen von textlosen Bilderbüchern (vgl. Dammann-Thedens, 2020).

4 | Gemeinsames Sprechen über literarische Gegenstände

Es existieren vergleichsweise wenig Forschungen zu der generellen verbalen Kommunikation über literarische Gegenstände, die sich an die vollständige Rezeption anschließt.

Keppler (1998) betrachtet die Anschlusskommunikationen in familiären Situationen und die Interaktionen in einer Sendung des *Literarischen Quartetts*, das wiederum als Medientext betrachtet werden kann. Sie findet dabei vier Kategorien, die in den Gesprächen immer wieder auftauchen:

Worum geht es? – Wie ist es gemacht? – Wie gut ist es? – Was geht es uns an?: Das sind die Leitfragen, an denen entlang sich das Gespräch hier wie dort entwickelt (Keppler, 1998: 198).

Ein breites Forschungsfeld lässt sich im Zusammenhang mit literarischen (Unterrichts-)gesprächen ausmachen. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Konzeption des *Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs*, das – ursprünglich für die Lehrer*innenfortbildung gedacht – in den 1990er Jahren von einer Forschergruppe um Gerhard Härle entwickelt wurde (vgl. u.a. Heizmann, Mayer & Steinbrenner, 2020; Steinbrenner et al., 2014; Härle & Steinbrenner, 2014) und seitdem eine große Verbreitung in Forschung und Lehre gefunden hat. Auf Basis eines methodisch an TZI orientierten Konzepts, das dem gemeinsamen Anschlussgespräch an die zusammen oder individuell realisierte Rezeption des Textes zugrunde liegt, schließt sich in Folge die Durchführung und Erforschung zahlreicher literarischer Gespräche in allen Schulformen an (vgl. u.a. Heizmann, 2018).

In Lehr- Lernkontexten wird demgegenüber eine *begleitende* Kommunikation vor allem durch das Vorlesen literarischer Texte ermöglicht. Werden, wie in diesem Band, auch massenmediale audiovisuelle Texte mit einbezogen, kann eine Begleitkommunikation auch während der gemeinsamen Rezeption eines Spielfilms, einer Serie oder anderer Fernsehformate erfolgen (Holly & Püschel, 1993).

Dem Vorlesen wird schon per se eine wichtige Rolle für die Lesesozialisation von Kindern zugeschrieben. Bettina Hurrelmann (2005) stellt diesbezüglich zwei wichtige Funktionen heraus:

- (1) die Generierung signifikanter sozialer Situationen für die Aneignung der literalen Kultur und
- (2) die lange vor der expliziten Alphabetisierung stattfindende Unterstützung des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.

Aufgrund dieser wichtigen Funktionen des Vorlesens, die Kindern einerseits erste Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten ermöglichen und andererseits erste Einblicke in die Schriftkultur generieren, gilt das Vorlesen im Allgemeinen als wichtige Vorbereitung für schulische Anforderungen.

Auch Belgrad und Klipstein (2015: 181) bezeichnen das

Vorlesen [als zentrale] „Sprungfeder“ für das Lesen. Durch das Vorlesen ist es möglich, innere Vorstellungsbilder zu einem Text zu erzeugen, ohne ihn selbst mühsam entziffern zu müssen. Auf diese Weise können also (*noch*)*Nichtleser*innen* sich im Umgang mit geschriebenen Texten üben. Sie lernen, komplexe und dekontextualisierte sprachliche Einheiten zu verarbeiten und machen zudem erste Erfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit. Bei Leseanfänger*innen oder schlechten Leser*innen entlastet das Vorlesen das Arbeitsgedächtnis, sodass mehr Kapazität für Verstehensleistungen frei wird. (Belgrad & Klipstein, 2015: 182).

Die Autor*innen nehmen an, dass es Kindern, denen regelmäßig vorgelesen wird, daher auch später leichter fällt, selbst erlesene Texte zu verstehen.

Das Fehlen dieser Vorbereitung in den ersten Schuljahren kaum auszugleichen. Daher wird das frühe Vorlesen literarischer Texte auch als Indikator für schichtspezifisch „ungleiches kulturelles Startkapital“ betrachtet (Hurrelmann, 2005: 1).

Es scheint aber nicht nur bedeutsam zu sein, dass, sondern auch wie vorgelesen wird. Schon Hurrelmann (2005) formuliert die Annahme, dass es beim Vorlesen ganz entscheidend auf die Art der Beteiligung der Zuhörer*innen ankomme.

Vor allem im englischen Sprachraum wird der Effekt von dialogischen Vorlesesituationen mit Erzieher*innen oder Eltern schon seit langem erforscht. Bereits in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts konnten Whitehurst und Lonigan (1998) zeigen, dass vor allem Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status ihre sprachlichen Fähigkeiten durch dialogische Vorlesegespräche signifikant verbessern konnten. Effekte zeigten sich insbesondere, wenn die Kinder in der Vorlesesituation aktiv mit einbezogen wurden. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Mol und Kolleg*innen (2008), die in einer Metastudie zeigen konnten, dass dialogisches Vorlesen im häuslichen Bereich bei 2-3jährigen Kindern einen deutlich größeren Einfluss auf den aktiven Wortschatz der Kinder hatte als herkömmliches Vorlesen. Dass sie einen ähnlichen Effekt bei älteren Kindern nicht mehr zeigen konnten, erklären die Autor*innen damit, dass es in diesem Alter womöglich spezifischerer Vorgehensweisen bedarf als bei jüngeren Kindern, welche von den Eltern nicht ohne Weiteres adaptiert werden können. In einer neueren Studie mit türkischen Kindern konnte nach einer mehrwöchigen Intervention ein deutlicher Effekt des dialogischen Vorlesens vor allem auf die expressiven sprachlichen Fähigkeiten von 4-5jährigen Kindern gezeigt werden (Simsek, 2015).

Im deutschsprachigen Raum wurde in Studien zum Vorlesen bisher vor allem die familiäre Situation berücksichtigt. Dabei ging es eher um die Häufigkeit des gemeinsamen Lesens als um die Anwendung bestimmter Techniken. In diesem Zusammenhang konnten zum Beispiel Niklas und Kolleg*innen (2016) einen positiven Einfluss des frühen Vorlesens auf sprachliche Fähigkeiten der Kinder im Vorschulalter belegen. Sprachliche Fähigkeiten, phonologische Bewusstheit und der Wortschatz im Vorschulalter korrelieren wiederum positiv mit späteren schulischen Fähigkeiten (Ennemoser et al., 2012).

Neben diesen werden auch immer wieder literaturdidaktische Studien vorgelegt, die Aspekte literarischen und ästhetischen Lernens im Zusammenhang mit dialogisch orientierten Vorlesesituationen sichtbar machen. Petra Wieler weist bereits 1997 in ihrer Studie *Vorlesen in der Familie* auf die Bedeutsamkeit von Aushandlungsprozessen während des Vorlesens hin und stellt heraus, dass erst aus einer solchen gemeinsamen Gesprächssituation heraus Leseinteressen befördert und literarisches Verstehen ermöglicht werden können (vgl. Wieler, 1997). Kaspar H. Spinner stellt 2004 in einem Sammelband zum Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs eine Vorlesekonzeption vor, die an der Aktivierung der Hörer*innen orientiert ist, um Teilhabe und literarisches Verstehen zu erhöhen und zahlreiche empirische Forschungsansätze rund um das literaturdidaktisch zu erforschende Vorlesen inspiriert.

In den dialogischen Vorlesesituationen hören die Kinder nicht nur zu, sondern werden systematisch damit vertraut gemacht, über das Gelesene zu sprechen und selbst zu erzählen. Die Kinder machen dabei spielerisch erste Erfahrungen mit bildungssprachlicher Sprachverwendung. Durch das Erzählen entstehen häufig längere und komplexe sprachliche Einheiten, wel-

che im alltäglichen Sprachgebrauch in dieser Form nicht unbedingt vorkommen. Die vorgelesene Geschichte regt außerdem dazu an, einen bestimmten sprachlichen Stil, bestimmte Wörter oder grammatische Formen (Lehmden et al., 2013) zu verwenden.

In Vorlesesituationen mit sehr jungen Kindern steht häufig zunächst das bereits von Jerome Bruner (1987) beschriebene Format „Zeigen und Benennen“ im Vordergrund (Wieler, 2018). Ninio und Bruner (1978) beobachteten in den Interaktionen von Eltern mit noch nicht sprechenden Kindern ein immer wiederkehrendes Muster bestehend aus einer Aufmerksamkeitsgenerierung durch das verbale und gestische Zeigen auf etwas, einer W-Frage, der Bezeichnung des Gezeigten sowie einer positiven Bestätigung durch die erwachsene Person.

5 | Zum Aufbau des vorliegenden Bandes

Ziel des vorliegenden Sammelbands ist es, die verschiedenen Zugänge und methodischen Herangehensweisen, die sowohl aus sprach-, als auch aus literaturdidaktischer Perspektive bei der genaueren Betrachtung von Anschluss- und Begleitkommunikation über literarische Gegenstände in verschiedenen Altersgruppen aktuell verfolgt werden, zu bündeln und in ihrer Vielfalt sichtbar zu machen. Da die gewählten Ansätze dementsprechend ganz unterschiedlich ausgerichtet sind, haben wir uns dazu entschieden, die Beiträge mit Blick auf die Bildungsinstitutionen anzuordnen, in denen sich die Lerner*innen zum Zeitpunkt der Gesprächsaufnahmen befinden haben und in denen die meisten der untersuchten Anschluss- und Begleitkommunikationen auch tatsächlich stattgefunden haben. Dieses Vorgehen erschien uns sinnvoll, da sich mit den unterschiedlichen Altersstufen sowohl die Art der institutionellen Einbindung als auch die Auswahl der literarischen Text verändert. So wurden für die Gespräche mit Vorschulkindern ausschließlich Bilderbücher verwendet. In der Primarstufe werden ebenfalls Bilderbücher eingesetzt aber auch andere kinderliterarische Romane oder lyrische Texte. Die Interaktionen in der Grundschulde sind ebenso wie im Elementarbereich in den meisten Fällen Vorlesegespräche, die während der gemeinsamen Rezeption entstehen. Ab der Sekundarstufe I wird vermehrt im Anschluss an eine selbständige lesende oder audiovisuelle Rezeption seitens der Schüler*innen über literarische Gegenstände gesprochen.

Insofern thematisieren die ersten zwei Beiträge Gespräche über literarische Gegenstände in der Institution Kindergarten und die sich anschließenden vier solche, die in der Grundschule erfolgt sind. Die nächsten vier Beiträge geben einen Einblick in Gespräche über literarische Gegenstände von der Sekundarstufe I bis hinein in die Sekundarstufe II.

Den Abschnitt *Mit Vorschulkindern über Bilderbücher sprechen* eröffnet Lisa Porps. Sie analysiert in ihrem Beitrag „hallo kleiner BÄR – Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern und ihr Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter“ die von ihr beobachtete Rezeptionspraktik der direkten Ansprache der literarischen Figur durch das Kind in einem exemplarisch herausgegriffenen Eltern-Kind-Gespräch über ein textloses Bilderbuch und kann in diesem Zusammenhang zeigen, welche Potenziale diese gemeinsame Gesprächsführung für das literarische Lernen birgt.

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos und Karin Vach geben in ihrem Beitrag „Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern: Wahrnehmen und Bewerten von Bildern und vorgelesenem Text“ Einblick in Gesprächsdaten aus ihrem Projekt BIËMO und fokussieren dabei Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, die bei Vorschulkindern zu beobachten sind, die sich mit

dem den Schuleintritt thematisierenden (und insofern ihre eigene Lebenssituation widerspiegelnden) Bilderbuch *Garmans Sommer* begleitkommunikativ auseinandersetzen.

Der Abschnitt *Begegnungen mit literarischen Gegenständen in der Grundschule* wird von Petra Wieler eingeleitet, die sowohl Gespräche im Elementar als auch solche im Primarbereich fokussiert. Sie nimmt „Vorlesegespräche und andere Begegnungen mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität“ in den Blick und skizziert entlang ausgewählter Transkriptausschnitte die Bedeutsamkeit der Verbindung von literatur- und alltagssprachlichen Aushandlungsprozessen im gemeinsamen Gespräch, da erst in einem solchen Kognition, Fiktion und Sprache in ein sich gegenseitig bereicherndes Wechselverhältnis treten können.

Felix Heizmann zeigt mit seinem Beitrag „Sprachbildung und literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von Textgesprächen. Eine Spurensuche“, wie sich Kinder im Gespräch über herausforderungsreiche literarische Gegenstände (hier „Ein blaues Klavier“ von Else Lasker-Schüler) an gemeinsame Bedeutungskonstruktionen und ihre sprachliche Verhandlung herantasten und kann dabei das wechselseitige Bedingungsverhältnis von sprachlichem und literarischem Lernen sichtbar machen.

Caterina Mempel rekonstruiert in ihrem Beitrag „Das weiß ich von jener Hexe. Peerinteraktive Bedeutungsaushandlung im Vorlesegespräch“ mit Hilfe der sequenziellen Interaktionsanalyse den Gesprächsverlauf in einer Kommunikation, in der sich Kinder mit einem bedeutungsoffenen Text auseinandersetzen, und fokussiert in diesem Zusammenhang das ästhetische Lernen.

Tanja Freudenaus verfolgt einen etwas anderen Ansatz. Sie fokussiert weniger das literarische, sondern vor allem das sprachliche Lernen und stellt in ihrem Beitrag Überlegungen an, inwiefern die Methode „storytelling“ aus dem Englischunterricht in der Primarstufe auch für die sprachliche Förderung im Deutschunterricht eingesetzt werden kann. Das Vorlesen von Bilderbüchern oder anderen Erzählungen mit dem Einsatz von Bildkarten wird hier für die Unterstützung des Hörverstehens und verschiedene sprachliche Aktivitäten in der Fremdsprache Englisch vor, nach und während des Vorlesens genutzt. Sie arbeitet heraus, dass diese Methode auch sehr gut für den Deutschunterricht in Klassen mit vielen Kindern, die das Deutsche als zweite Sprache lernen, adaptierbar ist. Auch wenn in dem vorgestellten Setting nicht im engeren Sinn über literarische Gegenstände gesprochen wird, schafft er eine Verbindung zwischen dem sprachlichen Lernen und literarischen Texten und bietet somit eine weitere Perspektive auf die Verknüpfung zwischen sprachlichem und literarischem Lernen.

Der Abschnitt *Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I* wird von Miriam Morek und Vivien Heller mit dem Beitrag „Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen“ eröffnet. Hier wird die Anschlusskommunikation an literarische Texte aus gesprächslinguistischer und sprachdidaktischer Sicht betrachtet. Anhand von videografierten Unterrichtssituationen arbeiten die Autorinnen heraus, dass diskursive sprachliche Aufgaben eng mit Aufgaben zum Textverstehen zusammenhängen. Sie verdeutlichen diesen Zusammenhang mit der Analyse authentischer Unterrichtsgespräche, in denen es zum einen um die Wiedergabe einer Textstelle und zum anderen die Formulierung einer Kernaussage geht.

In ihrem Beitrag „Das ist doof. Das ist halt Fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“ Bedeutungskonstruktionen von Schüler*innen bei der Rezeption literarischer Texte und Implikationen für Gespräche über Literatur im (inkluisiven) Deutschunterricht“ untersuchen Karin Vach,

Teresa Sansour, Frauke Janz, Stefanie Köb und Karin Terfloth den Anregungsgehalt von literarischen Texten, die in Einfache Sprache übersetzt wurden. Mithilfe einer analytischen Rekonstruktion von Gesprächen zu den unterschiedlichen Texten können die Autor*innen zeigen, dass auch Texte in Einfacher Sprache für die Schüler*innen sehr anregend sein können. Als wichtige Aspekte für die Qualität der Interaktionen haben sich zusätzlich die Gestaltung des Gespräches durch die Lehrkraft und die Möglichkeit zur Anknüpfung an für die Schüler*innen bedeutsame Themen erwiesen.

Christoph Bräuer und Thomas Birkhofer betrachten in ihrem Beitrag „Literarisches Sprechen im Literarischen Gespräch – Interaktionen an den Grenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Register“ das Sprechen über literarische Texte im Hinblick auf einen konzeptuell schriftlichen Sprachgebrauch. Es kann anhand der Transkripte gezeigt werden, dass sich beim Sprechen über literarische Texte seitens der Schüler*innen eher ein konzeptionell mündlicher Sprachgebrauch zeigt, der sich aber in diesem Kontext als höchst funktional erweist.

In dem Beitrag „Sei präzise diffus: *Vague Language* und Praktiken des *Hedging* beim literarischen Lernen im Deutschunterricht“ betrachten Lydia Brenz und Torsten Pflugmacher die Verwendung von Vagheitsmarkierungen in Gesprächen über Literatur. Sie gehen von der Prämisse aus, dass eines der Ziele des Deutschunterrichts eine klare und genaue Formulierung von Aussagen im Sinne der Grice'schen Maxime sei. In den ausgewählten Transkripten zeigt sich aber, dass sowohl die Lehrkräfte, als auch die Schüler*innen in ihren Aussagen sehr häufig Vagheitsmarkierungen einsetzen. In ihrem Fazit stellen die Autor*innen zur Diskussion, dass Vagheitsausdrücke gerade beim Sprechen über Literatur zwar durchaus adäquat eingesetzt werden können und sollten, fordern aber dennoch einen reflektierteren Umgang mit solchen sprachlichen Mitteln.

Kristin Weiser-Zurmühlen beschäftigt sich in dem letzten Beitrag des Bandes zwar nicht explizit mit literarischen Lernprozessen, ihr Text leistet aber einen zentralen Beitrag, wenn es um den sprachlichen Umgang mit literarischen Gegenständen geht. In ihrem Text „Interaktive Aushandlung der Rezeption von Serienfiguren unter Schüler*innen“ setzt sie sich mit Gesprächen von Jugendlichen auseinander und analysiert gesprächsanalytisch, wie die Schüler*innen sich ohne das Beisein einer erwachsenen Person über Serien unterhalten. Sie fokussiert dabei, wie Schüler*innen im Rahmen von Anschlusskommunikation zu verschiedenen Serien Bezüge zu Serienfiguren herstellen und dabei ihre Rezeption dieser Figuren kommunikativ vermitteln sowie ihre subjektiven Wahrnehmungen in der Interaktion miteinander vergleichen.

Literatur

Belgrad, J., & Klipstein, C. (2015). Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In E. Gressnich, C. Müller, & L. Stark (Eds.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. (pp. 180-198). Narr Francke Attempto.

Boelmann, J. M., & Klossek, J. (2013). Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In D. A. Frickel & J. M. Boelmann (Eds.), *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. (pp. 43-66). Peter Lang.

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (Eds.). (2020a). *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 1. Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (Eds.). (2020b). *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Teil 2. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Charlton, M., & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. transcript.
- Culler, J. (2017). *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung* (4th ed.). Reclam.
- Dammann-Thedes, K. (2020). *Bilderzählungen im Gespräch. Kindliche und erwachsene Rezeptionspraktiken zwischen Konvention und Irritation*. Kopaed.
- Eagleton, T. (2012). *Einführung in die Literaturtheorie* (5th ed.). Metzler.
- Eicher, T., & Wiemann, V. (2001). *Arbeitsbuch: Literaturwissenschaft* (3rd ed.). Schöningh.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, (233), 4–13.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). Bildungssprache und Durchgängige Sprachförderung. In S. Fürstenau (Ed.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (pp. 107-129). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Gressnich, E., Müller, C., & Stark, L. (Eds.) (2015). *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache in Sprache heute. In Max Planck Gesellschaft (Ed.), *Jahrbuch der Max Planck Gesellschaft*. (pp. 327-342). MPG.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2014). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (3rd ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hausendorf, H., Kesselheim, W., Kato, H., & Breitholz, M. (2017). *Textkommunikation: Ein textlinguistischer Neuanatz zur Theorie und Empirie der Kommunikation mit und durch Schrift*. De Gruyter.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J., & Steinbrenner, M. (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, (3), 1–23. https://www.forumlettura.ch/sysmodules/obxleseforum/artikel/548/2015_3_heller_morek.pdf.
- Heller, V., Quasthoff, U., Vogler, A., & Prediger, S. (2017). Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin-Britz (Eds.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (1st ed.). (pp. 139-160). Narr Francke Attempto.

- Holly, W., & Püschel, U. (Eds.) (1993). *Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2005). Vorlesen - warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. *Leseforum.ch*, (14), 1-12. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/62/Vorlesen-warum-eigentlich-Ein-Blick-auf-die-fruehe.pdf>
- Keppler, A. (1998). Unterhaltungen über Literatur im Alltag und im Fernsehen. In J. Griem (Ed.), *Bildschirmfiktionen: Interferenzen zwischen Literatur und neuen Medien*. (pp. 183-204). Gunter Narr Verlag.
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4th ed.). Erich Schmidt Verlag.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (pp. 53-58). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lehmden, F. v., Kauffeldt, J., Belke, E., & Rohlfing, K. (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache*, 1, 18–27.
- Leßmann, A.-C. (2020). Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In U. Quasthoff, V. Heller, M. Morek, & Universitätsbibliothek Duisburg-Ess (Eds.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. (pp. 279-302). De Gruyter.
- Maas, U. (2015). Sprachausbau in der Zweitsprache. In A. Ziegler, & K.-M. Köpcke (Eds.), *Deutsche Grammatik in Kontakt: Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. (pp. 1-27). De Gruyter.
- Marx, N. (2018). Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45(4), 401–422. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0067>
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de, & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *ZFAL Zeitschrift Für Angewandte Linguistik*, 67–101.
- Niklas, F., Cöhrssen, C., Tayler, C., & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 35–44. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000166>
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of child language*, 5(1), 1–15.
- Preußner, U. (2015). Vorlesen–Schreiben–Sprechen. Literarische Lernmöglichkeiten mit dem Bilderbuch Die große Wörterfabrik. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen–vorlesen–zum Schmökern anregen*. (pp. 114-123). Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Preußner, U. (2017). »Boah, geil-ist das ab 18?« Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs Der kleine Fischer Tong. In F. Dietz, & G. P. Wind (Eds.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben in verschiedenen Medien*. (pp. 95-115). DGLS.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2020). Zur Einführung in den Band. In U. Quasthoff, V. Heller, M. Morek, & Universitätsbibliothek Duisburg-Ess (Eds.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. (pp. 1-10). De Gruyter.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9th ed.). Schneider Verlag Hohengehren.

- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In I. Dirim (Ed.), *Ciando library: Band 12. Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (pp. 37–60). Waxmann; Ciando
- Schmidt, S. J. (1980). *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*. Suhrkamp.
- Simsek, Y. (2015). Die Leistungen mehrsprachiger Kinder beim Erwerb der deutschen Schriftsprache. In C. Röber-Siekmeyer, H. Olfert, & W. Ulrich (Eds.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben*. (pp. 280-309). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291-307). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2010). Literaturunterricht in allen Schulstufen und –formen. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In H. Rösch (Ed.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. (pp. 93-112). Klett Filibach.
- Spinner, K. H. (2009). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen; Unterrichtsmodelle für die 1. - 4. Klasse* (2nd ed.). Cornelsen Scriptor.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B., & Heizmann, F. (Eds.). (2014). *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2nd ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. *Die Sprachlichkeit Des Literaturunterrichts. Zeitschrift Für Literalität in Schule Und Forschung*, 4, 7–21.
- Sutter, T. (2010). Anschlußkommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriß im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In T. Sutter (Ed.), *Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien* (1st ed.). (pp. 43-58). VS Verl. für Sozialwiss.
- Wachter, E. (2018). Voraussetzungen für eine gelingende Anschlusskommunikation und deren didaktische Umsetzung im Leseunterricht der Primarstufe. *R&E-SOURCE*, (9).
- Weber, M., & Ziegele, M. (2013). Anschlusskommunikation revisited. Diskussion des Konzepts vor dem Hintergrund sich wandelnder Medienumgebungen und ausdifferenzierender Rezeptionssituationen. In: A. Fahr, & O. Jandura (Eds.), *Theorieanpassungen in der digitalen Medienwelt* (1st ed.). (pp. 241-260). Nomos Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2021). *Vergemeinschaftung und Distinktion: Positionierungspraktiken Jugendlicher in Diskussionen über TV-Serien. Eine gesprächsanalytische Studie*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110727845>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=879724&site=ehost-live>.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Juventa.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5(4), 35–48

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach¹

Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern: Wahrnehmen und Bewerten von Bildern und vorgelesenem Text²

Abstract: Was spricht Kinder bei der Betrachtung eines Bilderbuches an? Worauf fokussieren sie ihre Aufmerksamkeit? Welche Informationen im Bilderbuch, welche Gesprächsimpulse regen sie zu längeren Redebeiträgen an? Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitung und Gedächtnis sind kognitionspsychologische Voraussetzungen für den Umgang mit Bild und (vorgelesenem) Text im Bilderbuch. Der Beitrag beleuchtet diese sich entwickelnden Voraussetzungen und gibt einen kurzen Einblick in die Rolle von Informationsverarbeitungsprozessen bei der Bilderbuchrezeption mit Kindern. Welche Wahrnehmungen und Informationen aus einem Bilderbuch für Kinder Relevanz besitzen und sie zu Äußerungen im Gespräch mit Erwachsenen anregen, wird anhand von Bilderbuchgesprächen mit Vorschulkindern untersucht. Zudem wird die Gesprächsführung und die Art der Gesprächsimpulse als Anregung für Redebeiträge der Kinder in den Fokus gerückt. In Eins-zu-Eins-Situationen wurde das Bilderbuch „*Garmans Sommer*“ (Hole, 2006, dt. 2009) betrachtet, vorgelesen und besprochen; ein Bilderbuch, das literarästhetisch herausfordernd ist und zugleich die Lebenssituation der Kinder am Ende der Kindergartenzeit aufgreift, den baldigen Schuleintritt. Die Analyse der Bilderbuchgespräche mit dem Fokus auf Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen deutet darauf hin, dass sich Kinder in diesem Alter mit dem im Bilderbuch Erzählten und Dargestellten häufig über Wertungen und Vergleiche auseinandersetzen und von einer Strukturierung des Gesprächs durch Impuls- und Nachfragen durch Vorlesende profitieren.

Abstract: What appeals to children in picture book reading? What do they focus their attention on? What information in the picture book, which stimuli and questions by adult readers encourage the child to engage in conversations about the book? Perception, attention, information processing and memory are the main constantly developing prerequisites for dealing with both pictures and the text (read aloud) of picture books. To begin with, the article sheds light on these prerequisites in children from a psychological point of view. Then, it gives a brief insight into the specific role of information processing in children's picture book reception. On the empirical basis of picture book conversations with preschool children, the article analyses the following questions: What kind of perceptions and which information in a picture book are relevant for children? Which type of stimuli and questions, which modes of interaction with the adult reader encourage the children to articulate their opinion? In one-to-one situations, the picture book *Garmann's Summer* (Hole, 2006, ger. 2009) was viewed, read aloud, and discussed. The book can be considered as visually and textually challenging, while it addresses the children's current life situation: their upcoming start of attending school. The analysis of the picture book talks with a focus on perceptual and evaluative processes indicates that at this age, children often deal with what is presented and told in the picture book through their evaluations. Likewise, they benefit from a structuring through impulse questions and enquiries by the adult reader.

Keywords: Bilderbuchgespräch, Bilderbuchrezeption, Vorschulkinder, Gesprächsimpulse

¹ Die Autor:innenreihenfolge ist alphabetisch gedacht.

² Das Kapitel fußt auf Ergebnissen aus der Studie „Bilderbuchrezeption und emotionale Entwicklung“ (BIEMO), gefördert von der internen Forschungsförderung der PH Heidelberg.
Sehr herzlich danken wir M.Ed. Sarah Moosmaier für ihre Unterstützung bei der Datenauswertung für diesen Beitrag.

1 | Einleitung

Bilderbücher ermöglichen das sinnliche Erleben von Sprache (Lypp, 2012), regen wie kaum ein anderes Medium den Ausbau eines differenzierten Wortschatzes an (Bruner & Ninio, 1978) und fördern die visuelle Sensibilität (Mattenklott, 2002). Bilderbücher vermitteln zudem Erfahrungen und bieten Kindern Orientierung im Umgang mit anderen und der sie umgebenden Welt. Sie unterstützen in Form von Geschichten die Bearbeitung eigener Entwicklungsthemen, indem sie Möglichkeiten aufzeigen, wie Selbst- und Fremderlebtes verarbeitet und kommuniziert werden kann (vgl. Charlton & Neumann, 1990; Hurrelmann, 2010; Vach & Roos, 2021). Im Mittelpunkt stehen dabei fiktive Figuren, welche die eigene psychische Situation spiegeln und zur Ausdifferenzierung des eigenen Fühlens, Denkens und Erlebens beitragen können (Hurrelmann, 2010).

Davon ausgehend wird in der Studie „Bilderbuchrezeption und emotionale Entwicklung“ (BIËMO) am Bilderbuch „Garmans Sommer“ von Stian Hole untersucht, welche Themen, Inhalte und narrativen Zusammenhänge von Vorschulkindern zur Bearbeitung ihrer Emotionen im Hinblick auf den Übergang vom Kindergarten in die Schule herangezogen werden. Im Mittelpunkt des Bilderbuches steht Garman, der sich mit seinem bevorstehenden Schuleintritt im Anschluss an die Sommerferien auseinandersetzt. Er beschäftigt sich mit den Erwartungen an ein Schulkind, stellt sich seinen ambivalenten Gefühlen und holt sich bei den Mitgliedern seiner Familie Unterstützung, um seine Emotionen verstehen und damit zurecht kommen zu können. Das Bilderbuch hebt sich durch eine eindrucksvolle Bildgestaltung und eine vielschichtige narrative Verknüpfung von verschiedenen Transitionsmotiven und -themen (Jahreszeiten, Abschied, Älterwerden, Tod) von anderen Bilderbüchern zum Thema Einschulung bzw. Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ab. Bei den im Rahmen der BIËMO-Studie untersuchten Bilderbuchgesprächen interessierte u. a., wie Kinder mit den Rezeptionsangeboten des komplexen und herausfordernden Bilderbuches umgehen. In der Studie kam es darauf an, zu untersuchen, ob und wenn ja, wie die Kinder das Bilderbuch zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebenssituation im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die Schule nutzen und welche Emotionen dabei eine Rolle spielen. Zunächst ging es darum, herauszuarbeiten, welche Informationen des bildlich und sprachlich Dargebotenen die Aufmerksamkeit der Kinder wecken und wie sie die im Bilderbuch dargebotenen Informationen wahrnehmen, verarbeiten und bewerten.

Im Folgenden wird ein Überblick zu Informationsverarbeitungsprozessen von Kindern gegeben und im Anschluss daran das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt. Präsentiert werden Ergebnisse zur kindlichen Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und vorgelesenem Text bei der Bilderbuchrezeption, gefolgt von Überlegungen, welche didaktischen Maßnahmen gesprächsförderlich sein und die Kinder zu Redebeiträgen anregen können.

2 | Bilderbuchrezeption und Entwicklung der Informationsverarbeitung

Im Vorschulalter ist das Bilderbuch Teil eines intensiven Entwicklungs- und Lernprozesses. Bilderbücher knüpfen an die Erfahrungswelt und den Alltag von Kindern an, die sich spielend, malend, gestaltend und erzählend die Welt erschließen. Das Bilderbuch ist hierbei ein wichtiges Medium. Zur Bilderbuchrezeption gehören Vorleser:innen, die bei gemeinsamen Buchbetrachtungen zwischen rezipierendem Kind und Bilderbuch vermitteln. Beim Vorlesen sind Kind, Buch und vorlesende Person drei wesentliche Faktoren in einem dynamischen Prozess. Bilderbücher

erzählen Geschichten hauptsächlich in den Modalitäten Sprache/Schrifttext und Bild, ergänzt durch die Typografie als dritte Modalität. Bei der gemeinsamen Konstruktion der dargebotenen multimodalen Bilderbuch-Geschichte mit der vorlesenden Person müssen die Kinder bildliche, schriftsprachliche und auch typografische Informationen verknüpfen und verarbeiten. Dies ist ein sehr komplexer und sich im Verlauf der Entwicklung dynamisch entfaltender Prozess, der im Folgenden als Hintergrund zum präziseren Verständnis der Bilderbuchrezeption beschrieben wird. Nicht alle Aspekte werden in der Analyse und Diskussion aufgegriffen.

Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses. Seit etwa fünf Jahrzehnten werden in der Psychologie Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses genutzt, um Strukturen und Prozesse zu beschreiben, die beim Lernen – auch dem Lernen mit Bilderbüchern – bedeutsam sind (Hasselhorn, 2005). Wenn Kinder ein Bilderbuch vorgelesen bekommen, treffen die Ausführungen auf einen Mechanismus, der als sensorisches Gedächtnis bezeichnet wird. Dabei handelt es sich um einen wahrnehmungsnahen Selektionsmechanismus, der dafür sorgt, dass bestimmte sensorische Reizinformationen mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden; wobei die Aufmerksamkeitszuwendung gezielt oder willkürlich erfolgen kann. Erst dann beginnt ein Lernprozess im engeren Sinne. Um die mit Aufmerksamkeit bedachte Information zu verstehen, muss sie in einer zweiten Speicherinstanz, dem Kurzzeitgedächtnis, weiterverarbeitet werden. Von dort gelangt sie ggf. in einen dritten Speicher, das Langzeitgedächtnis. Wegen seiner zentralen Funktion wird das Kurzzeit- auch Arbeitsgedächtnis genannt. Hier bleiben Informationen für kurze Zeit und in begrenzter Anzahl erhalten und werden bearbeitet. Für diese Informationen besteht beständig die Gefahr, verloren zu gehen, weil permanent neue Informationen – weitere Sinneseindrücke, denen Aufmerksamkeit geschenkt wurde – nachdrängen. Insbesondere die Funktionstüchtigkeit bzw. Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, aber auch das im Langzeitgedächtnis für den ablaufenden Lernprozess verfügbare Wissen (Vorwissen/(bereichs-)spezifisches Wissen) haben sich als wichtige individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lernens erwiesen (Hasselhorn & Gold, 2017). Spezifische Funktionen der Aufmerksamkeitszuwendung und des Arbeitsgedächtnisses sind bei verschiedenen Personen unterschiedlich gut ausgebildet (interindividuelle Differenzen). Bei den Aufmerksamkeitsfunktionen spielen aber auch situative Unterschiede und Schwankungen wie Wachheit und Aufnahmebereitschaft oder Ablenkung eine Rolle. Darüber hinaus ist die strategische Qualität der Verarbeitungsprozesse relevant und damit verbunden die Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernverhaltens (Lernstrategien und Metakognitionen, die später gelernt werden und für schulisches Lernen von Bedeutung sind).

Funktionstüchtigkeit/Kapazität und Vorwissen sollen im Folgenden kurz betrachtet werden.

- (a) Nach Baddeley (1986: 200) besteht das Arbeitsgedächtnis aus verschiedenen Subsystemen, die unterschiedliche Bedeutung für das Verarbeiten von Informationen haben. Das Arbeitsgedächtnis nimmt nicht nur Informationen auf, es bewegt und verarbeitet sie auch. Eine Besonderheit ist dabei die Erkenntnis, dass die Verarbeitung sprachlicher und visuell-räumlicher Informationen in partiell unabhängigen Teilsystemen, dem phonologischen und visuell-räumlichen Arbeitsgedächtnis abläuft. Die Arbeitsweise insbesondere des phonologischen Arbeitsgedächtnisses verändert sich im Laufe der Entwicklung im Hinblick auf Geschwindigkeit, Präzision und Automatisierungsgrad der ablaufenden Prozesse. Zu einer genetisch gesteuerten Effizienzsteigerung des Arbeitsgedächtnisses kommt es in der Regel um das 6. Lebensjahr herum.

Wesentliches Ziel von Lernen ist der Wissenserwerb. Insbesondere bei der Bildbuchbetrachtung werden viele Wissensbereiche angesprochen. Kinder im Alter von einem Jahr lernen bereits vertraute Gegenstände auf Abbildungen wiederzuerkennen und von der Realität zu unterscheiden. Die Kinder sind zudem gefordert, Weltwissen zu aktivieren und es weiter auszubauen, wenn sie etwa im Bilderbuch soziale Handlungsabläufe und Normen im Umgang miteinander kennenlernen (vgl. Charlton, 1995). Die Bilderbuchbetrachtung ist ein wichtiger Motor für die Wortschatzentwicklung (vgl. Bruner & Ninio, 1978). Die Kinder erwerben Erfahrungen mit dem Klang und Rhythmus von Sprache, gewinnen Kenntnisse über Bild- und Schriftgestaltung, lernen den Aufbau von Geschichten und verschiedene Genres kennen (vgl. Becker, 2014). Darüber hinaus können sie sich gedanklich in Welten bewegen, die außerhalb ihres unmittelbaren Erfahrungshorizontes existieren oder vorstellbar sind.

- (b) Durch die Aufnahme von Wissen nimmt die Wissensbasis des Langzeitgedächtnisses als Ort, an dem Wissen dauerhaft aufbewahrt bzw. repräsentiert wird, beständig an Umfang und Qualität zu. Wissen, über das bereits verfügt wird, sogenanntes Vorwissen, ist dabei nicht nur Repräsentationsinhalt des Langzeitgedächtnisses, sondern auch wesentliche individuelle Bedingung für weiteres Lernen. Dieses vollzieht sich umso erfolgreicher, je mehr relevantes Vorwissen zur Verfügung steht. Ausmaß und Qualität inhaltsbezogenen Vorwissens sind für einen Großteil der interindividuellen Unterschiede des sichtbaren Lernerfolgs verantwortlich. Neue Informationen werden mit bereits Bekanntem verknüpft und dies gelingt umso besser, je mehr Vorwissen zu Beginn eines Lernprozesses vorhanden ist.

Sprachliche und kognitive Entwicklung legen es nahe, bei der Bilderbuchrezeption zwischen den ersten Jahren bis zum Alter von ca. vier Jahren und den Jahren danach bis zum Übertritt in die Schule zu unterscheiden. Kinder im Alter zwischen 4 und 6 Jahren bringen sehr günstige motivationale Voraussetzungen für Lernen mit (Hasselhorn, 2005). Für den in diesem Altersabschnitt bis in die Grundschulzeit vorherrschenden Überoptimismus ist Fähigkeit noch kein Thema. Das Einzige, was zählt, ist Anstrengung – es gibt kaum etwas, das jemand anderes kann, das sich ein Kind dieses Alters nicht auch selbst zutraut (Kompetenzüberzeugung – kaum Fähigkeitsselbstkonzepte). Auch gehen in diesem Alter soziale Vergleiche eher selten von den Kindern selbst aus, wenngleich diese für die Entwicklung des Fähigkeits-Selbstkonzeptes Voraussetzung sind. Daher sollten sie bei der Bilderbuchrezeption von der Bezugsperson angeregt werden. Eine realistischere Selbsteinschätzung stellt sich erst um das 8. Lebensjahr ein, bei Mädchen meist etwas früher. Das ist eine sehr günstige individuelle Voraussetzung für alle Lernprozesse, bei denen auch wiederholtes Üben, die Verinnerlichung von Konzepten oder die Automatisierung von Fertigkeiten erzielt werden sollen. Eine weitere Chance liegt in dem großen Potenzial für implizite und inzidentelle, also unbeabsichtigte und beiläufige Lernprozesse ohne Einsatz planvoller Strategien; häufig nur durch die Konfrontation mit neuen Informationen, wie sie beispielsweise bei der Bilderbuchrezeption passiert. Das Potenzial für intentionales, absichtsvolles Lernen ist in diesem Altersbereich noch eingeschränkt.

Bilderbuchrezeption als Bottom-Up- und Top-Down-Prozess. Die Bilderbuchrezeption kann als Informationsverarbeitungsprozess verstanden werden, bei dem es um die multimodale Verarbeitung des im Bilderbuch Erzählten und Dargestellten geht. Für den Zugang zum verbalen Text

sind die Kinder in der Regel auf die mündliche Präsentation mittels Vorlesen oder Erzählen angewiesen. Parallel zum Prozess des Zuhörens nehmen die Kinder die Bilder im Bilderbuch wahr und verarbeiten die bildliche Information (s. o. Subsysteme des Arbeitsgedächtnisses). Für das Verstehen der Bilderbuchgeschichte müssen demzufolge die sprachlichen und bildlichen Informationen verarbeitet und miteinander abgeglichen werden. Die über die Sinneskanäle eingehenden Informationen werden auf drei Stufen verarbeitet (= Bottom-Up-Top-Down-Verarbeitung von Informationen)

- (1) sensorischer Prozess,
- (2) perzeptuelle Organisation,
- (3) Integration im Langzeitgedächtnis (Identifikation/Wiedererkennung).

Die Gewinnung perzeptueller Repräsentation aus verfügbaren Informationen des sensorischen Inputs erfolgt im Rahmen einer datengesteuerten Bottom-Up-Verarbeitung. Wird die perzeptuelle Repräsentation durch Vorwissen, Motivationen, Erwartungen und andere Aspekte höherer mentaler Tätigkeiten beeinflusst, so handelt es sich um konzeptgesteuerte Top-Down-Verarbeitung. Meist laufen Top-Down- und Bottom-Up-Prozesse parallel ab (vgl. Dörfler & Roos, 2018: 131).

Ausgangspunkt für die multimodale Verarbeitung der im Bilderbuch dargebotenen Informationen ist die Bildung einer Zuhör- und Betrachtungsabsicht. Gründe dafür können Interesse am Bilderbuch bzw. an der Bilderbuchrezeption, Wissensbedarf oder auch die Erwartung einer Gratifikation sein. Dem Verarbeitungsprozess ist somit der Schritt der Intentionsbildung bzw. der Motivation vorgeschaltet. Die Rezeption findet statt, wenn die Kinder ihre Aufmerksamkeit aktiv auf das Dargebotene (oder Teile davon) ausrichten und möglichst Störungen selbstregulativ ausblenden (Imhof, 2010: 20). Unterschieden werden können zielgesteuerte und reizinduzierte Aufmerksamkeit. Bei ersterer geht es darum, dass Objekte aufgrund eigener Ziele anziehend wirken, letztere tritt auf, wenn Merkmale von Objekten in der Umgebung oder beim Betrachten eines Bilderbuches automatisch und unabhängig von Aufmerksamkeitszielen die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (Dörfler & Roos, 2018).

Im ersten Schritt der multimodalen Informationsverarbeitung, dem sensorischen Prozess (1), geht es darum, aus der Menge der dargebotenen Informationen eine Auswahl zu treffen: Das „Was“ der Information steht im Vordergrund. Die Kinder sind gefordert, die verbalen, paraverbalen und nonverbalen Signale der Vorlesenden sowie die Bilder im Buch wahrzunehmen und die jeweils bedeutungstragenden Elemente zu erkennen. Dafür müssen sie ihre Konzentration auf die relevanten Informationen ausrichten und ihr sprachliches und bildliches Vorwissen aktivieren. Die Leseforschung legt nahe, dass dabei bereichsspezifisches inhaltliches Vorwissen für den Erfolg der Informationsverarbeitung von Vorteil ist. Die Wissensbasis des Langzeitgedächtnisses nimmt an Umfang und Qualität zu, so wird die Wahrnehmung und das Erkennen von Information sowie ihr Behalten erleichtert. Die Kinder müssen überprüfen, ob sie die Informationen vollständig erfasst haben. Dazu wählen sie aus den verschiedenen Quellen Informationen aus und wägen diese ab. Die Selektion von Informationen stellt für Kinder im Vorschulalter eine Herausforderung dar, denn wichtige Grundfertigkeiten sind noch in der Entwicklung. So sind etwa der Wortschatz und das Wissen über Wortbedeutungen in der Regel noch nicht vollständig ausgebildet. Die Bildlesefähigkeit insbesondere von komplexen Bildern mit verschie-

denen künstlerischen Techniken, mit collagenartigen Bildverknüpfungen, verschiedenen Perspektiven und Bedeutungsebenen muss noch ausgebaut werden. Die Aufmerksamkeitsspanne ist zudem eine relevante Komponente (siehe oben). Die kapazitären Möglichkeiten des Arbeitsgedächtnisses der Kinder entwickeln sich noch, insbesondere im Hinblick auf Menge, Geschwindigkeit, Präzision und Automatisierung der zu verarbeitenden Informationen (Gedächtniskapazitätserweiterung). Es ist daher für die Kinder dieser Altersgruppe herausfordernd, relevante verbale, paraverbale, nonverbale und bildliche Einheiten beim Vorlesen eines Bilderbuches zu erfassen. Die Verarbeitung wird zusätzlich durch die Flüchtigkeit des Mündlichen erschwert. Untersuchungen zeigen, dass die Begrenzungen des Arbeitsgedächtnisses weniger bedeutsam werden, wenn die Kinder in der Gesprächs- und Zuhörsituation auf situativ aktiviertes Vorwissen zurückgreifen können (Imhof, 2010: 21f.).

Im nächsten Schritt, der perzeptuellen Organisation, geht es um das „Wie“ der Informationsverarbeitung. Dieser Schritt erfolgt weitestgehend unbewusst und schnell. Hier werden die einfachen sensorischen Merkmale der ersten Stufe zu einer inneren Repräsentation des äußeren Reizes kombiniert. Während dieses Prozesses werden zuerst Einschätzungen von Größe, Entfernung und Ausrichtung eines Objektes getroffen. Zudem muss das Kontinuum der gesprochenen Sprache gegliedert, einzelne Worte und Sätze identifiziert und die Informationen geordnet werden. Dies geschieht auf Grundlage von mentalen Berechnungen, in denen das Vorwissen und die aktuell eintreffenden Sinnesinformationen kombiniert werden. Die Informationen bildlicher Präsentation und mündlicher Darbietung werden zusammengeführt, geordnet und evaluiert. Den entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen von Kindern im Vorschulalter entsprechend gelingt es ihnen noch nicht zuverlässig, die Informationen kontinuierlich und konsistent zu kategorisieren und Widersprüche zu erkennen. So ist gerade bei jüngeren Kindern zu beobachten, dass sie die Informationen, die sie nicht einordnen können, so zurechtrücken, dass sie für sie sinnvoll sind. Verständnislücken werden dabei noch nicht erfasst. Gezielte Fragen und Anregungen durch die:den erwachsene:n Gesprächspartner:in können den anspruchsvollen Verarbeitungsprozess unterstützen (Imhof, 2010: 22f.).

Auf der letzten Stufe, der Identifikation und dem Wiedererkennen, werden wahrgenommene Reize (Perzepte) bewertet und ihnen Bedeutung beigemessen. Hierzu sind höhere kognitive Prozesse notwendig, wie z. B. Vorwissen im Sinne von Erinnerungen, Theorien, Erwartungen in Bezug auf Objekte und dergleichen mehr. Im Laufe des Verarbeitungsprozesses bilden Kinder fortwährend Inferenzen, die den Motor für Sinnkonstruktionen darstellen. Sie können als Schlussfolgerungen bezeichnet werden, die über die unmittelbar in Bild und Text dargebotenen Informationen hinausgehen. Kein Text (oder Bild) macht alle Inhalte und Zusammenhänge explizit. So sind bei der Rezeption schließende Verstehensprozesse erforderlich, die unter Rückgriff auf erworbenes Weltwissen hinsichtlich ihrer Kohärenz überprüft werden (Christmann 2015: 174). Inferenzen sind also Verstehensprozesse, die je nach Reichweite nach unterschiedlichen Inferenztypen unterschieden werden: (1) *Enge Inferenzen*, die für das Textverständnis unabdingbar sind, beruhen auf logischen Implikationen und laufen weitgehend automatisiert ab. (2) *Brückeninferenzen* verbinden Einzelinformationen, wie z.B. kausale Beziehungen zwischen zwei Sachverhalten. (3) *Elaborative Inferenzen* gehen über den Text hinaus und bereichern diesen mit eigenen Erklärungen, Assoziationen oder Hypothesen an (ebd.). Am Ende dieser Prozesse entwickelt sich im Optimalfall ein sogenanntes Situationsmodell (ebd.: 177ff; Imhof, 2010: 24), in dem Text- und Weltwissen der Rezipient:innen enthalten sind. Hierfür ist der letzte

Schritt, die Integration der aufgenommenen und bearbeiteten Informationen in das Langzeitgedächtnis, erforderlich. Neue Informationen – in unserem Falle aus der Bilderbuchgeschichte „Garmans Sommer“ – werden mit vorhandenem Wissen aktiv vernetzt, und zwar so, dass die Kinder dieses bei Bedarf möglichst wieder erinnern können. Dazu werden kognitive Schemata aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert/abgerufen. Die neuen Informationen müssen dort integriert bzw. die vorhandenen Schemata entsprechend umstrukturiert werden. Das Speichern und Abrufen neuer Informationen gelingt besser, wenn diese mit (eigenen) Beispielen angereichert werden oder man sich bewusstmacht, was neu hinzukommt. Wie gut die Integration in das Langzeitgedächtnis gelingt, hat auch damit zu tun, wie reichhaltig die neuen Informationen repräsentiert werden, z.B. durch die Verknüpfung von Sprache und Bild oder durch positive die Bilderbuchrezeption begleitende Emotionen (Imhof, 2010: 24f.).

3 | Leitfadengestützte Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern

Im Frühling und Sommer vor ihrer eigenen Einschulung wurden mit 16 Kindern Bilderbuchgespräche geführt. Die Auswahl der teilnehmenden Kinder erfolgte zusammen mit einer schriftlichen Befragung von Eltern zur Situation ihres Kindes im Kontext der bevorstehenden Einschulung. Bei der Auswahl der Kinder für die Bilderbuchgespräche wurde auf eine Gleichverteilung des Geschlechts geachtet; außerdem gab es Kinder mit und ohne ältere Geschwister, mit und ohne erlebte kritische Lebensereignisse (Trennung der Eltern o. ä.) sowie einer Variation der durch die Eltern beurteilten Intensität der Auseinandersetzung (mehr oder weniger) mit dem Thema Schule bzw. Übergang vor der eigenen Einschulung. Vor den eigentlichen Bilderbuchgesprächen fand mit jedem der Kinder ein Interview zur eigenen Übergangssituation in die Schule statt. Thematisiert wurden Vorstellungen über die Schule, Wünsche, Ziele, und begleitende Emotionen und mögliche Bewältigungsstrategien (Frank, Kieckhöfel, Roos & Vach 2020).

Den Bilderbuchgesprächen lag ein Interviewleitfaden zugrunde, für dessen Entwicklung sowohl Richtlinien für Leitfadeninterviews mit Kindern (Vogl, 2015; Trautmann, 2010) als auch literaturdidaktische Überlegungen zu Impulsen für Bilderbuch- und literarische Gespräche (Spinner, 2004; Kruse, 2013; Zabka, 2015) einbezogen wurden:

- Ansprechen erster Eindrücke
- Anregung zur Verknüpfung mit Vorwissen und eigenen Erfahrungen, v. a. in Bezug auf Emotionen
- Auseinandersetzung mit Figuren (Anregen zur Perspektivenübernahme, Empathie und Gedankenlesen – Nachvollziehen der Gedanken, Gefühle, Motive von Figuren), Anregung zur eigenen Positionierung bezüglich des Figurenverhaltens
- Entdecken der Narrativität der Bilder und von Bilddetails, Herstellen von Bild-Text-Bezügen
- Antizipationen in Bezug auf die Handlung und Figurenentwicklung
- Einsatz von steuernden und reflektierenden Impulsen (präzisieren und konkretisieren lassen, Rückfragen stellen, Begründungen erfragen).

Mit Blick auf die Möglichkeiten kindlicher Aufmerksamkeitskapazität wurden Vorlesen nebst Besprechen auf 8 thematisch passende und narrativ zusammenhängende Doppelseiten sowie die Vorder- und Rückseite des Covers und das hintere Vorsatzpapier des Bilderbuches beschränkt. Die im Mittel 36 Minuten dauernden Bilderbuchgespräche setzten sich zusammen

aus dem gemeinsamen Ansehen der jeweiligen Doppelseite, dem Vorlesen des Textes und einem Austausch über die Lese- und Bildeindrücke der Seiten anhand von Leitfragen zur bildlichen und typografischen Gestaltung, zu den Figuren, deren innerem Erleben und Handlungsmotiven. Daneben wurde durch verschiedene Fragen versucht, einen Bezug zur eigenen Lebenssituation der Kinder herzustellen („Kennst du das?“, „Ging es dir auch schon mal so?“ „Was würdest du tun, wenn ...“). Fragen wurden je nach Doppelseite variabel teils vor, teils nach dem Vorlesen gestellt. Nach dem gemeinsamen Betrachten und Vorlesen der Doppelseiten wurden die Kinder nach ihrem Gesamteindruck gefragt, der Bewertung des Buches insgesamt, der Situation des Protagonisten (Garman) sowie der Prozessdynamik der Geschichte. Einzelne, für das jeweilige Kind besonders eindrückliche Stellen wurden individuell gesondert angesprochen. Alle Gespräche wurden mit Einverständnis der Kinder und ihrer Eltern auf Video aufgezeichnet.

Zur Auswertung der Bilderbuchgespräche wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2015) die zu den Videos angefertigten Transkripte herangezogen.

4 | Auf welche Informationen richten die Kinder ihre Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und vorgelesenem Text?

Zur Analyse der Kinderaussagen wurden drei deduktive Oberkategorien gebildet, durch die der Rezeptionsprozess zur leichteren Analysierbarkeit (theoretisch fundiert) untergliedert wurde: (1) Wahrnehmung und Bewertung von Informationen, (2) Herstellung und Bewertung von Strukturen sowie (3) Konstruktion von Bedeutung. Dieser Beitrag bezieht sich insbesondere auf die erste Kategorie, Wahrnehmung und Bewertung von Informationen aus Text und Bild. Die Kinder richten wie oben beschrieben ihre Aufmerksamkeit auf die Bilder und/oder den mündlich dargebotenen Text, nehmen verfügbare Informationen visuell wie auditiv wahr (ad 1) und setzen diese sinnesbezogenen Wahrnehmungsinformationen mit ihren Erfahrungen sowie ihrem Vorwissen in Beziehung (ad 2). Wahrnehmen meint hier die implizit sinnliche Erfassung von vorgelesenem Text und Bildern als zur weiteren Verarbeitung anstehende Informationen. Dabei ist das Wahrgenommene *niemals* frei von deutenden Wertungen. Schon allein durch die (selbstinitiierte) Lenkung der Aufmerksamkeit finden bereits zu Beginn des Wahrnehmungsprozesses Akzentuierungen und damit Bewertungen/Bedeutungskonstruktion statt.

Durch die Inhaltsanalyse ergaben sich innerhalb der Oberkategorie Wahrnehmen und Bewerten weitere induktiv gebildete Kategorien mit polar dimensionaler Ausprägung. Die Kinderaussagen lassen sich überwiegend innerhalb dreier Dimensionen einordnen. Diese Dimensionen beziehen sich auf die Art und Weise, wie die Kinder Wahrgenommenes äußern und einordnen/bewerten. Es gibt Aussagen, die von Kindern spontan geäußert werden oder Antworten auf Fragen im Verlauf des Bilderbuchgesprächs sind, also **selbst-** vs. **fremdinitiiert** (1). Eine weitere Dimension, **lokal** vs. **global** (2), bezieht sich auf die Reichweite der Kinderäußerungen und beschreibt, ob sich die Aussage auf ein einzelnes, eindeutig lokal zuordenbares Element (Textinformation, Bild/Bilddetail, typografisches Merkmal) der gerade in den Fokus genommenen Doppelseite bezieht oder eher global einen generelleren Bezug zur Garman-Geschichte aufweist. Die kontextuelle Dimension, **buch-** vs. **lebensweltbezogen** (3), bildet ab, ob sich die Aussage der Kinder auf das Bilderbuch – den vorgelesenen Text und die Bilder – oder aber den erweiterten Kontext der kindlichen Lebens- und Erfahrungswelt bezieht.

Die folgende Tabelle zeigt die quantitative Verteilung der Kinderaussagen in der Kategorie Wahrnehmen und Bewerten innerhalb der drei beschriebenen Dimensionen:

	selbstinitiiert		fremdinitiiert	
	lokal	global	lokal	global
Buch	85	0	282	20
Lebenswelt	14	0	3	3

Tab. 1: Anzahl der Kinderaussagen in den Kategorien Wahrnehmen und Bewerten

Von den insgesamt 451 Kinderaussagen, die sich auf die Kategorie Wahrnehmung und Bewerten des vorgelesenen Textes oder der Bilder beziehen, sind 31 Aussagen (7%) nicht eindeutig einzuordnen und nicht in der Tabelle aufgeführt. Von der Gesamtzahl der Kinderaussagen in diesem Bereich sind 347 (ca. 77%) *fremdinitiiert*, d. h. Aussagen/Antworten auf leitfadengestützte Fragen bzw. Gesprächsimpulse im Verlauf des Bilderbuchgesprächs (davon sind 22 nicht spezifisch (lokal oder global) zuordenbar und 4 weder auf Buch noch Lebenswelt bezogen). 285 der fremdinitiierten Aussagen sind lokal einzugliedern; davon wiederum 282 dem Buch und nur 3 Aussagen der Lebenswelt der Kinder zuzuschreiben (davon 2 weder Buch noch Lebenswelt). Nur 25 Kinderaussagen sind global und von diesen 20 dem Buch und 3 der Lebenswelt der Kinder zu attribuieren (2 davon weder Buch noch Lebenswelt). Etwa ein Drittel der Aussagen (104, 33%) ist selbstinitiiert, davon sind 5 weder dem Kontext Buch im engeren noch der Lebenswelt der Kinder im weiteren Sinne zuzuordnen. Die verbleibenden 99 Aussagen lassen sich interessanterweise ausschließlich lokal einreihen, werden also in direktem Bezug zu der betrachteten/vorgelesenen Doppelseite geäußert. Von diesen selbstinitiierten, lokalen Aussagen sind wiederum 85 Aussagen auf das das Bilderbuch (Bild und/oder Vorlesetext) und nur 14 auf den weiteren Kontext, die Lebenswelt der Kinder, bezogen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwei Drittel der Kinderaussagen im Rahmen des Bilderbuchgesprächs innerhalb der ersten Oberkategorie fremdinitiiert sind und ein Drittel spontane selbstinitiierte Äußerungen darstellen. Sowohl bei fremd- wie auch selbstinitiierten Aussagen überwiegen lokale, also direkt auf die rezipierte Doppelseite bezogene Äußerungen deutlich, nur ganz wenige Kinderäußerungen beziehen sich global auf die Geschichte als solche. Das gleiche Bild bietet sich bei auf das Buch wie auf die Lebenswelt bezogenen Äußerungen. Auch hier bleiben die Kinder mit ihren Aussagen überwiegend am Buch orientiert (387 von 451 Aussagen) und beziehen nur selten die eigene Lebenswelt mit ein (20 Aussagen); wenn doch, dann überwiegend selbstinitiiert.

Betrachtet man die insgesamt 104 *selbstinitiierten Aussagen* der Kinder mit Bezug zu Wahrnehmung und Bewertung von Bildern und mündlich dargebotenem Text genauer, ergeben sich folgende Verteilungen: 69 (67,5 %) der Aussagen beziehen sich auf Wahrnehmung und Bewertung von Bildern, während der Vorlesevortrag (Text) von den Kindern mit nur knapp der Hälfte der Aussagen (33 (32,5 %)) bedacht wird. Typografische Merkmale sind nur in 2 Fällen Anlass für kindliche Äußerungen. Für die – auf Wahrnehmen und Bewerten – bezogenen selbstinitiierten Äußerungen der Kinder lassen sich unterschiedliche Anlässe erkennen:



Abb. 1: Garman mit den Tanten im Garten (Hole 2006)

- **Erklärungen erfragen – nachfragen.** Die häufigste Form selbstinitiiertter Beiträge sind Nachfragen der Kinder, die sich in der Regel auf die Bilder einer Doppelseite oder einzelne Textaussagen beziehen (lokal/buchbezogen): „Wer ist das da?“ oder „Was ist ein Lineal?“. Dabei werden die Fragen zu den Bildern in der Regel erst gestellt, nachdem der zugehörige Text vorgelesen wurde. Die Kinder scheinen zunächst abzuwarten, ob sie durch den Text eine Erklärung erhalten. Auf der Doppelseite, die den Inhalt von Garmans Schulranzen am Vorabend der Einschulung zeigt, fragt bspw. ein Kind erst nach dem Vorlesen: „Magneete. Für was braucht er das?“ (vgl. Abb. 3). Oder wenn die Großtante dem Protagonisten Garman ein Geldstück zusteckt „ohne dass es jemand sieht“ und dieses Figurenhandeln bzw. die grafische Gestaltung der Seiten nicht nachvollziehbar ist, weil der Text dazu keine Erklärung hergibt (vgl. Abb. 2), lautet die Frage eines Kindes: „Hä, warum soll das keiner sehen, dass er die Münze kriegt?“
- **Widersprüche aufklären.** Erkennen die Kinder Widersprüche zwischen dem auditiv und visuell Wahrgenommenen (lokal), so ist dies ebenfalls ein Anlass für selbstinitiierte Äußerungen. Nachdem ein Kind gehört hat, dass im Text von Schmetterlingen die Rede ist (vgl. Abb. 2), stellt es irritiert fest: „Das ist doch eine Motte“. Auch Widersprüche zwischen dem im Buch Wahrgenommenen und dem Vorwissen der Kinder führen zu selbstinitiierten Gesprächsbeiträgen der Kinder (Lebensweltbezug). So korrigiert ein Kind die Aussage des vorgelesenen

Textes, indem es am eigenen Vorwissen orientiert sagt, dass „die Einschulung nicht im Herbst stattfindet, sondern noch im Sommer nach den Sommerferien“.

- **Aussagen über sich selbst.** Informationen aus den Bildern und dem vorgelesenen Text (lokal), welche die Kinder direkt mit sich und der eigenen Lebenswelt verknüpfen können, regen zu Äußerungen an, die sich eher auf ihre Person richten und z. B. Selbstdarstellung beinhalten. Die Abbildung Garmans auf dem Buchcover mit Schwimmflügeln animiert bspw. einige Kinder dazu, zu betonen, dass sie selbst *keine* Schwimmflügel mehr benötigen. Diese auf Bildinhalte bezogenen Äußerungen erfolgen spontan und bevor der Text vorgelesen wird. Regt das Gehörte, wie beim Schwimmflügel-Beispiel, zu Vergleichen mit sich selbst an, unterbrechen einige Kinder sogar den Vorlesevortrag. Der Bezug zur eigenen Person ist mitunter so dominant, dass auch Fragen zum Buch mit einer Aussage über sich selbst beantwortet werden: „Wie findest du das Bild?“ „Das ist der Schulranzen. Also da ist meiner, glaube ich, größer“.

Aussagen über sich selbst tauchen fast ausschließlich zu Beginn des Gesprächs bei der Betrachtung des Buchcovers und beim Lesen des Klappentextes auf. Damit werden Anknüpfungspunkte zur eigenen Person, zum eigenen Vorwissen bzw. Wissen über sich selbst geschaffen. Dies könnte als ein Sich-in-Beziehung-Setzen zum Bilderbuch verstanden werden. Im weiteren Verlauf des Bilderbuchgesprächs fokussieren sich die Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder zunehmend auf die in Text und Bild dargebotenen und auch die in den Leitfragen thematisierten Inhalte.

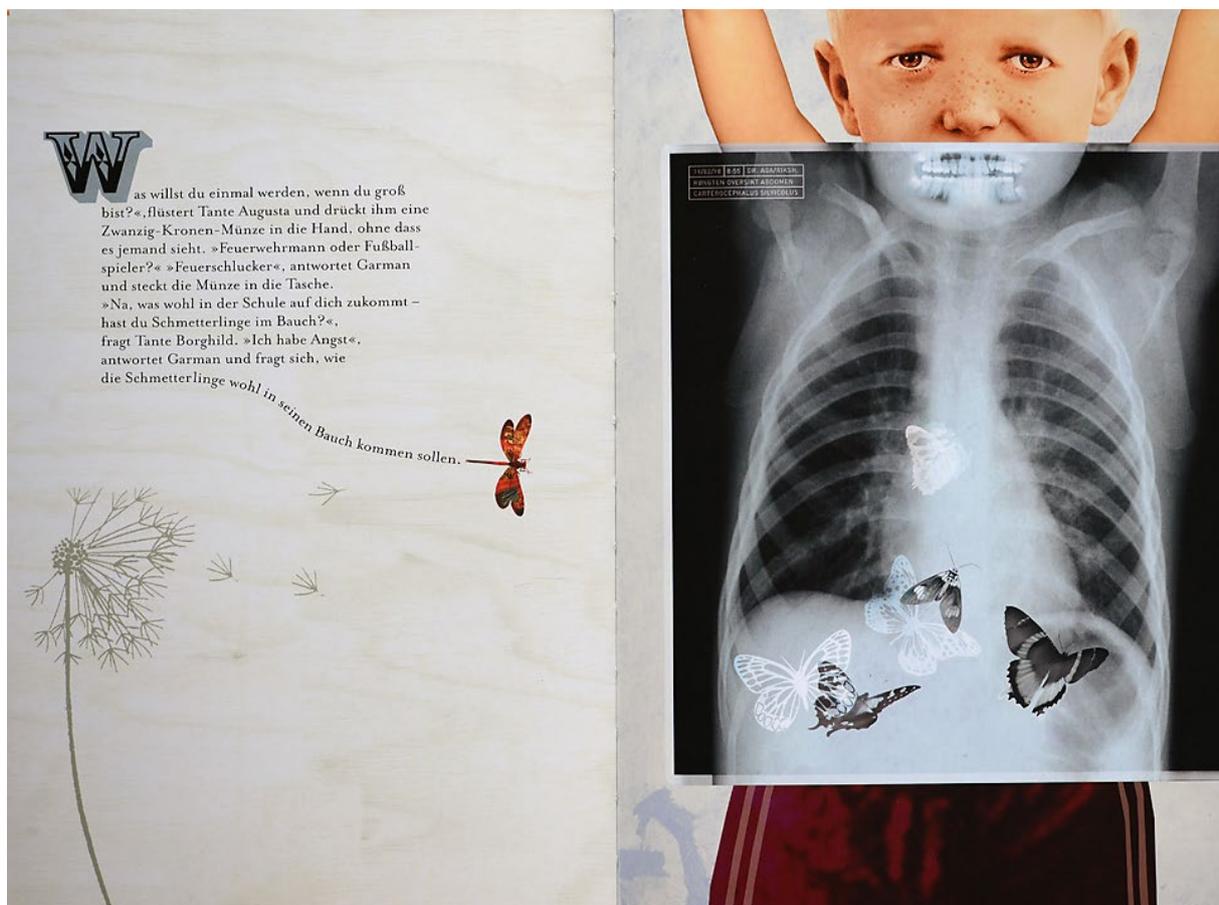


Abb. 2: Röntgenbild mit Schmetterlingen im Bauch (Hole 2006)

Die 347 **fremdinitiierten Aussagen** der Kinder zu Wahrnehmung und Bewertung sind Reaktionen auf die Leitfragen des Bilderbuchgesprächs. Sie richten sich mit einem Anteil von 70% auf die Bilder und einem Anteil von 30% auf das Gehörte (240 vs. 103 Aussagen). Sieht man von den Fragen, die sich direkt auf die Bilder richten, ab, ergibt sich auch bei den fremdinitiierten Aussagen der Kinder ein stärkerer Fokus auf die Bilder: im Verhältnis Text – Bild von einem zu zwei Dritteln. Typografische Merkmale und das Layout werden dagegen in den Antworten auch auf offene Gesprächsimpulse hin (z.B. „Was fällt dir auf der Seite auf?“) so gut wie gar nicht thematisiert (4 Aussagen).

Zu den wahrnehmungs- und bewertungsbezogenen Kinderaussagen haben unterschiedliche Fragen geführt. Sie werden im Folgenden beschrieben. Unterschieden werden können allgemeine wahrnehmungs- und bewertungsbezogene Fragen zum Bilderbuch (insbesondere zum gehörten Text und zu den Bildern) und den Figuren in der Geschichte. Zudem beinhaltet das Bilderbuchgespräch auch Fragen, die die Antizipationen der Kinder anregen sollen, sowie Nachfragen, die sich aus spezifischen Kinderäußerungen ergeben.

- **„Was meinst du, worum es in dem Buch geht?“** Auf diese Fragen zu Beginn des Gesprächs antworten die Kinder entweder damit, dass sie die Informationen aus dem bisher vorgelesenen Klappentext in einer knappen Antwort zusammenfassen oder lediglich einzelne inhaltliche Aussagen daraus heranziehen (lokal). So antwortet bspw. ein Kind nach dem Vorlesen des Klappentextes und der Betrachtung der Titelseite auf die Frage nach dem möglichen Inhalt des Buches: „Dass der nicht schreiben kann, aber er kommt in die Schule. (...) Weil ich habe es hier (zeigt auf die Rückseite des Buches) so gehört.“ Ein anderes Kind antwortet: „Ein bisschen um die Schule ... und den Herbst (zeigt auf die Rückseite des Buches), „weil du es gerade vorgelesen hast.“ Hier werden die auf dem Cover betrachteten Bilder nur in einem Fall herangezogen, als ein Kind vermutet, dass es in dem Buch „um Boote“ gehen könne, „weil da ein Boot ist.“
- **„Was siehst Du hier?“, „Was ist das?“** Die Antworten auf Fragen, die direkt auf die Bildinhalte und die Gestaltung abzielen, sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder einzelne Bildelemente und bisweilen deren Komposition auf einer Doppelseite nennen bzw. aufzählen: „Ein Apfelbaum, eine Bank, wo drei alte Frauen drauf sitzen und ein Stuhl und ein Tisch, wo der Junge drauf sitzt.“ (vgl. Abb. 1); „Das da sind auf jeden Fall Rippen (zeigt darauf). Und das sind Zähne.“ (vgl. Abb. 2). Zum Teil werden die Bilder aber auch auf solche Fragen hin durch Vorwissen interpretiert, etwa wenn ein Kind sagt, dass es ein Skelett „bloß nicht mit Schmetterlingen“ kenne. Noch deutlicher wird der Bezug zur eigenen Lebenswelt, wenn die Kinder das Gesehene und Gehörte zu sich selbst in Beziehung setzen, bspw. wenn ein Kind beschreibt, dass die Zwillinge „komisch“ seien, weil sie „zwei Zähne verloren haben, wie ich.“
- **„Wie findest du das Bild?“** Auch Fragen, die direkt auf eine Bewertung abzielen, werden häufig sehr kurz mit Bezug zu einzelnen Informationen beantwortet (lokal). Auf der Doppelseite, die den Oberkörper Garmans als Röntgenbild mit Schmetterlingen im Bauch zeigt, antwortet ein Kind auf die Frage, wie es das Bild finde: „Toll. Die Schmetterlinge sind toll.“ Nach entsprechenden steuernden Impulsen werden die Antworten aber teilweise etwas genauer gefasst: „Also die Schmetterlinge finde ich toll (zeigt). Die sind ja schön.“ „Warum sind die schön?“ „Weil die bunt sind. Weil die schon ein bisschen bunt sind.“

Auf solche Fragen zur Bewertung werden auch Bezüge zum eigenen Vorwissen hergestellt und Bewertungsmaßstäbe aus der eigenen Lebenswelt herangezogen. Die Nachfrage der erwachsenen Gesprächsteilnehmerin lädt zu einer genaueren Beschreibung ein. Ein Kind antwortet zum Beispiel, dass es das Bild mit den Schmetterlingen im Bauch „komisch“ fände, „weil da Schmetterlinge fliegen.“ „Warum ist das komisch?“ „Man hat keine Schmetterlinge in seinem Körper.“

- **„Welche Stelle gefällt dir am besten im Buch? Und welche hat dir nicht gefallen?“** Diese rückblickende Frage gegen Ende des Bilderbuchgesprächs beantworten die Kinder häufig mit ästhetischen Wertungen zu einzelnen Seiten bzw. Bildern, wie etwa zu der Frisur der Mutter, dem „coolen Skelett“ oder dem „krass aussehenden“ Spielzeug-Raumschiff in Garmans Federtasche (lokal, Buch, vgl. Abb. 3). Einige Kinder nutzen diese Frage aber auch dafür, sich zu konkreten narrativen bzw. bildlichen Informationen zu positionieren und sie auf der Grundlage ihres Vorwissens zu bewerten. Ein Kind äußert etwa Missfallen darüber, dass sich Garman „nackt“ im Garten befände (vgl. Abb. 1). Auf Nachfrage erklärt es, dass sei nicht gut, weil „erstens: der kann gestochen werden, zweitens: der kann eine Allergie bekommen und drittens: das ist ganz hässlich“.
- **„Wie geht es Garman hier/jetzt?“** Viele Fragen an die Kinder richten sich dem Forschungsinteresse entsprechend auf die Emotionen der Figuren im Buch. Für Antworten auf diese Fragen werden häufig Bildinhalte herangezogen, indem die Kinder bspw. den wahrgenommenen Gesichtsausdruck der Figuren beschreiben und bewerten bzw. interpretieren. So sagt ein Kind, dass es Garman nicht gut gehe und begründet, „weil seine Augen so unten sind.“ Ein Teil dieser Fragen lädt dazu ein, eine Information von einer anderen, bereits besprochenen Doppelseite oder dem Klappentext heranzuziehen (global). Einige Kinder haben sich diese Information gemerkt und verwenden sie nun, um bspw. den traurigen/ängstlichen Gesichtsausdruck des Protagonisten zu verstehen: „Der Garman, wie guckt er jetzt hier? Wie geht es denn dem?“ „Schlecht. [...] Weil das Gesicht so traurig aussieht.“ „Warum könnte es ihm so schlecht gehen?“ „Weil er Angst vor der Schule hat.“ Derlei Äußerungen kommen meist erst dann zustande, wenn gezielte Nachfragen gestellt werden.
- **„Warum hat Garman Angst?“** Im Laufe des Bilderbuchgesprächs werden die Kinder gefragt, warum die Protagonist:innen (Garman, seine Mutter und sein Vater) Angst haben. Wenn gleich die Aussagen der Kinder unterschiedliche Reichweiten haben, gehen sie auch hier meist nicht über die Wiedergabe bzw. Wiederholung entsprechender lokaler Textinhalte hinaus. Einige Kinder nutzen diese Fragen, um Figuren und deren Handeln und Empfinden zu bewerten. Dabei ziehen die Kinder häufig allgemeinere, globale Aussagen zu den Protagonist:innen heran, die sie sich während des Vorlesens und im darauffolgenden Gespräch gebildet haben und die an ihren Erfahrungen in der eigenen Lebenswelt orientiert sind. Ein Kind bewertet bspw. die Ängste des Vaters kritisch, seine Familie allein zu lassen, indem es sein Wissen über die Rollen und Möglichkeiten von Familienmitgliedern heranzieht: „Ein Kind allein lassen, ganz allein ohne Mama, da kann ich schon verstehen, dass man Angst hat. Aber die Mama allein lassen? Die kann sich um sich kümmern und weiß schon alles. Das kann ich nicht verstehen, das kann ich jetzt echt nicht verstehen. Beide zusammen auch nicht.“
- **„Wie geht die Geschichte weiter?“** Der Impuls zur Weiterführung der Geschichte am Ende des Bilderbuchgesprächs führt ebenfalls meist nur zu knappen Antworten, wie: „Dass er dann am nächsten Morgen in die Schule kommt.“ Bei diesem Fragetyp beziehen sich die

Kinder fast ausschließlich auf Informationen aus einzelnen vorgelesenen Textstellen (lokal), die sie sich gemerkt haben.

- „*Wie kommst du darauf?*“ „*Was meinst du genau damit?*“ Nachfragen wurden sowohl anschließend an selbstinitiierte Äußerungen der Kinder als auch auf Antworten zu Leitfragen gestellt und dienten der Spezifizierung unklarer bzw. sehr knapper Aussagen. Zudem wurde dadurch das Leitfadeninterview einem „natürlichen“ Gesprächsfluss angenähert. Antworten auf Leitfragen in einem Wort bzw. in sehr knapper Form sind in den Kinderinterviews keine Seltenheit. Häufig sind es erst die konkretisierenden Nachfragen, die die Kinder zu längeren Antworten anregen: „Die finde ich eigentlich normal. Außer die Libelle.“ „Warum findest du die nicht normal?“ „Weil Libellen eigentlich eher blau und grün sind und nicht so rot“. Auch ermutigen die Nachfragen an einigen Stellen, Bewertungen anhand konkreter Wahrnehmungen zu begründen und Wahrnehmungen genauer zu beschreiben: „[Die Seite finde ich] komisch.“ „Warum komisch?“ „Weil da so eine komische Schriftlinie ist“ (vgl. Abb. 2).

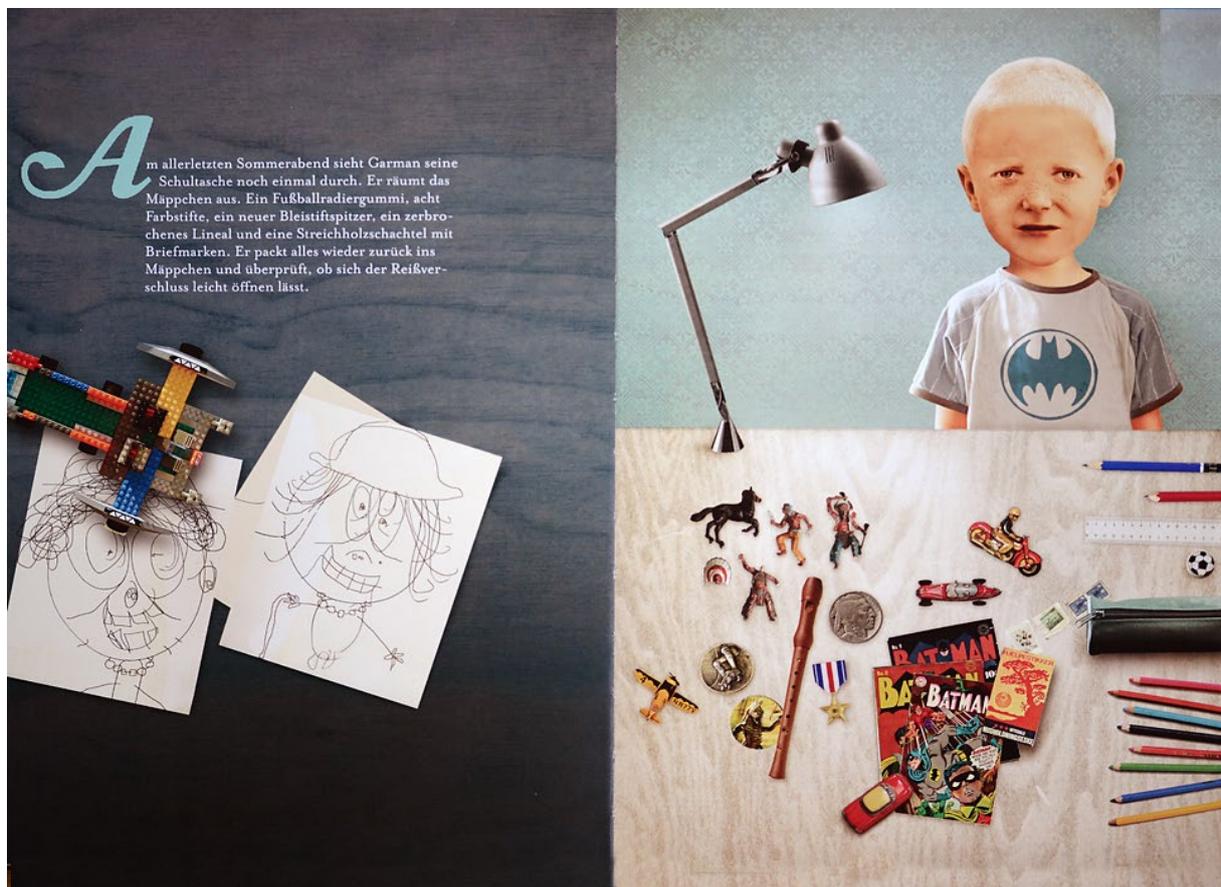


Abb. 3: Garman am Schreibtisch

5 | Zusammenfassung und didaktische Schlussfolgerungen

Die entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen der Kinder im Vorschulalter legen nahe, dass bei der Bilderbuchrezeption eine strukturierte Gesprächsführung mit gezielten Fragen, Anregungen und Hinweisen die anspruchsvollen Informationsverarbeitungsprozesse unterstützen kann. Studien im Kontext der Spracherwerbsforschung und Lesesozialisation beschreiben das dialogische Bilderbuchvorlesen als ideale Methode der gemeinsamen Rezeption zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson (u. a. Waisik & Bond, 2001). Dabei wird die Ko-

Konstruktion von Bedeutungen in einem dialogischen Rezeptionsprozess hervorgehoben, sowohl in der Eltern-/Bezugsperson-Kind-Interaktion (Elias, 2009; Wieler, 1997) als auch im Kontext pädagogischer Institutionen. In der Begleit- und Anschlusskommunikation wird die Bedeutung des Wahrgenommenen aufgegriffen, in Erinnerung gerufen, seine Bedeutung ausgehandelt und damit das Lernen gefestigt. Ein Großteil der didaktisch orientierten Literatur nimmt dabei Bilderbuchvorlesen bzw. Bilderbuchgespräche im Deutschunterricht in der Grundschule in den Fokus (Kruse, 2016; Kruse, 2013; Spinner, 2004). In Bezug auf die Arbeit mit Bilderbüchern im frühkindlichen und vorschulischen Bereich lassen sich hingegen eher überblicksartige Handreichungen für die Praxis finden (z. B. Alt, 2017; Albers, 2015; Kain, 2011). Konsens besteht darüber, dass die Kinder beim dialogischen Vorlesen und Bilderbuchbetrachten in der Entwicklung ihrer sprachlichen und Bildkompetenzen sowie in ihrer literarischen Rezeptionskompetenz gefördert werden (Ehmig & Reuter, 2013).

In diese Richtung weisen auch die hier ausschnitthaft vorgestellten Ergebnisse der BIËMO-Studie. In der Bilderbuchgesprächssituation konnten längere und reflektierende bzw. deutende Redebeiträge über Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder nur stellenweise angeregt werden. Auffällig sind dabei vor allem große interindividuelle Unterschiede zwischen einzelnen Kindern, die sich vermutlich eher weniger auf grundlegende Temperaments- sondern eher auf Entwicklungsunterschiede zurückführen lassen. Während einige Kinder elaboriertere Gedanken formulieren, verschiedene Informationen miteinander in Beziehung setzen, die Perspektive von Figuren übernehmen und auch reflexiv ihre eigenen Erfahrungen und Wissen einbeziehen, bleiben andere Kinder auf die lokale Ebene im Buch fixiert und zeigen nur wenig elaborierte Wahrnehmungs- und Denkprozesse. Die Analyse der Bilderbuchgespräche mit Fokus auf Wahrnehmen und Bewerten verdeutlicht, dass längere Redebeiträge der Kinder hauptsächlich durch lenkende Impulse, spezifische Fragen wie Nachfragen auf Kinderäußerungen angeregt werden können.

Hervorzuheben sind nicht nur das Verhältnis von einem Drittel selbst- zu zwei Dritteln fremdinitiiertem Äußerungen der Kinder (was in Teilen dem spezifischen Format des leitfadengestützten Bilderbuchgesprächs geschuldet ist). Auffällig ist auch, dass die Kinder ihre Aussagen eng an der gerade ins Visier genommenen Doppelseite orientieren (lokal) und dort, unabhängig, ob diese selbst- oder fremdinitiiert sind, insbesondere auf Bilder/Bildelemente (zwei Drittel), weniger auf Textinformationen (ein Drittel) und nur sehr selten auf typografische Merkmale richten. Alle auf die Geschichte bezogenen globalen Äußerungen sind ausschließlich durch steuernde Impulse im Bilderbuchgespräch zustande gekommen. Die Kinder antworten überwiegend nah an dem gerade Gesehenen und Gehörten. Das heißt, dass Kinder im Vorschulalter primär durch die Impulse im Bilderbuchgespräch in die Lage versetzt werden, ihre Äußerungen auch auf die Geschichte insgesamt zu beziehen und nicht nur auf die aktuell betrachtete Buchseite. Das gilt ebenso für die übergeordnete kontextuelle Dimension Buch vs. Lebenswelt. Die Kinder nehmen bei der Wahrnehmung und Bewertung von bildlichen und sprachlichen Informationen eher selten ihre eigene Lebenswelt in den Blick bzw. beziehen sich darauf oder stellen Vergleiche dazu an.

An den nur wenigen Äußerungen mit lebensweltlichem Bezug ist indes erkennbar, dass die Erfahrungen und das Vorwissen in Wahrnehmungsprozesse hineingreifen und vor allem bei Bewertungen von Gestaltung, Geschichte und Figuren eine Rolle spielen. Dabei kommt es sowohl zur Bekundung von Befremden und Irritation als auch zu längeren Redebeiträgen, die den Fokus

auf (episodisches) Vorwissen und Selbstdarstellung legen. Es scheint zumindest einzelnen Kindern wichtig zu sein, sich selbst verbal in Beziehung zu Gesehenem und Gehörtem zu setzen. Mit zunehmender Entwicklung der Leistungsmotivation in der Schule werden diese Bezüge im Zusammenhang mit Vergleichen noch bedeutsamer werden. Spezifische Nachfragen regen die Kinder dazu an, genauere Erklärungen zu geben. Gesprächsförderlich sind vor allem Fragen, welche die Auseinandersetzung mit den Figuren im Buch und deren Erleben provozieren. Sich mit den Figuren der Bilderbuchgeschichte in Beziehung zu setzen, ist für die Kinder in diesem Alter besonders interessant. Dabei werden eigenes Wissen, Tun, Können sowie Einstellungen ins Gespräch gebracht. Entsprechendes Vorwissen macht dies möglich. Es scheinen für diese Altersgruppe Gesprächsimpulse produktiv, welche die Möglichkeit eröffnen, sich zu den Inhalten und ihrer Gestaltung wie auch zu den Figuren zu positionieren und eigene Erfahrungen und Wissen einzubringen. Dabei bieten Nachfragen den Kindern die Möglichkeit, ihre Antworten erneut zu fokussieren und im Anschluss zu vertiefen, zu elaborieren und auszuschnüffeln. Auch dabei entstehen längere Gesprächsbeiträge. Impulse durch Erwachsene können also einerseits das Kind dazu ermutigen, über sich selbst nachzudenken und zu sprechen, und damit vom Buch wegführen. Andererseits können sie ausgehend von diesen selbstbezogenen Äußerungen wieder auf Aspekte des Buches lenken, um Vergleiche wie auch die Wechselwirkung zwischen Deutung der Geschichte im Buch und eigener Lebenswelt (bei Spinner: „wechselseitige Erhellung von Text und eigener Erfahrung“, 1977: 159) anzuregen. Mit Blick auf die Bearbeitung eigener Themen sind demzufolge Lebensweltbezüge systematisch in Bilderbuchgespräche einzubeziehen und zum Gesprächsgegenstand zu machen.

Die Ergebnisse der BIEMO-Bilderbuchgespräche mit Blick auf die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse zeigen deutlich, dass Bilder für Kinder im Rezeptionsprozess sehr bedeutsam sind und einen Hauptfokus der Gesprächsanlässe bilden. Der überwiegende Teil (ca. zwei Drittel) der selbst- wie auch fremdinitiierten Kinderäußerungen bezieht sich darauf. Bilder bzw. Bilddetails haben offenbar die stärkste Anziehung und hinterlassen einen nachhaltigen Eindruck bei den Kindern. Im Gespräch können Bilder somit als „Türöffner“ eingesetzt werden, um sich im Folgenden stärker unter Einbeziehung des vorgelesenen Textes und der typografischen Gestaltung mit der Geschichte insgesamt und ihren Figuren auseinanderzusetzen. In diesem Alter sind die Kinder eventuell kognitiv noch nicht dazu in der Lage, mehrere Dimensionen gleichzeitig beachten zu können. Hier kann ko-konstruktives Vorgehen im Gespräch durchaus einen Einfluss haben. Schlüssel ist beim Vorlesen und Bilderbuchbetrachten die soziale Interaktion. Bezugspersonen gehen näher auf die Beiträge von Kindern ein und regen sie damit sowohl zu Spezifikation als auch Reflexion an. Auf diese Weise kann zunehmend die multimodale Informationsverarbeitung gefördert werden.

Bilderbücher setzen im Zuge des digitalen Textdesigns auf multimodales Erzählen. Die Typografie als dritte Modalität dient zwar weiterhin der Lesbarkeit, sie bringt aber im Rückgriff auf ihre bildlichen Zeichenressourcen (z.B. Farbe, Form, Fläche, Textur) selbst Bedeutungen hervor. Ihre Bildlichkeit tritt bereits durch spezifische Strichstärken, Serifen, Größen, Form- und Flächenproportionen in Erscheinung, die Assoziationen hervorrufen können und Bedeutungen vermitteln. Die Synergien von Sprache und Bild werden insbesondere durch die kreative und nahezu experimentelle Verwendung der Typografie offensichtlich, indem etwa Wörter und Text zu Bildern werden (Vach, 2019; vgl. auch Laube, 2017). Dass wenige Aussagen zur typografischen Gestaltung der Initialen und der Textzeilen in „Garmans Sommer“ getroffen werden, hängt sicherlich auch mit der überwiegend präliteralen Stufe des Schriftspracherwerbs zusammen, auf

der sich die befragten Kinder überwiegend befinden dürften. Zudem sind Bilder und vorgelesener Text meist einfacher zu deuten. Sie können von den Kindern leichter in einen Zusammenhang miteinander und mit eigenen Erfahrungen und ihrer eigenen Lebenswelt gebracht werden als relativ abstrakte typografische Merkmale. Für die meisten Kinder in diesem Alter hat die Schriftgestaltung nur wenig Relevanz, obwohl sie zum Großteil mit Büchern vertraut sind, wie aus der begleitenden Elternbefragung hervorgeht. Nach Dynia et al. (2011) unterstützen Hinweise auf Typografie und Layout in Bilderbuchgesprächen die Schriftsprachentwicklung der Kinder. Stärkere Bezüge auf Typografie und Layout in Bilderbuchrezeptionsprozessen können zudem zu Aspekten der Bedeutungskonstruktion beitragen (Vach, 2021). Auch schon im Vorschulalter können Kinder durch gezielte Impulse im Bilderbuchgespräch auf schriftsprachliche und typografische Besonderheiten aufmerksam gemacht und zur Auseinandersetzung mit deren Bedeutung angeregt werden. Die Ergebnisse der BIËMO-Studie legen nahe, dass derlei Auseinandersetzungen im Vorschulalter gezielt von in den Rezeptionsprozess involvierten Erwachsenen angestoßen werden sollten. Das Bilderbuch „Garmans Sommer“ eignet sich in diesem Zusammenhang durch seine besondere Gestaltung der Initialen und einzelne ins Auge fallende typografisch-gestalterische Details auch für noch nicht in hohem Maße literalisierte Kinder.

Bei den fremdinitiierten Äußerungen sind qualitative Unterschiede zwischen den Redebeiträgen in Abhängigkeit vom Fragetyp hervorzuheben. Wahrnehmungs- und zum Teil auch Bewertungsfragen beantworten die Kinder in der Regel eher knapp, häufig auf lokale Bilddetails und in geringerem Maße auf den vorgelesenen Text bezogen. Die Kinder scheinen dadurch weniger angeregt zu werden, in einen reflektierenden Kommunikationsprozess zu kommen. Auch Fragen, welche vorwegnehmende gedankliche Erwartungen im Hinblick auf Ereignisse oder Erwartungshaltungen verlangen (Antizipationen), produzieren eher kürzere Kinderantworten. Ein Ereignis/Verhalten zu antizipieren heißt, in Betracht zu ziehen, dass es eintreten kann. Dies erfordert Ableitungen aus früheren Erfahrungen. Derartige Ableitungen im Zusammenhang mit der Einschulung dürften den Kindern entsprechend schwerfallen, wenn sie derlei Erfahrungen noch nicht selbst gemacht haben. Die eigene Einschulung lag zum Gesprächszeitpunkt noch vor den Kindern.

Bilderbuchgespräche mit zugrundeliegendem Leitfaden folgen einer vorher durchdachten Inszenierung. Die Verknüpfung kann Bilderbuchgespräche sinnvoll ergänzen, denn der Leitfaden erlaubt die Festlegung von Themenschwerpunkten und Fragen des Gespräches. Diese lassen sich in eine dramaturgisch sinnvolle Abfolge bringen. Damit bewegen sich Bilderbuchgespräche, die einem Leitfaden folgen, im Spannungsfeld zwischen der in Gesprächssituationen notwendigen Offenheit und Strukturiertheit, die u. a. für die Vergleichbarkeit von Kinderäußerungen benötigt wird. Themen und Fragen werden aus zugrundeliegenden Fragestellungen und (theoretischen) Überlegungen abgeleitet und zielen damit auf Selbstauskünfte des Kindes und Informationen die man von Kindern z. B. in bestimmten Lebenssituationen haben will, um es bei der Verarbeitung dieser zu begleiten und zu unterstützen.

Der Ertrag setzt sich aus kleineren oder größeren narrativen Sequenzen der Kinder zusammen. So entstehen Gesprächsinhalte, die über situative Inhalte des Alltags hinausgehen. Auf den institutionellen Rahmen von Kindertageseinrichtungen übertragen, verlangt eine vorbereitete und strukturierte Gesprächsführung danach, das Bilderbuch vorher selbst gelesen zu haben, seinen Inhalt wie auch die Bilder genau zu kennen und sich intensiv damit auseinanderzusetzen,

aber auch zu wissen, was Kinder gerade bewegt. Nur so können vorher Stellen identifiziert werden, die sich eignen, Geschichten zu unterbrechen, um mit den Kindern durch geeignete, ebenfalls im Vorfeld gesammelte Leitfragen ins Gespräch zu kommen. Dafür sind Bilderbücher mit einem hohen Anregungsgehalt zu bevorzugen³. Diese Kombination aus Bilderbuchgespräch und Leitfaden sowie die sorgfältige Auswahl anregender Bilderbücher, die an die Themen und Interessen der Kinder anknüpfen, zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten wie auch bereits erfolgten und bevorstehenden Ereignissen motivieren, können die Qualität von Bilderbuchgesprächen voranbringen.

Literatur

- Albers, T. (2015). *Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern*. Beltz.
- Alt, K. (2017). *Mit Kindern Bilderbücher vielfältig entdecken. Basiswissen und Praxisideen*. Beltz.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford University Press.
- Becker, T. (2014). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In J. Knopf und U. Abraham (Eds.) *Bilderbücher, Band 1 Theorie*. (pp. 164-174). Schneider.
- Bruner, J., & Ninio, A. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5, 1-15.
- Charlton, M. (1995). Zum Umgang kleiner Kinder mit Medien. In C. Rosebrock (Ed.) *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*, (pp. 65-80). Juventa.
- Charlton, M., & Neumann, S. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Narr.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. von Rautenberg, & U. Schneider (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 169-184). de Gruyter.
- Dörfler, T., & Roos, J. (2018). *Richard J. Gerrig: Psychologie* (21st ed.). Pearson.
- Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J.N. (2011). Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading* 36(3), 261-279.
- Ehmig, S. C., & Reuter, T. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012*. Stiftung Lesen.
- Elias, S. (2009). *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Juventa.
- Frank, S., Kieckhöfel, L., Roos, J., & Vach, K. (2020). Wie setzen sich Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Bilderbüchern zur Einschulung auseinander? www.leseforum.ch | www.forumlecture.ch | www.forumlettura.ch, 2/2020, 1-21.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseForum/Artikel/698/2020_2_de_vach_et_al.pdf

³ Wir haben für die Bilderbuchgespräche in der Studie das Bilderbuch „Garmans Sommer“ (Hole 2009) ausgewählt, das wie auch andere herausfordernde Bilderbücher Entdeckungsmöglichkeiten auf vielen Ebenen bietet. Daher sind die empirischen Ergebnisse weitestgehend unabhängig von der konkreten Buchauswahl einzuschätzen.

- Hasselhorn M. (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In T. Guldemann & B. Hauser (Eds.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. (pp. 77-88). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hole, S. (2009). *Garmans Sommer*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Carl Hanser. [norw. EA 2006]
- Hurrelmann, B. (2010). Bilder. Bücher. – Bilderbücher! Geistige Nahrung und Grundlegung literarischer Kompetenz. *Grundschule* 42(11), 6-10.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In M. Imhof, & V. Bernius (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp. 15-30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kain, W. (2011). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Cornelsen Scriptor.
- Kruse, I. (2013). „...und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: I. Kruse (Ed.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale*. (pp. 137–150). kopaed.
- Kruse, I. (2016). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In Pompe, A. (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 102-121). Schneider Verl. Hohengehren.
- Laube, A. (2017). Vom Umgang mit der Typografie im Bilderbuch. *Buch und Maus*, 3, 2-5. <https://www.sikjm.ch/medias/sikjm/publikationen/buchundmaus/bm3-17-artikel-typographie.pdf>
- Lypp, M. (2012). Einfachheit. In H.-J. Kliewer, & I. Pohl (Eds.), *Lexikon Deutschdidaktik*. (pp. 93-95). Schneider Verl. Hohengehren.
- Mattenklott, G. (2002). Das Bilderbuch als Grundschule der Künste. *ide* 33(2), 33-43.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Spinner, K. H. (1977). Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In K. H. Spinner (Ed.), *Zeichen, Text, Sinn: Zur Semiotik des literarischen Verstehens*. (pp. 125-164). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle (Ed.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291–307). Schneider Verl. Hohengehren.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Vach, K. (2019). Typografie – zwischen Sprache und Bild. In B. Uhlig, G. Lieber, & I. Pieper (Eds.), *Erzählen zwischen Bild und Text*. (pp. 181-198). kopaed.
- Vach, K. (2022). Typografie und Layout im Bilderbuch. In: A. Krichel, M. Staiger, & B. Wilhelmy (Eds.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlage und analytische Zugänge*. (pp. 119–135). Metzler.
- Vach, K., & Roos, J. (2021). Frühe Literalität und die Bedeutung frühen literarischen Lernens. In B. Geist, & A.-K. Harr (Eds.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten*. (pp. 135–150). Schneider Verl. Hohengehren.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz.

- Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book. Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169-187.

Lisa Porps

hallo kleiner BÄR – Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern und ihr Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter

Abstract: In dem Beitrag wird eine Rezeptionspraktik aus Eltern-Kind-Gesprächen über textlose Bilderbücher in den Blick genommen, die sich dadurch auszeichnet, dass die Kinder die im Bilderbuch dargestellten Figuren ansprechen. Antwortet die erwachsene Gesprächsperson in der Rolle der adressierten Bilderbuchfigur, entstehen sogenannte *real-fiktive Gespräche* zwischen dem Kind und der Bilderbuchfigur. Vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen zu literarischen Fähigkeiten und ihrem Erwerb wird ein Fallbeispiel untersucht und im Hinblick auf sein literarisches Lernpotenzial ausgewertet. Hierbei zeigt sich, dass real-fiktive Gespräche an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Buchrezeption anschließen und dass in den Gesprächen zwischen Kindern und den Bilderbuchfiguren literarische Fähigkeiten schon in einem sehr jungen Alter angebahnt werden können.

Abstract: In this article, a special reception practice from parent-child conversations about textless picture books is examined. It is characterized by the fact that the children address the characters depicted in the picture book. If the adult interlocutor responds in the role of the addressed picture book character, so-called *real-fictional conversations* between the child and the picture book character arise. In the light of theoretical explanations of literary skills and their acquisition, a case study is examined and evaluated regarding its literary learning potentials. It is shown that real-fictional conversations connect to the child's need for an egocentric book reception and that the conversations between children and the picture book characters literary skills can be initiated at a very young age.

Keywords: Literarisches Lernen im Vorschulalter, Textlose Bilderbücher, Vorlesepraktiken

Kinder brauchen unsere Unterstützung für die Entwicklung ihrer Verstehenskompetenz - nicht unbedingt unsere Belehrung, aber unsere Anregung, unser Gespräch, unsere verstärkende Ermunterung. Aber auch wir Erwachsene können immer wieder von den Kindern lernen, weil sie sich in einer Unbefangenheit, Intensität und Direktheit im imaginären Raum zu bewegen vermögen, die wir oft verloren oder vielleicht besser: in uns zurückgedrängt haben (Spinner, 1995: 94).

1 | Einleitung

Das Vorlesen von Kinderbüchern kann in Familien, Kindergärten und Schulen dazu genutzt werden, sprachliche, literarische und kognitive Fähigkeiten bei Kindern anzubahnen. Eine Zusammenfassung von verschiedenen Lernmöglichkeiten geben u.a. Gressnich et al. (2015). Das Vorlesen gilt demnach insgesamt als ein die kindliche Entwicklung begünstigender Input. Im familiären Umfeld sind an der Vorleseinteraktion typischerweise ein Elternteil, sein/e Kind/er und das zugrundeliegende Kinderbuch beteiligt. Diese drei Komponenten, die*der *Vorlesende*, das

Kind und das *Buch* bestimmen folglich die Gestaltung der Vorleseinteraktion (Fletcher & Reese, 2005: 68). So kann die*der Vorlesende Erwerbsprozesse beim Kind unterstützen, indem er den Bilderbuchinput¹ intuitiv mit diesen abstimmt (vgl. z.B. Stark 2016 für den Präeritumerwerb). Auch bezogen auf das literarische Lernen, also die Anbahnung eines adäquaten Umgangs mit fiktionalen Erzeugnissen, wird auf einen Zusammenhang von Vorlesequalität und Lernpotenzial hingewiesen (u.a. Preußner 2017). Als besonders lernförderlich gilt eine offene Vorlesepraxis („dialogic reading“, vgl. Whitehurst et al. 1988). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die erwachsene Bezugsperson das Kind aktiv am Leseprozess beteiligt, indem sie z.B.:

- durch gezieltes *Fragen* Wortbeiträge des Kindes eliziert,
- durch *Erklärungen* auf Verständnisschwierigkeiten des Kindes reagiert,
- eine *Anschlusskommunikation* zum Austausch über das Gelesene anregt.

Bei der Lektüre textloser Bilderbücher scheint die situative Gestaltung zugunsten einer eher offenen Vorlesepraxis bereits durch die Buchkonzeption vorbestimmt.² So enthalten textlose Bilderbücher qua Definition keine bedeutungstragenden und umfangreichen Textabschnitte (vgl. Bosch 2018). Der mediale Zugriff auf den Inhalt des Buches erfolgt demnach unabhängig von der Schriftkundigkeit sowohl elternteilig als auch kinderseitig ausschließlich bildgestützt. Textlose Bilderbücher, die narrativ angelegt sind, können so Gespräche anregen, in denen Erwachsene und Kinder die auf Bildebene dargestellten chronologischen und kausalen Zusammenhänge sowie Gefühle und Intentionen der Bilderbuchfiguren usw. ko-konstruktiv zu einer Geschichte versprachlichen. Eine aktuelle Studie zu Rezeptionspraktiken von Eltern und Kindern über Bilderzählungen legt Dammann-Thedens (2020) vor. Stark & Uhl (2016) und Uhl (2020) können den Nutzen textloser Bilderbücher für sprachliche sowie literarische Entwicklungsprozesse herausarbeiten.

Folgende Verfahren, die charakteristisch für das dialogische Vorlesen sind, lassen sich den als lernförderlich geltenden Vorlesepraktiken³ zuordnen. Die nach der GAT2 (Selting et al. 2009) transkribierten Beispiele (1) bis (3) stammen aus einem eigenen Korpus (Porps i.V.) bestehend aus Gesprächen von zwei- bis sechsjährigen Kindern mit ihren Eltern über die textlosen Bilderbücher *Du und ich, kleiner Bär* (Waddell & Firth, 2015) (BAER)⁴ und *Die Torte ist weg!* (Tjong-Khing, 2017) (TORTE):

(1) Fragen:

(BAER, Silas⁵, 2;8 J.)

¹ Darauf, dass eine solche Feinjustierung jedoch schon im Kinderbuch selbst angelegt zu sein scheint, weist Meibauer (2011) hin.

² Dass textlose Bilderbücher eine eher geschlossene Form des Vorlesens, bei dem das Kind weniger aktiv eingebunden wird, nicht gänzlich ausschließen, zeigt das Datenmaterial von Stark & Uhl (2016). In einem eigenen Gesprächskorpus zu textlosen Bilderbüchern Porps (i.V.) ist von 39 Vorlesegesprächen nur eines geschlossen realisiert.

³ Ausgehend von einem transnarratologischen Erzählbegriff und in Anlehnung an Krichel (2020) verwende ich auch im Zusammenhang mit der Rezeption textloser Bilderbücher die Termini *lesen* und *vorlesen*, wenn die Bilderbuchillustrationen auf sprachlicher Ebene zu einer Geschichte verknüpft werden.

⁴ Das Bilderbuch ist in seiner Originalfassung texthaltig. Da sich das Bildmaterial in der Studienpilotierung aufgrund seiner narrativen Struktur für das Vorhaben als besonders handhabbar erwies, wurden alle Textstellen mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms getilgt und so eine textlose Variante des Buches erstellt, die den Probanden der Hauptstudie vorgelegt wurde.

⁵ Bei diesem und den im Folgenden genannten Personennamen handelt es sich um Pseudonyme.

34 Mutter: was hat denn der ´Vaterbär?
35 (1.64)
36 Silas: äh einen BE:[sen;]
37 Mutter: [einen] ´BE:sen

(2) Erklärung:

(BAER, Henry, 3;9 J.)

167 Henry: was ist DAS?
168 Mutter: das ist der TEppichklopfer;
169 der sieht so AUS;
170 (1.08)
171 Mutter: dann ist das wie so EIN
172 =ein bisschen wie ein TENnischläger;
173 dann kann man so gegen den äm TEppich klopfen;
174 dann geht der STAUB raus;

(3) Anschlusskommunikation:

(TORTE, Mira, 4;6 J.)

329 Mutter: und wie FÜHLT sich das kleine küken?
330 (0.9)
331 Mira: äm
332 (0.46)
333 Mira: TRAU <<flüsternd> rig>
334 (0.27)
335 Mutter: das glaub ich wohl AUCH,
336 oder?
337 ich hätte auf jeden fall ANGST;

In allen drei Korpusbeispielen werden insofern Lernprozesse angeregt, als dass:

- der Grundwortschatz gefestigt wird, indem einem im Bilderbuch visualisierten Referenten, wie dem *Besen* in (1) bei SILAS (2;8 J.), die lautliche Form /'be:zŋ/ zugeordnet wird. Dies fördert den Aufbau von Wortkonzepten und festigt die Verbindung von Inhalts- und Ausdrucksseite eines sprachlichen Zeichens im mentalen Lexikon. Diese sogenannten Mapping-Prozesse setzen ca. mit Beendigung des ersten Lebensjahres ein (Kauschke 2012: 43).
- der Wortschatz erweitert wird, indem noch unbekannte und wenig frequente Wörter, wie der *Teppichklopfer* in (2) bei HENRY (3;9 J.), eingeführt und semantisiert werden. Dies befördert die Ausdifferenzierung des Nomenlexikons, die zwischen dem vierten und neunten Lebensjahr beobachtet wird (Kauschke 2012: 57).

- Figurenverstehen angeregt wird, indem über das Gefühlsleben der Bilderbuchfiguren, wie demjenigen des *kleinen Kükens* in (3) mit MIRA (4;6 J.), nachgedacht wird. Die für das literarische Verstehen notwendige Fähigkeit, andere Perspektiven nachvollziehen zu können, beginnt im Vorschulalter und wird in der Grundschulzeit weiter ausgebaut (Tatsch 2012).

Der vorliegende Beitrag legt sein Augenmerk auf eine Vorlesepraktik, die sich insofern von den Beispielen (1) bis (3) abgrenzen lässt, als dass hier nicht *über* das Buch gesprochen wird, sondern gewissermaßen *mit* diesem: Innerhalb des Studienkorpus konnten mehrere Gesprächsstellen identifiziert werden, innerhalb derer die Kinder – insbesondere die jüngeren – versuchen, mit den Bilderbuchfiguren verbal oder nonverbal in Kontakt zu treten, indem sie z.B. körperliche Nähe zu den Abbildungen aufbauen oder das Figurenpersonal direkt ansprechen. Diese Handlungen erfolgen ohne erkennbaren handlungsauffordernden Impuls durch das Bilderbuch selbst, wie ihn z.B. Rothstein (2013) für die *Turlututu*-Geschichten von Hervé Tullet (Tullet, 2007) oder Finkbeiner (2018) für die Pappbilderbücher *Da kommt der Wolf!* (Ramadier & Bourgeau, 2014) und *Klopfan!* (Tidholm 1999) nachzeichnen. In den meisten Fällen schenken die Eltern den Kontaktaufnahmeversuchen ihrer Kinder keine Beachtung. Lediglich eine Mutter nimmt diese zum Anlass, die Rolle der jeweils angesprochenen Figur zu inszenieren und mit Wortbeiträgen auf die Kontaktaufnahme ihres Kindes zu reagieren. Hieraus ergeben sich mehrere z.T. längere Gespräche zwischen dem Kind und den (von der Mutter verkörperten) fiktiven Bilderbuchfiguren über verschiedene Aspekte der Bilderbuchgeschichte.

Eines dieser real-fiktiven Gespräche soll im Folgenden im Hinblick auf sein Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter untersucht werden. Hierzu wird zu-nächst definiert, was literarische Fähigkeiten sind und wie sich diese im Kindesalter entwickeln (Abschnitt 2). In einer darauffolgenden Analyse des Fallbeispiels werden die Charakteristika von real-fiktiven Gesprächen herausgearbeitet und unter Rückbezug auf die zuvor herausgearbeiteten Befunde zum literarischen Lernen ausgewertet (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 4), in dem die Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf Impulsmöglichkeiten für Vorlesegespräche mit Bilderbüchern diskutiert werden.

2 | Literarische Fähigkeiten

2.1 | Definition

Der Umgang mit fiktionaler Literatur, womit nicht nur das Lesen von Texten, sondern auch die Rezeption von Hörbüchern, Theaterstücken, Filmen usw. gemeint ist, erfordert eine Reihe von Fertigkeiten, die im Folgenden *literarische Fähigkeiten* genannt werden. Das Erlernen dieser Fähigkeiten gehört zu einer der Kernaufgaben des Deutschunterrichts (für einen Überblick verschiedener kompetenzorientierter Modellierungen literarischen Lernens für den Deutschunterricht vgl. Heimböckel 2019). Versteht man unter einem kompetenten Umgang mit fiktionaler Literatur das, was Spinner (2006) in seinem noch immer breit rezipierten Aufsatz zum literarischen Lernen zusammengefasst hat, dann kommt es bei der Rezeption fiktionaler Literatur auf die folgenden elf Aspekte an:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung
3. Sprachliche Gestaltung genau wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Auf den ersten Blick wirken Spinners Aspekte „ziemlich unverbunden aneinandergereiht“ (Spinner 2015: 188). Bei genauerer Betrachtung ergibt sich eine gewisse Systematik, die die Fähigkeiten, beim Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln (Punkt 1) als das „grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption“ (Ebd.: 189) herausstellt, wenn man literaturtheoretische und entwicklungspsychologische Erklärungsansätze heranzieht:

Man kann aber die literarische Vorstellungsbildung noch grundlegender mit dem Bedürfnis des Menschen erklären, sich Geschichten auszudenken und damit sich imaginativ in einer erfundenen Welt zu bewegen. Das Rollenspiel, in dem Kinder vom zweiten Lebensjahr an Alltagssituationen nachahmen und erfinden, kann ontogenetisch als erste manifeste Ausprägung der Lust, über das jeweils Gegebene mögliche Handlungen durchzuspielen, gesehen werden (Ebd.: 189–190).

Mit der Imaginationsfähigkeit wiederum eng verbunden sind die Fähigkeiten, bei der Rezeption subjektiv involviert zu sein (Punkt 2) (vgl. ebd.: 190) und – vor allem im Sinne eines empathischen Verstehens – die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen zu können (Punkt 4) (vgl. ebd.: 190f).

Auf der anderen Seite beinhaltet Spinners Liste solche Fähigkeiten, die weniger eine subjektive Involviertheit als mehr eine kognitive Bewusstheit erfordern, z.B. wenn es darum geht, sprachliche Gestaltungsmittel zu identifizieren (Punkt 3), Handlungslogiken zu verstehen (Punkt 5) oder über ein Gattungswissen zu verfügen (Punkt 10). An die Spitze dieser eher bewusstseinsorientierten Fähigkeiten setzt er die Fiktionswahrnehmung (Punkt 6):

Dass der Aspekt, der sich auf die Fiktionalität bezieht, genau in der Mitte der elf Aspekte platziert ist, mag eher Zufall sein, erscheint aber insofern sinnvoll, als mit der Fiktionalität ein – ich würde sagen: das – zentrale Charakteristikum von Literatur genannt ist. Am stärksten habe ich bei diesem Aspekt auch die kognitive Bewusstheit betont („bewusst umgehen“). Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen; es überwölbt die Aspekte, die vorher und nachher genannt sind. (Ebd.: 191)

Die Modellierung der *Text-Leser-Interaktion* von Iris Winkler (2015), die von Spinner selbst (vgl. Spinner 2015: 193) als lehrreich bezogen auf die Systematisierung seiner elf Aspekte bezeichnet wird, kann m. E. gewinnbringend für die Einordnung literarischer Erwerbsprozesse sowie für die Analyse des Fallbeispiels herangezogen werden und soll daher im Folgenden kurz dargestellt werden. Während Winkler ihre Überlegungen primär auf die Lektüre literarischer Texte stützt, beziehe ich mich auf die Rezeption von Bildnarrationen. Insofern verwende ich dort, wo Winkler von *Text* spricht, im erweiternden Sinne den Begriff *literarischer Gegenstand* oder nur *Gegenstand*. Dort, wo Winkler den Begriff *Leser* verwendet, verwende ich den Begriff *Rezipient*.

Ausgehend davon, dass die Fähigkeit, die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (Punkt 2 auf Spinners Liste) eine übergeordnete Rolle

literarischer Fähigkeiten einnimmt, definiert Winkler subjektive Involviertheit als eine *nahe* Rezeptionshaltung und genaue Wahrnehmung als eine *distanzierte* Rezeptionshaltung. Diese beiden Möglichkeiten, Literatur zu rezipieren, ordnet Winkler aufbauend auf Vorüberlegungen von van Holt und Groeben (2006) auf einem Kontinuum an, das sie zum einen auf den *literarischen Gegenstand* anwendet. Hieraus leitet sie auf der einen Seite eine *gegenstandsnahe* Rezeption und eine *gegenstandsdistanzierte* Lektüre auf der anderen Seite ab. Zum anderen bezieht Winkler ihre Überlegungen auf den Rezipienten, der während der Lektüre sowohl Nähe als auch Distanz zu sich selbst aufbauen kann. Er kann folglich entweder eine *selbstnahe* oder *selbstdistanzierte* Haltung einnehmen.

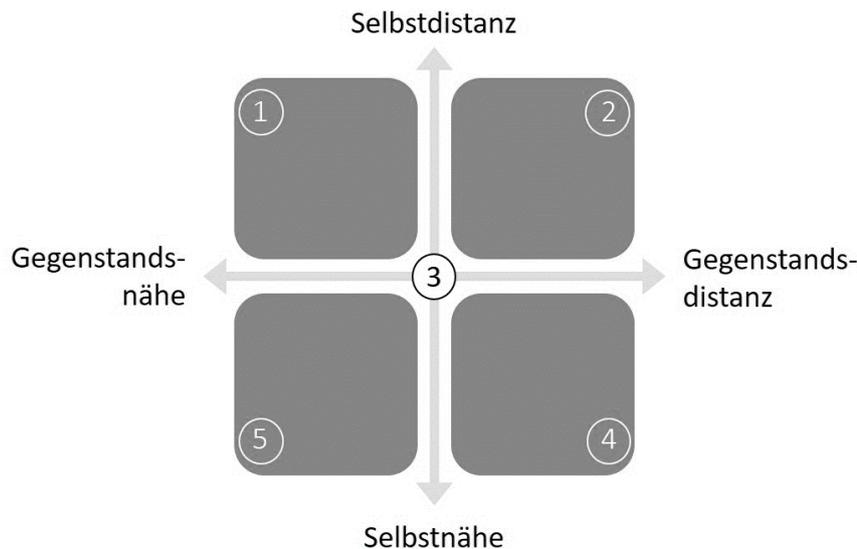


Abbildung 1: Literarischer Gegenstand und Rezipienten-Ich als Bezugspunkte von Nähe und Distanz (in Anlehnung an Winkler 2015: 160)

Hieraus ergibt sich die in Abbildung 1 dargestellte Kreuzklassifikation, deren mittlere Position (Nr. 3) die sogenannte ästhetische Distanz einnimmt, die als ideale Rezeptionshaltung betrachtet wird: „Zwischen den Polen Distanzlosigkeit und Überdistanzierung bei der Literaturrezeption angesiedelt, zeichnet sich ästhetische Distanz dadurch aus, dass der Rezipient zugleich „participant and observer“ (Scheff & Bushnell 1984: 253) der fiktionalen Welt ist“ (Winkler 2015: 159). Daneben ergeben sich die folgenden Pole:

- Gegenstandsnahe/Selbstdistanz (Nr. 1): Hierunter fällt z.B. die Perspektivübernahme und mitfühlende Empathie mit einer literarischen Figur.
- Gegenstandsdistanz/Selbstdistanz (Nr. 2): Hierunter fällt ein von u.a. Spinner (Spinner 2006, 8) kritizierter Literaturunterricht, „der nur auf die Intention des Autors oder eine allgemeine Erkenntnis abhebt“.
- Gegenstandsdistanz/Selbstnähe (Nr. 4): Hierunter fällt das rezipientenseitige Suchen einer Bestätigung dessen, was bereits bekannt ist, obwohl der literarische Gegenstand ggf. andere Perspektiven eröffnet.

- Gegenstandsnahe/Selbstnahe (Nr. 5): Hierunter fällt eine Art Verschmelzung mit der Fiktion, die van Holt und Groeben (2006: 117) „im Sinne eines psychoanalytischen Identifikationskonzepts“ so beschreiben, „daß Leser/innen mit einer Figur quasi verschmelzen, in ihr aufgehen und sich damit selbst an die Stelle des/der Protagonisten/in setzen“ (Ebd.: 117).

2.2 | Erwerbsprozesse

Der Erwerb literarischer Fähigkeiten setzt weit vor Schulbeginn ein. Wenngleich eine umfassende empirische Erforschung dessen, wie Kinder literarische Erzeugnisse konkret rezipieren und welche Entwicklungsverläufe sich hierbei zeigen, noch aussteht (König 2020: 8), weisen Einzelbeobachtungen darauf hin, dass Kinder zunächst einen qualitativ anderen Zugang zur Literatur wählen, als er für den kompetenten erwachsenen Rezipienten und als Zielsetzung unterrichtlicher Unterweisung modelliert wird (vgl. hierzu auch Spinner 1995). So weiß man aus Studien zur Filmwahrnehmung (vgl. Tatsch 2012), dass Kinder, die sich im Vorschulalter und nach dem Stufenmodell Piagets in der präoperationalen Phase des Denkens (vgl. Piaget 2020: 164 ff.) befinden, Medienangebote egozentrisch wahrnehmen und ihr Rezeptionsverhalten auf Aspekte reduzieren, die sie an ihre Alltagswelt und für sie relevante Themen und Wünsche anknüpfen können. Des Weiteren zeigt sich eine starke Identifikation der Kinder mit den Filmfiguren, die sich weniger auf Handlungsabsichten als vielmehr auf Äußerlichkeiten und Verhaltensweisen konzentriert. Damit hängt ein durch eine nur kurze Aufmerksamkeitsspanne bedingtes episodisches Wahrnehmungsverhalten zusammen. Das Verständnis einer Gesamthandlung rückt zugunsten der Konzentration auf nebensächliche Details zurück. Eben jene Beobachtung macht auch Dammann-Thedens (2020) im Hinblick auf die kindliche Rezeption von textlosen Bilderbüchern. Dieses Verhalten zeige, so Thedens, „dass Vorschulkinder Bilderzählungen ‚gewissermaßen mit einem ‚offenen Blick‘ und weniger narrationsfokussiert als ihre erwachsenen Gesprächspartner*innen betrachten““ (Ebd.: 216). Darüber hinaus scheinen Vorschulkinder noch keine klare Grenze zwischen Fiktion und Realität zu ziehen, „was [bei der Filmrezeption] mitunter zu der Annahme führt, die Filmfiguren würden im Fernsehgerät leben“ (Tatsch 2012). Eine Vorstellung davon, was fiktionale Literatur ist und inwiefern sie sich von faktualen Diskursen abgrenzt, muss sich demnach erst noch entwickeln. Die starke Identifikation mit dem Figurenpersonal und die noch nicht klar austarierte Grenze zwischen Realität und Fiktion bewirken meist ein sehr emotionales und intensives Miterleben von Filmhandlungen, das neben sehr positiven Erlebnissen mitunter eine emotionale Belastung für das Kind darstellen kann, nämlich „in solchen Situationen, in denen die Protagonisten in Gefahr geraten oder bedrohlichen Situationen ausgesetzt sind“ und es „zu einer direkten Übertragung der filmischen Bedrohung“ kommt (Ebd.). Gerade durch den kindlichen Blick für Details werden sichtbar dargestellte Emotionen der Protagonisten schnell entdeckt und können auf den Gemütszustand des Kindes übergehen. In besonders ausgeprägter Form konnte dieses Verhalten in den eigenen Daten in einem Gespräch über das textlose Bilderbuch *Die Torte ist weg!* (Tjong-Khing 2017) beobachtet werden. In der Mitte des Handlungsverlaufs ergibt sich eine Szene, in der eine der Figuren, ein kleines Schweinchen, einen Abhang hinunterfällt. Allen anderen Tierfiguren ist auf der entsprechenden Bilderbuchseite das Entsetzen ins Gesicht „gemalt“. Hierauf reagiert die vierjährige MAJA ebenfalls entsetzt und fängt in der Folge sogar an zu weinen, sodass das Bilderbuchgespräch von dem Vater abgebrochen wird.

Mit Beginn der Grundschulzeit wird die Phase des konkret-operationalen Denkens (Piaget, 2020: 175ff.) erreicht, in der sich die kognitiven Leistungen der Kinder deutlich steigern. Die Herangehensweise an Literatur wird immer distanzierter. Den Kindern ist es nun möglich, Literatur nicht nur zu *erleben*, sondern sie auch zu *beobachten*. Die Wahrnehmung ist darüber hinaus nicht mehr so stark an den eigenen Erfahrungen und Themen orientiert. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie ein Verständnis für Handlungsabläufe und für Fiktionalität entwickeln sich weiter. Detaillierte Erläuterungen der Lektüreerfahrungen auf einer Metaebene, vor allem zur Symbolik, Metaphorik und Sprache, können jedoch weiterhin Probleme bereiten (vgl. ausführlicher König 2020: 269-273). Mit Beginn des formal-operationalen Stadiums (vgl. Piaget 2020: 185ff.) und der voranschreitenden Entwicklung metakommunikativer Fähigkeiten kann es sogar dazu kommen, dass auf der anderen Seite die Imaginationsfähigkeit verloren geht. So besteht „[b]ei Jugendlichen [...] die Gefahr, dass sie sich um die Entfaltung von Vorstellungen gar nicht mehr bemühen, sondern mit einer generalisierten Aussage den Text abtun und damit seine konkrete Anschaulichkeit hinter sich lassen“ (Spinner 2006: 8).

Bezugnehmend auf Spinners elf Aspekte und Winklers Systematisierung kann demnach festgehalten werden, dass sich bei dem Erwerb literarischer Fähigkeiten ein Entwicklungsverlauf abzeichnet, der bedingt durch kognitive Erwerbsprozesse bei einer selbstnahen Rezeptionsweise beginnt. Diese äußert sich darin, dass die Kinder bekannte Themen und eigene Wunschvorstellungen auf den Rezeptionsgegenstand projizieren. Im Hinblick auf das Kontinuum zwischen gegenstandsnahe und -ferne Rezeptionshaltung schlagen die oben dargelegten Befunde in beide Richtungen extrem aus. Insofern die Kinder den literarischen Input lediglich auf alltagsweltlich bekannte Gegenstände reduzieren, ist eine gegenstandsferne Rezeptionsweise zu verzeichnen. Im Hinblick darauf, dass sich die Kinder sehr stark mit dem Figurenpersonal identifizieren und sich literarisch dargestellte Emotionen sogar auf ihren Gemütszustand übertragen können, ist von einer sehr gegenstandsnahe Rezeptionsweise auszugehen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diejenigen literarischen Fähigkeiten, die mit *subjektiver Involviertheit* verbunden sind, d.h. also Vorstellungen zu entwickeln und die Perspektive literarischer Figuren (im mitfühlenden Sinne) nachzuvollziehen, die kindliche Art und Weise, fiktionale Erzeugnisse zu rezipieren, stark bestimmen. Diejenigen literarischen Fähigkeiten hingegen, die eine *genaue Wahrnehmung* erfordern und auf einer kognitiven Bewusstheit fußen, wie z.B. die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung oder der bewusste Umgang mit Fiktionalität, sind im Vorschulalter weniger ausgeprägt und werden mit voranschreitender kognitiver Entwicklung im Laufe der Grundschulzeit ausgebaut. Sie führen hin zu der Fähigkeit, sich im literarischen Gespräch über die eigenen Rezeptionserfahrungen austauschen zu können. Hierbei werden prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres sowie ein literaturhistorisches Bewusstsein weiter ausgebaut. Wenn dieses angesammelte Metawissen unter Ausschluss subjektiver Involviertheit auf literarische Produkte angewendet wird, ist eine sowohl gegenstands- als auch rezipientenbezogene Überdistanzierung zu verzeichnen, wie sie Spinner als potenzielle „Gefahr“ für die literarische Rezeption im Jugend- und Erwachsenenalter beschreibt. Während es Kindern im Vorschulalter aufgrund ihres Entwicklungsstandes nicht anders möglich ist, als Literatur egozentrisch zu rezipieren, scheint in diesem Falle die fundamentale und im Kindesalter angelegte Fähigkeit einer subjektorientierten Rezeptionsweise zurückgedrängt worden zu sein.

Eine den Ausbau literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter befördernde Funktion wird dem Vorlesegespräch zugesprochen. Hier liest ein*e literarisch erfahrene*r *Vorleser*in* mit einem

literarisch weniger erfahrenen *Kind* ein *Kinderbuch* und hat hierbei die Möglichkeit, den Bilderbuchinput an die (Lern-)Bedürfnisse seines Kindes anzupassen. Inwiefern die real-fiktiven Gespräche zwischen Kindern und Bilderbuchfiguren als Praktik bei der gemeinsamen Lektüre textloser Bilderbücher innerhalb dieses Stützgerüsts einzuordnen sind, soll im Folgenden erörtert werden, indem ein Fallbeispiel untersucht und vor dem Hintergrund der bis hierher herausgearbeiteten theoretischen Grundlagen ausgewertet wird.

3 | Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern

3.1 | Fallbeispiel

Das Fallbeispiel stammt aus dem videografierten Vorlesegespräch zwischen dem zwei Jahre und sieben Monate alten JONAS und seiner Mutter MONIKA. Gesprächsgrundlage bildet das textlose Studienbilderbuch *Du und ich, kleiner Bär* (Waddell & Firth, 2015). Dieses illustriert einen Tag im Leben zweier Bären: Der große Bär hat an diesem Tag viele verschiedene Arbeiten im Haushalt zu erledigen. Dabei wird er von dem kleinen Bären unterstützt, obwohl dieser eigentlich lieber spielen möchte. Die in dem Fallbeispiel besprochene Bilderbuchseite ist ungefähr in der Mitte der Geschichte verortet. Hier sieht man auf vier von links nach rechts angeordneten Einzelbildern den kleinen Bären in einer herbstlichen Umgebung, wie dieser auf der Stelle hüpfert (erstes Bild), einen Abhang hinunterrutscht (zweites Bild), an einem Ast entlang klettert (drittes Bild) und in einem Haufen Zweige auf dem Boden sitzt (viertes Bild). Diese letzte Szene erregt während der Lektüre JONAS' Aufmerksamkeit und führt zu dem folgenden Gesprächsverlauf, vgl. (4):

(4) Ausgangssituation

(BAER, Jonas, 2;7J.)

210	Monika	((blättert zur sechsten Seite))
211		oh jetzt will der kleine bär SPIELn-
212		im HERBST-
213		GUCK mal-
214	Jonas	((lässt seinen Blick über die Bilderbuchseite schweifen))
215	Monika	was MACHT der denn da alles-
216		(0.96)
217	Monika	[<<flüsternd> der> HÜPFT- ((zeigt auf das erste Bild))]
218	Jonas	[((blickt zum ersten Bild))]
219	Monika	[und der RUTSCHT- ((zeigt auf das zweite Bild))]
220	Jonas	[((blickt zum zweiten Bild))]
221		(1.49)
222	Jonas	U:ND-
223		[was MACHT der; ((zeigt auf das vierte Bild))]
224	Monika	[((zieht ihre Hand zurück))]

225 Jonas [((zieht seine Hand zurück))]
 226 Monika [<<:-)> der hat einen ZWEIG auf dem KOPF,>]
 227 (2.51)
 228 Monika [((blickt kurz zu Jonas und wieder zurück zum
 Buch))]
 229 Jonas [<<:-)> das GIBTS aber nicht->
]
 230 Monika das GIBTS nich?
 231 Jonas NEI::N-

Nachdem MONIKA die verschiedenen Bildteile zu einer übergreifenden Situation (dem im Herbst spielenden kleinen Bären) zusammengefasst hat (Z. 210-216), setzt sie der konventionellen Leserichtung von links nach rechts folgend zur Beschreibung der Einzelbilder an, wobei sie sich in ihren verbalen Ausführungen auf die jeweils dargestellte Handlung des kleinen Bären (der RUTSCHT, der HÜPFFT) konzentriert und dabei gleichzeitig auf den jeweils gemeinten Bildausschnitt zeigt (Z. 217-220). Ihre Zeigebewegungen fangen dabei JONAS' zunächst kurSORischen Blick ein (Z. 214), der nun von Bild zu Bild wandert. Nach einer kleinen Pause (Z. 211) erfolgt ein von JONAS initiiertes Turnwechsel (Z. 222), der das Gespräch direkt auf das vierte Bild lenkt. Hierauf zeigend fordert er eine Bildbeschreibung seiner Mutter ein (Z. 223-5). Der Aufforderung kommt MONIKA nach (Z. 226), worauf JONAS nach einer kurzen Redepause (Z. 227f.) seine Belustigung über die Situation des kleinen Bären zum Ausdruck bringt (229-31). In einem nächsten Schritt wendet er sich der Abbildung des kleinen Bären zu, vgl. (5):

(5) Gesprächseinstieg

232 (1.62)
 233 Jonas hallo kleiner BÄR; ((beugt sich nach vorne zum
 vierten Bild und dann wieder zurück))
 234 Jonas ((blickt nach unten zu den beiden Spielzeugautos,
 die er in seinen Händen hält))
 235 Monika <<h> hallo JOnas-> ((blickt kurz zu Jonas und dann
 wieder zurück zum Buch))

JONAS setzt hier verschiedene sprachliche Mittel in sogenannter *Call*-Funktion (D'Avis & Meibauer 2013: 192f.) ein. Mit diesen sprachlichen Mitteln (im Folgenden auch *Call-Praktiken*) können Sprecher*innen neue Kommunikationssituationen etablieren, indem sie Aufmerksamkeit einfordern (z.B. *hey, du da*, Pfeiffen, Winken) und eine bestimmte Person(-engruppe) als Adressaten identifizieren (z.B. onymische Anrede, Herstellung von Augenkontakt). JONAS erregt zum einen Aufmerksamkeit, indem er mit der Interjektion *hallo* eine Begrüßungshandlung ausführt. Zum anderen identifiziert er als gemeinten Adressaten dieser Begrüßungshandlung den kleinen Bären, indem er sowohl körperliche Nähe aufbaut als auch mit dem Vokativ *klei-ner BÄR* eine namentliche Anrede realisiert (Z. 234). Damit ist insofern der Grundstein für eine

neue Kommunikationssituation gelegt, als dass Sprecher- und Adressatenrolle eindeutig verteilt sind. Unbeachtet lässt JONAS hierbei, dass in der literarischen Kommunikation zwei sich einander überlagernde Räume, der reale Interaktionsraum einerseits und der imaginierte Erzählraum andererseits, voneinander zu unterscheiden sind (vgl. hierzu auch Heller 2018: 246). Während aus der Sicht des realen Raumes die Bilderbuchillustrationen lediglich starre Abbildungen von etwas darstellen, werden diese im imaginierten Raum zu (fiktiven) Gegenständen oder Personen, auf die auf einer Erzählebene mit der „Deixis am Phantasma“ (Bühler 1934: 140) verwiesen werden kann. Mit der an den kleinen Bären gerichteten Begrüßungshandlung offenbart JONAS hingegen, dass er die Bilderbuchillustrationen nicht als leblose Abbildungen, sondern ganz im Gegenteil den kleinen Bären sogar als lebhaftigen Gesprächspartner interpretiert. Der Vorgang erinnert an das „frühe Fiktionsspiel“, welches Andresen (2014: 13) als Vorform des kindlichen Rollenspiels⁶ beschreibt. Hierbei erzeugen Kinder Fiktion, indem sie Gegenständen oder Handlungen eine imaginäre Bedeutung zuschreiben. Die Herstellung von Fiktion wird jedoch nicht explizit markiert. Ebenso wenig schlüpfen die Kinder selbst in eine Rolle. Die Grenze zwischen dem physisch wahrnehmbaren Interaktionsraum und dem erdachten Erzählraum verwischt demnach und es etabliert sich ein real-fiktiver Gesprächsraum, in dem JONAS mit der Figur des kleinen Bären in Interaktion tritt. Dadurch, dass MONIKA darauffolgend in der Rolle des kleinen Bären auf JONAS Begrüßungshandlung reagiert, indem sie in veränderter Tonhöhenlage (<<h> >) einen an JONAS adressierten Gegengruß (hallo jonas) inszeniert (Z. 235), entsteht der folgende Dialog zwischen JONAS und dem kleinen Bären, vgl. (6):

(6) Real-fiktives-Gespräch

238 Jonas ein spinnento rast vorBEI; ((bewegt mit seiner linken Hand eines seiner Spielzeugauto über die Bilderbuchseite)

239 Monika [<<h boah du hast ein SPINnenauto?]

240 Jonas [psch:::]

241 (0.42)

242 Monika [ich ((zeigt auf das vierte Bild))]

243 Jonas [((nimmt die Hand mit dem Auto zurück an den Körper))]

244 Monika wohn im WALD; ((blickt kurz zu Jonas und wieder zurück zum Buch))

245 da gibt es keine SPINnenautos-

246 [da spiel ich lieber mit äh mit ZWEIgen und mit `BLÄTtern]

247 Jonas [((hält mit der rechten Hand sein anderes Spielzeugauto hoch))]

248 Monika [mit dem was DA]

249 Jonas [GUCK mal;]

⁶ Die Fähigkeit zum kooperativen Rollenspiel entwickelt sich im Laufe des vierten Lebensjahrs (vgl. ebd; Zollinger 2010: 280).

250 Monika ist>;
 251 Jonas GUCK mal;
 252 (0.91)
 253 Jonas das ist ein GOLDenes auto für DICH.
 254 ((legt das Spielzeugauto auf dem dritten Bild ab))
 255 [psch:::]
 256 Monika [ein GOLDenes auto: SUpe:r;]
 257 Jonas ((fährt mit dem Spielzeugauto über das dritte
 Bild))

Indem JONAS dem kleinen Bären eines seiner beiden Spielzeugautos präsentiert (Z.238-40), die er die ganze Zeit über in den Händen hält, legt er als Gesprächsthema einen aus seiner Lebenswelt bekannten und physisch präsenten Gegenstand fest. Des Weiteren deutet seine Wortwahl (*spinnenauto* statt *Auto*, *rast vorBEI* statt *fährt vorbei*), seine Gestik ((bewegt eines seiner Spielzeugautos über die Bilderbuchseite)) und seine Lautmalerei (*psch:::*) darauf hin, dass dieser Gegenstand für ihn etwas Besonderes darstellt. MONIKA inszeniert hierauf einen sichtbar beeindruckten kleinen Bären (Z. 239), der in einem nächsten Schritt (Z. 242-50) der Lebenswelt von JONAS seine eigene gegenüberstellt und berichtet, dass er im WALD, wohne, keine SPINnenautos besitze und stattdessen mit ZWEIgen und mit BLÄTtern spiele. Diese Schilderung scheint der knapp einminütigen Redepause zufolge (Z. 252) einen Denkprozess anzustoßen, welcher in der durchaus empathischen Reaktion von JONAS mündet, dem kleinen Bären sein zweites, GOLDenes Spielzeugauto zu überlassen, indem er dieses auf dem Bilderbuch ablegt (Z.253-5). An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass seitens JONAS keine Grenzziehung zwischen Realität und Fiktion erfolgt. Nachdem MONIKA in der Rolle des kleinen Bären positiv auf das Geschenk reagiert (Z. 256), gestaltet sie den folgenden Gesprächsausstieg, vgl. (7):

(7) Gesprächsausstieg

258 Monika sowas HAT der kleine bär gar nicht du; ((blickt kurz zu Jonas und dann wieder zurück zum Buch))
 259 Jonas ((nimmt die Hand mit dem Auto weg))
 260 Monika guck mal der SCHEINT aber trotzdem sehr
 261 zuFRIEden zu sein; ((blättert auf die siebte Seite))

MONIKA schlüpft aus der Rolle des kleinen Bären heraus und kommentiert den vorangegangenen Gesprächsverlauf insofern, als dass sie deutlich macht, dass der kleine Bär, auch wenn er keine Spielzeugautos besitzt (Z. 258), *trotzdem sehr zuFRIEden* ist (Z. 260). Im Zuge dieser Äußerung entfernt JONAS das Spielzeugauto von der Buchseite (Z. 259). MONIKA blättert daraufhin auf die nächste Seite (Z. 261) und beendet damit den gemeinsamen Austausch über die vorliegende Bildersequenz.

Bis hierhin kann hinsichtlich der Vorleseinteraktionsrollen zusammengefasst werden, dass das *Kind* (= JONAS) auf Grundlage eines Bildimpulses im *Kinderbuch* (= mit Zweigen spielender kleinen Bär) Call-Praktiken an die hierauf abgebildete Bilderbuchfigur (= kleiner Bär) ausführt. Dadurch, dass die *Vorleserin* (= MONIKA) die Rolle der adressierten Bilderbuchfigur inszeniert und hierauf antwortet, etabliert sich eine Gesprächssituation zwischen dem Kind und der Bilderbuchfigur. Diese Gesprächssituation zeichnet sich dadurch aus, dass über die Grenze zwischen fiktiver Erzählwelt und Realität hinweg kommuniziert wird. Darüber hinaus ist bezeichnend, dass das Gesprächsthema (= Spielzeugautos) an die kindliche Lebenswelt anknüpft und kindseitig festgelegt wird. Den Gesprächsausstieg gestaltet die Vorleserin.

Basierend auf diesem Befund wird im folgenden Abschnitt diskutiert, ob in real-fiktiven-Gesprächen im Sinne des dialogischen Vorlesens der Bilderbuchinput an die (Lern-)bedürfnisse des Kindes angepasst wird, um literarische Lernprozesse anzuregen. Dahinter stecken drei Teilfragen, die unter Rückbezug auf das Fallbeispiel und die theoretischen Grundlagen beleuchtet werden sollen.

- Buchbezogene Frage: Wie ist der Bilderbuchinput gestaltet? (Abschnitt 3.2.1)
- Kindbezogene Frage: Wie sind die (Lern-)bedürfnisse von JONAS einzuschätzen? (Abschnitt 3.2.2)
- Vorleserbezogene Frage: Wie passt MONIKA den Bilderbuchinput an die Bedürfnisse von JONAS an? (Abschnitt 3.2.3)

3.2 | Literarisches Lernen

3.2.1 | Buch

Das real-fiktive Gespräch wird, wie oben dargelegt, auf Basis eines Bilderbuchabschnittes etabliert, der den kleinen Bären in einem Haufen voller Blätter und Zweige sitzend visualisiert. Dieser Bilderbuchausschnitt erregt JONAS' Aufmerksamkeit dermaßen, dass er die Vorleseinteraktion hierauf lenkt und von MONIKA eine Bildbeschreibung einfordert. Daraufhin setzt er zur Begrüßung der Bilderbuchfigur an. Interessanterweise geht von dem Buch selbst augenscheinlich *keine* Aufforderung zu dieser Handlung hervor, wobei hier natürlich nur aus einer Erwachsenenperspektive argumentiert werden kann. Wenn man ganz genau hinschaut, lässt sich die Blickrichtung des kleinen Bären so beschreiben, als würde sie links aus dem Buch hinausgehen – dorthin, wo sich JONAS während der Vorleseinteraktion befindet. Es könnte also sein, dass JONAS die Blickrichtung des kleinen Bären als handlungsauffordernden Impuls wahrnimmt. Das kann an dieser Stelle jedoch bezugnehmend auf die in Abschnitt 2.2. dargelegte Aufnahmefähigkeit von Vorschulkindern für Bilddetails nur vermutet werden.

Handlungsauffordernde Impulse stellen im Übrigen keine Seltenheit in Kinderbüchern für Kleinkinder dar und es ist nicht auszuschließen, dass JONAS' Verhalten an einer für ihn gewohnten Rezeptionspraktik anschließt. Mit den sogenannten Spielbilderbüchern liegt eine auf dem Kinderbuchmarkt beliebte Gattung für Kleinkinder vor, die durch konkrete Anweisungen, ausklappbare Teile, integrierte Hörproben oder Fühlelemente eine spielerisch-interaktive und entdeckende Form des Buchgebrauchs möglich macht (vgl. ausführlicher Al Chammas 2012: 199-204). Finkbeiner (2018) erläutert am Beispiel der Papp-Bilderbücher *Klopf an!* (Tidholm 1999) und *Da kommt der Wolf!* (Ramadier & Bourgeau 2014), wie die Materialität von Bilderbüchern

für narrative Zwecke instrumentalisiert wird und sich hieraus konkrete Hinweise für die Gestaltung der Vorlesesituation ergeben. Bei der Lektüre von *Klopf an!* fordert der Text mit Formulierungen wie „Wir klopfen einfach mal an. Klopf, klopf!“ das Kind dazu auf, an die auf den einzelnen Bilderbuchseiten abgebildeten Türen zu klopfen. Kommt das Kind dieser Aufforderung nach, kann auf die nächste Seite umgeblättert werden. Dort sieht man, was sich hinter der jeweiligen Tür verbirgt. Gleiches gilt für das Bilderbuch *Da kommt der Wolf!*, das durch Aufforderungen wie „Schnell! Blätter um, dann bist du ihn los!“ das Kind als handelnde Figur in den Verlauf der Geschichte implementiert und den Akt des Umblätterns als Fluchtversuch vor dem Wolf inszeniert. Rothstein (2013) stellt Ähnliches für die *Turlututu*-Geschichten von Hervé Tullet (Tullet, 2007) fest. Hier spricht die Fantasiefigur Turlututu das zuhörende Kind direkt an und bittet es darum, verschiedene Tätigkeiten, wie z.B. das Aufsagen eines Zauberspruchs, auszuführen. Erst dann kann auf die nächste Seite weitergeblättert werden. In allen drei hier exemplarisch vorgestellten Bilderbüchern entsteht folglich die Illusion, das Kind sei Teil der Geschichte und trage mit seinen Handlungen maßgeblich zum Fortlauf derselben bei. „Handelt das Kind nicht, ist – zumindest dem Anspruch nach – ein Fortschreiten in der Geschichte nicht möglich. Das zuhörende Kind wird damit an der Erzählung aktiv beteiligt“ (Rothstein 2013: 318).

3.2.2 | Kind

JONAS zeigt gemäß der präoperationalen Phase des Denkens, in der er sich nach Piaget befindet, ein erwartbares Rezeptionsverhalten. Er erzeugt Fiktion, indem er Call-Praktiken verwendet, die an die fiktive Bilderbuchfigur des kleinen Bären gerichtet sind, markiert jedoch keine Grenze zur faktualen Welt. Darüber hinaus rezipiert JONAS selbstnah und zunächst gegenstandsfern⁷. Das lässt sich daran erkennen, dass er seine Spielzeugautos als Gesprächsthema festlegt, obwohl diese weder auf der Bilderbuchseite abgebildet sind noch an einer anderen Stelle im Bilderbuch eine Rolle spielen. In einem studienbegleitenden Interview gab MONIKA an, dass sowohl Autos als auch Dinosaurier zu den absoluten Lieblingsthemen ihres Sohnes gehören. Dieses starke Interesse schlug sich in JONAS' aktuellem Lieblingsbuch *Dino-Brummer und die schnellen Flitzer* (Dale 2012) nieder, in dem eine Reihe von Dinosauriern in schnellen Autos um die Wette fahren. Diesen Angaben zufolge ist JONAS' Themenfestlegung stark interessengeleitet. Hinzu kommt, dass JONAS das narrationsfokussierte Vorgehen seiner Mutter unterbricht und den Fokus der Interaktion auf einen bestimmten Bildausschnitt lenkt, aus dem die real-fiktive Gesprächssituation hervorgeht. Letztlich muss festgehalten werden, dass die literarischen Fähigkeiten, Vorstellungen zu entwickeln und subjektiv in die Geschichte involviert zu sein, als sehr ausgeprägt einzustufen sind. So etabliert JONAS einen real-fiktiven Gesprächsraum, in dem er mit dem kleinen Bären in Interaktion treten und Teil der Geschichte werden kann.

3.2.3 | Vorleserin

MONIKA knüpft an das Rezeptionsverhalten ihres Kindes an, indem sie die Rolle des kleinen Bären verkörpert und die Call-Praktiken erwidert. Insofern wird der durch JONAS etablierte real-fiktive Gesprächsraum befestigt und es entsteht die Illusion, JONAS unterhalte sich mit

⁷ Im Verlauf des Gesprächs scheint über die Tätigkeit des "Spielens mit etwas" (hier: Spielzeugautos vs. Blätter) Gegenstandsnahe hergestellt zu sein, vgl. 3.2.3.

dem kleinen Bären. In dem Dialog wird JONAS sodann ein fremder Lebensweltentwurf präsentiert. Er erfährt, dass der im Wald lebende kleine Bär – anders als er selbst – *keine* Spielzeugautos besitzt. An dieser Stelle wird eine Art Abgrenzungsprozess angestoßen, nämlich derart „dass man [hier: JONAS] in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit der Figuren wahrnimmt. Die Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen“ (Spinner 2006: 9, Einschub LP). Es wird mit anderen Worten eine genaue Wahrnehmung des literarischen Gegenstands eingefordert. Die Informationen über den kleinen Bären scheint JONAS einige Zeit zu verarbeiten. Daraufhin bietet er dem kleinen Bären eines seiner Spielzeugautos als Geschenk an. Hieraus kann man ableiten, dass er in gewisser Hinsicht Gegenstandsnahe aufgebaut hat und versteht, dass es in der Bilderbuchwelt keine Spielzeugautos gibt. Eine gesteigerte Selbstreflexion ist zunächst jedoch nicht zu verzeichnen, da er von seinem Interesse an Spielzeugautos auf ein gleichgeartetes Interesse beim kleinen Bären schließt. Dieser Schlussfolgerung kommt MONIKA insofern entgegen, als dass sie den real-fiktiven Gesprächsraum verlässt und in der Rolle des Vorlesers das real-fiktive Gespräch auf einer Metaebene kommentiert. Sie nimmt an, dass der kleine Bär – anders als JONAS – keine Spielzeugautos benötigt, um glücklich zu sein. Damit bietet sie eine alternative, selbst-distanziertere Interpretation des Bildtextes an.

3.2.4 | Zusammenfassung

Die Frage danach, ob in real-fiktiven-Gesprächen literarische Lernprozesse angeregt werden, kann mit Blick auf das vorgestellte Fallbeispiel positiv beantwortet werden. Die Vorlesepraktik knüpft an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Bilderbuchrezeption an und bietet die Möglichkeit zur subjektiven Involviertheit und Vorstellungsbildung. Im direkten Austausch mit dem Figurenpersonal können darüber hinaus eine genaue Textwahrnehmung und Selbstreflexion angebahnt werden. In dem vorliegenden Beispiel äußerte sich dies durch die Darbietung eines fremden Weltentwurfs. Besonders interessant ist, dass eine aktive Beteiligung des Kindes erfolgt, ohne dass Gesprächsbeiträge *über* den Text elizitiert werden wie in den Beispielen (3). Diese Gespräche auf einer Metaebene können für Kinder in der präoperationalen Phase des Denkens noch eine große Herausforderung darstellen (vgl. Abschnitt 2.2).

4 | Fazit

In dem vorliegenden Beitrag wurde eine Rezeptionspraktik aus Eltern-Kind-Gesprächen über textlose Bilderbücher in den Blick genommen, die in einem eigenen Gesprächskorpus insofern hervorsteht, als dass nicht *über*, sondern *mit* den in dem Bilderbuch dargestellten Figuren gesprochen wird. Vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen zu literarischen Fähigkeiten und ihrem Erwerb wurde ein Fallbeispiel im Hinblick auf sein literarisches Lernpotenzial untersucht. Hierbei konnte herausgearbeitet werden, dass real-fiktive Gespräche an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Buchrezeption anschließen und dass sich in den Dialogen zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern Potenziale für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten identifizieren lassen. In diesem Sinne reihen sich real-fiktive Gespräche in den einleitend vorgestellten Katalog dialogischer Vorlesepraktiken (vgl. Bsp. 1-3) ein.

An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Schlussfolgerungen auf einer Einzelfallbeobachtung beruhen und sich daher nur vorsichtig verallgemeinern lassen. Zu Beginn des Beitrags habe ich bereits darauf hingewiesen, dass die von dem Kind an das Buch

gerichteten Call-Praktiken von den Eltern häufig unbeachtet bleiben. Weitere Detailanalysen derjenigen Stellen, bei denen es im Korpusmaterial zu einem real-fiktiven Gespräch kommt, stehen noch aus. Es deutet sich jedoch an, dass sich im real-fiktiven Gesprächsraum weitere Lernpotenziale, wie z.B. die Anbahnung von Argumentationskompetenz, identifizieren lassen. Hierbei beziehe ich mich auf einen Gesprächsausschnitt, in dem JONAS einem (von MONIKA verkörperten) Eichhörnchen erklärt, warum es nicht beim Aufräumen helfen darf. Es erscheint demnach lohnend, einen genaueren Blick auf die hier vorgestellte Rezeptionspraktik zu werfen, um sie für didaktische Zwecke im Elementar- und frühen Primarbereich fruchtbar machen zu können.

Bislang scheinen sich folgende Handlungsempfehlungen für die Vorlesepraxis herauszuschälen:

- Eltern und Erzieher*innen sollten aufmerksam sein gegenüber kinderseitigen Kontaktaufnahmeversuchen zu den Bilderbuchfiguren (*Call-Praktiken*) und sich auf das hieraus resultierende real-fiktive Gespräch einlassen, indem sie in die Rolle der von dem Kind angesprochenen Bilderbuchfigur schlüpfen.
- Der real-fiktive Gegenstandsgegenstand sollte an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen (egozentrische Bilderbuchrezeption) und in einen Zusammenhang mit der Lebenswelt im Buch gebracht werden (Schulung der genauen Textwahrnehmung und Selbstreflexion). Konkrete Anregungen zur Gestaltung des real-fiktiven Gespräches können u.U. Spielbilderbücher liefern, deren Konzeption (sprach-)handlungsauffordernde Impulse integriert.
- Eltern und Erzieher*innen können real-fiktive-Gespräche selbst initiieren, indem sie in der Rolle einer ausgewählten Bilderbuchfigur an das Kind gerichtete *Call-Praktiken* realisieren.

Literatur

Bilderbücher

- Dale, P. (2012). *Dino-Brummer und die schnellen Flitzer*. Carlsen.
- Ramadier, C., & Bourgeau, V. (2014). *Da kommt der Wolf!* Moritz Verlag.
- Tidholm, A.-C. (1999). *Klopf an!* Hanser.
- Tjong-Khing, T. (2017). *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd*. Moritz Verlag.
- Tullet, H. (2007). *Turlututu: Histoires magiques*. Seuil Jeunesse.
- Waddell, M., & Firth, B. (2015). *Du und ich, kleiner Bär*. Betz.

Sekundärliteratur

- Al Chammas, T. (2012). *Das Spielbilderbuch. Ästhetische Formen und Chancen frühkindlicher Förderung: Dissertation*. <http://oops.uni-oldenburg.de/1373/1/alcspi12.pdf>
- Andresen, H. (2014). Spielentwicklung und Spracherwerb: Fiktionsspiel - Rollenspiel - Sprachspiel. SAL-Bulletin, 152, 5–18. https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin_archiv/152_Fachbeitrag%20Andresen.pdf
- Bosch, E. (2018). Wordless Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Routledge companions to literature series. The Routledge companion to picturebooks*. (S. 191–200). Routledge.

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fischer.
- Dammann-Thedens, K. (2020). *Bilderzählungen im Gespräch: Kindliche und erwachsene Rezeptionspraktiken zwischen Konvention und Irritation*. koepad.
- D’Avis, F., & Meibauer, J. (2013). Du Idiot! Din idiot! Pseudo-vocative constructions and insults in German (and Swedish). In B. Sonnenhauser, & P. Noel Aziz Hanna (Ed.), *Vocative!: Addressing between system and performance*. (S. 189–217). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110304176.189>
- Finkbeiner, R. (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d’études germaniques*, 1(75), 201–214. <https://doi.org/10.4000/ceg.4046>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Gressnich, E., Müller, C., & Stark, L. (Eds.). (2015). *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5043707>
- Heimböckel, H. (2019). *Vestehen*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien der Universität Duisburg-Essen. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/152-fachlexikon/fachdidaktik/3415-verstehen#Verstehen3>
- Heller, V. (2018). Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder. *Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 19, 242–274. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/si-heller.pdf>
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110283891>
- König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens: Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Schneider Verlag. Hohengehren GmbH.
- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher: Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Waxmann.
- Meibauer, J. (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 41(2), 9–26. <https://doi.org/10.1007/BF03379852>
- Piaget, J. (2020). *Psychologie der Intelligenz* (L. Goldmann, Y. Moser & H. Aebli, Übers.). *Schlüsseltexte: Band 4*. Klett-Cotta.
- Porps, L. (i.V.). *Vokative in der Eltern-Kind-Kommunikation. Eine qualitative Studie am Beispiel von Gesprächen über textlose Bilderbücher*. Dissertation.
- Preußner, U. (2017). »Boah, geil - ist das ab 18?« Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs *Der kleine Fischer Tong*. In F. Dietz (Ed.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen: Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien*. (S. 95–115). DGLS.
- Rothstein, B. (2013). Ein Sprachhandlungsansatz für das Vorlesen am Beispiel von Hervé Tullet’s *Tur-lututu*. In D. A. Frickel, & J. Boelmann (Eds.), *Literatur – Lesen – Lernen: Festschrift für Gerhard RuS*. (S. 317–335). Peter Lang.
- Scheff, T. J., & Bushnell, D. D. (1984). A theory of catharsis. *Journal of Research in Personality*, 18(2), 238–264. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90032-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90032-1)

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morrek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ...Uhmann: (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spinner, K. H. (1995). Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In C. Rosebrock (Ed.), *Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. (S. 81–95). Juventa-Verlag.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand: Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 188–194. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>
- Stark, L. (2016). *Vorlesen und Präteritum*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stark, L., & Uhl, B. (2016). Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener ‚Vorleser‘. *leseforum.ch* (1). https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Stark_Uhl.pdf
- Tatsch, I. (2012). *Filmwahrnehmung von Kindern*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien der Universität Duisburg-Essen. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/433-filmwahrnehmung-von-kindern>
- Uhl, B. (2020). Literalitätsentwicklung mit textlosen Bilderbüchern?! – Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse in einer inklusiven Kindertagesstätte. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Handeln - Teil 2*. (S. 305–328). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- van Holt, N. & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Hrsg.), *Poetogenesis: Bd. 3. Heuristiken der Literaturwissenschaft: Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur* (S. 111–130). Mentis-Verlag.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“: Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 155–168. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>
- Zollinger, B. (2010). Die Entdeckung der Sprache. *Pädiatrie up2date*, 5(3), 279–294. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1255661>

Felix Heizmann

Sprachbildung und literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von Textgesprächen. Eine Spurensuche

Abstract: Der Beitrag ist der empirischen Unterrichtsforschung in der Primarstufe zuzurechnen und beruht auf mehreren literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern über ästhetisch anspruchsvolle Poesie. Anhand des erhobenen Datenmaterials rekonstruiert er Sprachbildung und literarisches Lernen als gleichermaßen performatives wie dialektisches Geschehen, das sich entgegen traditionellen deutschdidaktischen Annahmen auch im aktionistischen, offenen und (ver)suchenden Erkunden literarischer Texte und im Austausch darüber vollzieht. Im Zuge dessen stoßen das Verstehen und die Sprache immer wieder an ihre Grenzen, deren tastendes Überschreiten nicht nur literarische, sondern auch sprachbildende Lernprozesse induziert. In diesen Momenten kommt es zu ‚Veränderungen‘, weil die Kinder Orientierungen und Praktiken der Bedeutungsaktualisierung erproben, verwerfen und andere, womöglich sogar neue hervorbringen, bis sich schließlich Sinn am Horizont auf tut. Dabei greifen sie auch auf fragile, meist von Ungewissheit und Unbestimmtheit geprägte Redeweisen zurück, die der Polyvalenz der Literatur und ihres Verstehens besonders angemessen sind. Die systematische Analyse dieses mehrdimensionalen Ereignisses erfolgt mit der dokumentarischen Methode, die es erlaubt, einerseits den brüchigen und fluiden Charakter der Textgespräche und andererseits die sich darin abzeichnenden alters- und entwicklungsspezifischen Denk-, Handlungs- und Sprachmuster der Kinder zu rekonstruieren und zu typisieren.

Keywords: Grundschule, Sprachbildung, literarisches Lernen, empirische Unterrichtsforschung, dokumentarische Methode

Abstract: This article is to be attributed to empirical teaching research at primary level and is based on several literary conversations with primary school children about aesthetically demanding poetry. Based on the data material collected, it reconstructs language education and literary learning as performative as well as dialectical processes, which, contrary to traditional German didactic assumptions, also take place in the actionist, open-minded and searching exploration of literary texts and during the exchange of thoughts about them. In the course of this, comprehension and linguistic knowledge repeatedly reach their limits, the passing of which induces not only literary but also linguistic learning processes. It is in such moments that ‚changes‘ occur because the children test and discard orientations and practices of the updating of meanings. They will also create other, and possibly even new methods, until everything finally makes sense. In doing so, they also resort to fragile ways of speaking that are characterised by uncertainty and vagueness, which are particularly appropriate to the polyvalence of literature and its understanding. The systematic analysis of this multidimensional event is carried out using the documentary method, which allows not only for the reconstruction and typification of the fragile and fluid character of the text conversations, but also respects the apparent age and development-specific patterns of thinking, action and language of the children.

Keywords: Primary school, language education, literary learning, empirical teaching research, documentary method

1 | Problemaufriss

In der aktuellen bildungstheoretischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion besteht Einigkeit darüber, dass Bildung maßgeblich auf Sprache angewiesen ist, da sich in ihr das „Nachdenken über bspw. gesellschaftliche, soziale, naturwissenschaftliche oder mathematische Zusammenhänge“ (Ahrenholz, 2017: 6) und ein Großteil der „Wissensvermittlung und Wissensaneignung“ realisieren (ebd.: 1). Auf den institutionellen Kontext der Schule trifft dies im Besonderen zu: Um typische Unterrichtsdiskurse wie Lehr-Lerndialoge, das Stellen und Lösen von Aufgaben, die Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten oder die Überprüfung von Wissen überhaupt angemessen bewältigen zu können, bedarf es neben kognitiver und motivationaler Dispositionen auch spezifischer mündlicher und schriftlicher Kompetenzen, die als ‚bildungssprachlich‘ qualifiziert werden. Weil sie als *conditio sine qua non* für den Schulerfolg eines jeden Individuums und dessen Eintritt in bildungsnahen Milieus gelten (vgl. Gogolin & Lange, 2010: 9, Feilke, 2019), hat das Konzept der Bildungssprache in den letzten Jahren einen regelrechten „Erfolgszug“ angetreten (Roth, 2015: 37): Schule setzt einerseits die Beherrschung bestimmter sprachlicher Praktiken wie Beschreiben, Erklären, Analysieren, Erörtern usw. und die hierfür erforderlichen sprachlichen Mittel als selbstverständlich voraus, lehrt aber andererseits deren kompetente Anwendung nur unzureichend, weswegen Feilke (2012: 4) auch von einer „vergessenen‘ Sprache des Lernens“ spricht. Namentlich Schüler*innen aus schriftfernen Milieus oder aus anderen Sprachgemeinschaften sehen sich deshalb mit enormen Hürden konfrontiert, da sie gemeinhin über die notwendigen Sprachkompetenzen noch nicht verfügen und sie deswegen eigentlich dringend in der Schule erwerben können müssten:

Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: 22)

Als korrigierende Reaktion auf diesen alarmierenden Befund lässt sich das Prinzip der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ verstehen (vgl. Gogolin 2019), die sich idealiter über alle Schulstufen, Schulformen und Unterrichtsfächer erstreckt. Mittlerweile wird ihr primäres Ziel in der Ausbildung und Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen gesehen (vgl. u.a. Lange, 2012: 129, Wildemann & Merkert, 2020: 173), die allen Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft schulisches Lernen und somit auch gesellschaftliche Teilhabe erlauben sollen (vgl. Grundler, 2019).

Wiewohl diesem Anliegen besonders unter der Perspektive von Chancengleichheit eine unbestreitbare gesellschaftliche und didaktische Relevanz zu eigen ist, beklagen kritische Stimmen vor allem wegen der fehlenden theoretischen Fundierung des Ansatzes eine Instrumentalisierung von Bildung und Sprache, die zunehmend zur bloßen Aneignung schulischen Wissens und zu einem Instrument seiner Akkumulation verblasen (vgl. bes. Steinbrenner, 2018, 2020). Angesichts dessen ist auch eine Marginalisierung der Begegnung mit Literatur in der Schule zu befürchten: Weil das vorherrschende Verständnis von Sprachbildung aufgrund der steilen „Karriere der Bildungssprache“ (Roth, 2015) vornehmlich konzeptionelle Schriftlichkeit u.a. mit den Merkmalen *Objektivität*, *Linearität* und *Ich-Distanzierung* als Folge eines geplanten (Sprech)Aktes adressiert, drohen *Individualität*, *Prozessualität* und *emotionale Involviert-*

heit als charakteristische Zielsetzungen literarischen Lernens allmählich in Vergessenheit zu geraten (vgl. z.B. Wildemann, 2019).

Der hier präsentierte Forschungsansatz positioniert sich in diesem Spannungsfeld. Er ist der empirischen Unterrichtsforschung in der Primarstufe zuzurechnen und beruht auf Textgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Poesie, in denen er Sprachbildung und literarisches Lernen als gleichermaßen *performatives* wie *dialektisches Geschehen* rekonstruiert, das sich entgegen traditionellen deutschdidaktischen Konzepten auch im weitgehend aktionistischen, offenen und (ver)suchenden Erkunden literarischer Texte und im kooperativen Austausch darüber vollzieht. Lerntheoretischen und ethnomethodologischen Maximen¹ wie auch der Polyvalenz des Gegenstandes gemäß greifen die Kinder im gemeinsamen Tun und Miteinander situativ auf Praktiken der Bedeutungsaktualisierung und auf tastende, fragile, meist von Ungewissheit geprägte Redeweisen zurück. Es gilt, sie zu analysieren und ihre Funktionen zu beschreiben, um deren Bildungswert aufzuzeigen und der Frage nachzugehen, ob sie bei der Konturierung von Sprachbildung möglicherweise stärker als bisher zu berücksichtigen sind.

2 | Aufbau des Forschungsansatzes

Die Studie fußt auf der Verschränkung unterschiedlicher Komponenten, zu denen eine Lerntheorie und eine sie berücksichtigende Textauswahl, ein adaptives Lernsetting und eine der Komplexität von Unterricht angemessene Auswertungsmethode gehören.

2.1 | Bildungstheoretische Begründung und Textauswahl

Wesentlich für die Fundierung der Untersuchung ist ihre Bezugnahme auf die fachdidaktisch motivierte Konturierung von ‚Bildung als Erfahrungsprozess‘ und deren Übertragung auf den Literaturunterricht. Ausschlaggebend ist laut Combe und Gebhard (2012: 12), dass sich bei den Schüler*innen ein „flüssiges, produktives Oszillieren zwischen sachlich-objektiven Gegebenheiten“ und den „subjektiven Entwürfen“ von Bedeutung ereignet. Als Auslöser und Triebfeder des Geschehens fungiert die „Widerständigkeit der Dinge“ (Meyer-Drawe, 1999), die auch anspruchsvollen Gedichten mit einem hohen Grad an ästhetischer Dichte und Alterität wie *Mein blaues Klavier* von Else Lasker-Schüler innewohnt:

¹ Vgl. hierzu auch Morek & Heller (2015, 2019), die im Rückgriff auf die ethnomethodologisch fundierte Gesprächs- und Textlinguistik den Begriff „bildungssprachliche Praktiken“ statt ‚Register‘ verwenden.

Mein blaues Klavier

Ich habe zu Hause ein blaues Klavier
Und kenne doch keine Note.

Es steht im Dunkel der Kellertür,
Seitdem die Welt verrohte.

Es spielten Sternenhände vier
– Die Mondfrau sang im Boote –
Nun tanzen die Ratten im Geklirr.

Zerbrochen ist die Klaviatur
Ich beweine die blaue Tote.

Ach liebe Engel öffnet mir
– Ich aß vom bitteren Brote –
Mir lebend schon die Himmelstür –
Auch wider dem Verbote.

Else Lasker-Schüler

Die Begegnung mit den ungewohnten Sicht-, Denk-, Sprech- und Darstellungsweisen des Gedichts evoziert „Diskrepanzerfahrung[en]“ (Combe & Gebhard, 2012: 31), die Lernende zwar beunruhigen können, sie aber in der Regel nicht überwältigen oder verstören, wie es beispielsweise bei existenziellen biographischen Krisen der Fall ist. Vom Widerspenstigen, Unstimmigen und Fraglichen der Literatur geht vielmehr ein Reiz des Entdeckens aus, der die Kinder zu lebhafter „Sinnarbeit“ einlädt (Combe & Gebhard, 2009: 557). Sie kann ‚Veränderungen‘ anstoßen, die elementar für Lernprozesse sind, bei denen die Teilnehmenden bisher unbekannte Bedeutungen erahnen, Handlungspraktiken spontan erproben respektive erweitern und (Erfahrungs)Wissen ausdifferenzieren oder neu hervorbringen. Gewöhnlich schlägt sich ein „performatives Ereignis“ (Birkmeyer, 2015: 35) dieser Art auch in einer tentativen Sprache nieder, die „eine labile und keine Gewissheit verbürgende Struktur“ kennzeichnet, denn in der

assoziativen Verkettung eines Interpretationsdiskurses ist Übereinstimmung im Sinne eines Arbeitsinterims nur ein zeitweise stabilisiertes Resultat eines unabschließbar offenen, differenziell prozedierenden Verweisungsgeschehens. (Combe, 2018: 98)

Als geeignetes didaktisches Format schlagen Combe und Gebhard prinzipiell das Gespräch vor: Die „sinnbildende Dimension von Unterricht“ ist „konstitutiv auf den Dialog verwiesen“, wobei sie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch als ungeeignet einstufen, weil es von vornherein auf Konsensbildung angelegt sei. Stattdessen optieren sie für das „bildende Gespräch“ (Combe & Gebhard, 2007: 103), das allen am Unterricht Beteiligten – inklusive der Lehrperson – einen dynamischen Abgleich varianter Sichtweisen gestattet und dadurch vertieftes Verstehen begünstigt. Ihre Kernthese lautet dementsprechend, dass „mehr Hermeneutik, mehr Interpretieren und ein viel intensiveres Abarbeiten von unterschiedlichen Deutungen Eingang in den Unterricht finden“ müssen (Combe & Gebhard, 2012: 9). Da sich solche Lernprozesse in institutionellen Kontexten allerdings nicht selbstläufig in Gang setzen, hat die Lehrperson für ihre Realisierung Sorge zu tragen: Zum einen ermöglicht sie durch eine „systematische Gegeneinanderführung von mitgebrachten Perspektiven“ (ebd.: 31) produktive

Diskrepanzerfahrungen. Zum anderen schafft sie eine Atmosphäre, die Schüler*innen überhaupt zur Versprachlichung ihrer persönlichen Fragen, Assoziationen und Vermutungen ermutigt.² Erforderlich hierfür sei eine anerkennende Haltung gegenüber diversen, auch unvollkommenen, sich gewissermaßen auf der Suche und *in statu nascendi* befindenden Hypothesen, weil die Wertschätzung des (bildenden) Prozesses mindestens gleichwertig neben jene des (bildenden) Produktes treten müsse:

Mögen die Deutungen auch noch so tastend, suchend und vorläufig sein, muss doch unterstellt werden, dass jedes Deutungsangebot ein kreativ-innovatorischer Versuch des Umgangs mit Wirklichkeit ist. In dieser Voraussetzung einer kreativen Sinnhaftigkeit jeder subjektiven Deutung liegt die dialogische Struktur von Sinnkonstitution begründet. Zugleich wird deutlich, wie sehr das Gelingen dialogischer Sinnkonstitution von Akten der Anerkennung abhängt. (Birkmeyer et al., 2015: 17)

Notwendigerweise entsteht in diesen mäandrierenden Suchbewegungen der Lernenden auch der Raum für eine Sprache, die sich von einem „vereindeutigende[n] Modus zur distanzierten Bestimmung von Sachverhalten“ abhebt (Combe, 2018: 93), den das aktuell vorherrschende Konzept von Sprachbildung mit seiner Konzentration auf Bildungssprache fordert. Stattdessen tritt in ihr das „Ereignishafte, Unberechenbare und Unbestimmbare“ selbst als eine sich im Prozess bildende Sprache performativ zutage, die eine Verstrickung von Person und Sache nicht nur zulässt, sondern sie sogar wertschätzt und nutzt. Zusammenfassend gesagt verstehen Combe und Gebhard ihren Ansatz zwar nicht explizit als *sprach*bildend, aber es ist doch unabweisbar, dass sich die von ihnen präferierten gesprächsförmigen Prozesse des Deutens und Verstehens *in der* und *durch die* Sprache der Schüler*innen ereignen und sich in dialektischer Bewegung wiederum produktiv auf ihre Sprache auswirken.

2.2 | Literarische Unterrichtsgespräche in der Grundschule

In der Deutschdidaktik hat sich mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs ein Verfahren herausgebildet, das für die Etablierung einer neuen, möglichst offenen Gesprächskultur im Unterricht plädiert (vgl. u.a. Härle, 2014, Heizmann & Mayer & Steinbrenner, 2020). Es distanziert sich vom gängelnden Charakter des traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs und setzt stattdessen auf die gemeinsame Entfaltung des ästhetischen, bisweilen auch irritierenden Bedeutungspotenzials literarischer Texte unter Berücksichtigung der individuellen Zugänge und der institutionellen Rahmenbedingungen. Zur Durchführung des Literaturgesprächs in der Grundschule hat sich das eigens dafür adaptierte Format des *Textforscher-Settings* bewährt, das gezielt auf den Entwicklungsstand der Lernenden abgestimmt ist (vgl. bes. Heizmann, 2015, 2018a: 62 ff., 2020). Es rahmt die Gespräche im Klassenverband als Ausbildung der Kinder zu Textforscher*innen, die von methodischen Elementen unterstützt eine ‚Spurensuche‘ in ästhetisch anspruchsvollen Texten unternehmen.

Mit dem Literarischen Unterrichtsgespräch als Erhebungsmethode realisiert der Forschungsansatz zum einen wesentliche Bedingungen und Zielsetzungen des ‚bildenden Gesprächs‘ als

² Wie Birkmeyer et al. (2015: 12) monieren, halte die Schule die Lernenden allerdings oft dazu an, „ihre subjektivierende Sicht der Dinge unter Verschluss zu halten, um den Aufbau eines angeblich reifen objektivierenden Weltbildes nicht zu stören“. Im Gegensatz hierzu insistieren sie darauf, dass sich „beide Zugänge“ keineswegs ausschließen oder einander behinderten, denn es handle sich vielmehr um zwei komplementäre „Symbolsysteme“, deren Zusammenspiel „die Phänomene der Welt“ zutreffend zu beschreiben und zu erklären erlaube.

didaktisches Setting des kooperativen und interaktionellen Erfahrungslernens. Zum anderen schließt er insbesondere in seiner grundschulspezifischen Adaption des Textgesprächs unmittelbar an Erkenntnisse des frühkindlichen Spracherwerbs an (vgl. u.a. Wieler, 1997, 2018, Härle, 2012), denen zufolge die Erkundung der Welt und des eigenen Ich vornehmlich sprachliche Prozesse sind, die der Mensch von Geburt an in ‚Formaten‘ im Sinne gesprächsförmiger Interaktionen mit einem Erwachsenen als ‚kompetentem Anderen‘ erlebt (vgl. Bruner, 2002: 102 ff., Andresen, 2002: 49 ff., Eggert & Garbe, 2003: 100).

2.3 | Dokumentarische Unterrichtsforschung

Für die systematische Auswertung des Datenmaterials hat sich die dokumentarische Methode mit ihrer praxeologischen Analyseinstellung als besonders geeignet erwiesen (vgl. u.a. Bohnsack, 2017, Asbrand & Martens, 2018). Ihre Leistung für die fachdidaktische Unterrichtsforschung liegt darin, die komplexe Mehrdimensionalität von Lernprozessen analysieren zu können (vgl. Heizmann, 2018a: 83 ff.). Der bildungstheoretischen Fundierung und den ethnomethodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode folgend erfasst die Studie nicht nur die lokal, „in jedem Moment und jeder Situation“ (Bergmann, 2010: 122) überhaupt erst hervorgebrachten inhaltlichen Bedeutungsaktualisierungen der Kinder bei ihrer Begegnung mit dem literarästhetischen Potenzial der Gedichte, sondern sie rekonstruiert und typisiert auch die dabei zur Anwendung gelangenden Handlungspraktiken *in situ* und die Orientierungen³ der Schüler*innen einschließlich der von ihnen verwendeten Redeweisen.

Um die Besonderheiten dieses Geschehens nachzeichnen zu können, wurde ein spezifischer Zugang entwickelt: Für ihn ist die Erkenntnis leitend, dass in den Gesprächen weniger ein bereits verfestigter ‚Orientierungsrahmen‘ der Grundschul Kinder emergiert, der im Sinne der metatheoretischen Prämissen der dokumentarischen Methode als habitualisierter Umgang mit Literatur und deren Erschließung mithilfe von weitgehend präfigurierten sprachlichen Registern und eingeschliffenen Begriffen der Literaturanalyse und -interpretation zu verstehen wäre (vgl. Knopf, 2009a, b, Härle, 2012).⁴ Die Rekonstruktionen unterstreichen vielmehr, dass Lernen ein Ereignis ist, in dessen Verlauf die Schüler*innen einerseits auf implizites, im Laufe ihrer Sozialisation inkorporiertes Erfahrungswissen rekurren und andererseits „zugleich – entwicklungsbedingt – fortwährend neue, erweiterte, zunehmend ausdifferenziertere Denk- und Handlungsmuster“ ausbilden (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014: 51). Deswegen nutzt der Forschungsansatz den Begriff der „Orientierungsdynamik“ (Heizmann, 2018b: 106), der diese Phänomene berücksichtigt. Er bezeichnet in Ergänzung der Terminologie der doku-

³ Mit ‚Orientierungen‘ sind „Sinnmuster“ der Akteur*innen gemeint, die deren „unterschiedliche (einzelne) Handlungen strukturieren“ bzw. „hervorbringen“. Es handelt sich somit um „Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch den Sprechhandlungen, ebenso wie in den Darstellungen der Handlungen reproduzieren“ (Przyborski, 2004: 55). Für ihre Explikation durch Rekonstruktion hat sich der Begriff *Orientierungsfigur* bewährt.

⁴ Eine solche Art des Umgangs mit Literatur arbeitet Knopf (2009a, b) in ihrer empirischen Untersuchung zu Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium heraus. In den Äußerungen der Gymnasiast*innen stellt die Forscherin eine „klischeehafte[] Phrasenhaftigkeit zur Beschreibung sprachästhetischer Phänomene“ fest (2009b: 107), während die Kindergarten- und Grundschul Kinder die Texte „ganzheitlich wahr[nehmen]“ (ebd.: 112; Hervorhebung im Original) und sie bereits eine „Entwicklung hin zu einer genaueren Sicht auf den vorgelegten Text“ (ebd.: 113) zeigen. Vgl. dazu auch Spinner, demzufolge kognitive Fortschritte hin zur Abstraktionsfähigkeit während des Heranwachsens eine „Reduktion der Sinndeutung“ nach sich zögen, was die Methoden des Literaturunterrichts noch zusätzlich verstärkten, da sie „die abstrahierenden und generalisierenden Verarbeitungsweisen favorisieren“ (1993: 64).

mentarischen Methode eine kollaborative Bewegung, in der es zu Erweiterungen, Verschiebungen und Entstehungen von Denk-, Handlungs- und Sprachmustern *in statu nascendi* kommt.

3 | Empirische Rekonstruktionen

Einen differenzierten Einblick in sprachbildende und literarische Lernprozesse und ihr dynamisches Zusammenspiel geben die Mitschnitte von Textgesprächen zu *Mein blaues Klavier*, die vier Lehrpersonen in zwei dritten und zwei vierten sozial wie sprachlich heterogenen Grundschulklassen im Regelunterricht leiteten. Anhand des Datenmaterials lassen sich zwei ‚Typen‘ der Bedeutungsaktualisierung sowie die von den Kindern verwendeten Redeweisen elizitieren, deren Rekonstruktion stets mittels komparativer Analyse erfolgt.⁵ Weil auch die „Anregungsqualität“ (Kammermeyer et al., 2017: 13) des Gegenstands und der Interaktion die Genese solcher Lernprozesse maßgeblich beeinflusst, ist außerdem von Interesse, *wer* die Beschäftigung mit dem ästhetischen Potenzial des Gedichts in Gang setzt und *wie* dies geschieht (vgl. dazu auch Heizmann, 2018a: 230 ff., 2020).

3.1 | Typus ‚Metaphorisierung und Symbolisierung‘

Der Vergleich der Literaturgespräche verdeutlicht, dass sich alle vier Gruppen eingehend mit der Farbgebung des Klaviers auseinandersetzen. Nachdem der Lehrer in der *Klasse Kraft* zum ersten Vers feststellt, er habe „noch NIE n_blaues klavier gesehen“,⁶ entspinnt sich dieser Dialog:

```

189 Leander      ich hab n_schwarzes [klavier
190 XY                               [man kann_s ( )
191 Mahmud                               [gibt_s in ebay
192 Gianna      ich hab schon ( ) gesehen
193 Florenz     äm n blaues klavier das kann man ja auch eigentlich
194             IRgendwo ANmalen oder so
195 Leander     ja
196 Mahmud     hm_hm
197             (2.5)
198 Linus      also ich stell mir das mit dem blauen kla klavier ganz
199             ANders vor (-) nämlich dass das blaue klavier das WASSer
200             und das MEER ist (-) und wenn man zur ZEile VIER geht wo
201             steht verROHte da kann es sein (-) sie st es steht im
202             dunkel der kellertür kann sein weil das meer nicht so
203             beAChtet wird und (-) weil man die menschen auch das
204             wasser nicht so viel TEIlen (-) und seitdem die welt
205             verROHte es gibt ja auch sehr viele länder wo_s zu wenig
206             WASSer gibt oder nur SCHMUTziges wasser und das ist dann
207             wieder auch nicht gut
208             (1.5)

```

⁵ Als ‚Fall‘ wurde die Auseinandersetzung einer Schulklasse mit einem Textphänomen definiert.

⁶ Die Transkriptionskonventionen nach GAT 2 finden sich am Ende des Aufsatzes. Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Namen anonymisiert.

209 Mahmud äm ich wollt noch zum linus sagen zum beispiel in afrika
 210 (--)
 211 Linus ja das könnte auch sein

In voller Überzeugung und ohne Formulierungspausen und Fülllaute entwerfen die Kinder das blaue Klavier des Gedichts zunächst als alltäglichen Gegenstand („IRgendwo ANmalen“, „gibt_s in ebay“), bis Linus den pragmatischen Erläuterungen seine subjektiven Vorstellungsbilder („ich stell mir das [...] vor“) entgegensetzt. Anders als seine Mitschüler*innen bedient er sich mit den hypothetischen Wendungen „da kann es sein“ und „kann sein“ auch einer tastenden Sprache und weist dem „klavier“ und dem „dunkel der kellertür“ ausgehend von der Farbe Blau metaphorische Bedeutung für den verantwortungslosen Umgang („verROhte“) mit den wertvollen Ressourcen der Erde zu. Seinen Einfall bestärkt Mahmud mit einem Hinweis auf „afrika“, kurz danach meldet sich Frédéric zu Wort:

223 Frédéric also äm (--) ((räuspert sich)) ich habe ein blaues
 224 klavier und kenne DOCH keine note das wurde grad eben
 225 noch NICHT genannt und ich kennt no doch keine NOte und
 226 kenne doch keine note also vielleicht kann man_s ja so
 227 sein (-) ich habe zu hause ein BLAUes klavier wie ein
 228 HEIliges klavier oder auch kann auch sein durch dieses
 229 SONnenlicht wenn man_s jetzt am FENster hat (-) und dann
 230 äm (.) dann strahlt das REIN und im fenster wird_s dann
 231 sozusagen BLAU gespiegelt wie als hätte man wenn man
 232 n_blaues fenster hat hat der linus auch mal als
 233 klemmbrett n_blaues durchsichtiges und als es da drunter
 234 war oder dadurch wenn man da durchgeguckt hat war alles
 235 BLAU vielleicht sieht man ja durch so ein blaues FENster
 236 das klAVIER und dann steht_s in der KELLertür weil die
 237 welt verROhte

Mit abgeschwächtem Geltungsanspruch („vielleicht“) erprobt Frédéric zwei variante Gedanken, die zur Annäherung an das sonderbare Sprachbild auf Vergleichen beruhen („ein BLAUes klavier wie ein HEIliges klavier“, „wie als als hätte man“): So könnte das Blau für „ein HEIliges klavier“ im Sinne einer Metapher stehen, aber auch eine physikalische Erklärung wäre durchaus zu erwägen („kann auch sein“), da möglicherweise Licht durch ein „blaues FENster“ auf das Klavier fällt und es färbt.

Auch *Frau Mittendorfers* dritte Klasse befasst sich ausführlich mit dem blauen Klavier. Nachdem die Kinder die Farbgebung des Instruments zunächst ebenfalls auf naheliegende Kausalzusammenhänge wie in der „LIEBlingsfarbe blau ANgemalt“ zurückführen, entwickeln sie dort eine ähnliche metaphorische Lektüre, die sich inhaltlich in einer Suche nach Bedeutung vollzieht. Hierbei sind, wie in der *Klasse Kraft*, außerdem Sprechpausen, Verzögerungssignale („äm“, „äh“) und tentative Redeweisen kennzeichnend, in denen die Schüler*innen Abtönungspartikeln wie „vielleicht“ sowie individualisierende („würd ich eher [...] machen“, „also ich denk halt“) und hypothetische Formulierungen („es kann ja [...] sein“) verwenden:

439 Emilien ah (--) äm es MUSS ja nicht n viellei ist (-) blau ist

440 nicht immer die farbe des himmels es kann ja ein n
 441 DUNkles blau sein ist es mehr so_n [MEER oder so (-) und
 442 Malte [oh mann
 443 Emilien aber äm für_n engel würd ich eher WEISS oder GELB machen
 444 (--) wenn n engel drin wär weil äh die haben ja meistens so
 445 wie so hä (-) es ist immer [die (weiß) sind (-) ja und
 446 Malte [ist gelb
 447 Emilien das gelbe und der hat immer so
 448 Malte also äh ich denk halt dass außenrum HELLblau ist und
 449 innendrin ist es dunkelblau weil_s nimmer äm halt weil da
 450 schon die MÄUse dran rumgeknabbert haben und so aber dass
 451 da IMmer i i immer noch_n ENgel drin ist und die viellei äh
 452 halt die mäuse verscheucht weil_s sind halt ZU viele
 453 mäuse (--) dass halt da noch [n BISSchen leben DRIN ist
 454 Emilien [äh
 455 Malte aber nicht SO viel
 456 Emilien äh
 457 (3.5)
 458 Lena-Marie weil äh das ja was malte gesagt hat vielleicht ist das ist
 459 das ja so_ne art HEIlliger ORT und des[wegen verSCHEUCHT
 460 Malte [hm
 461 Lena-Marie ver verSCHEUCHT der engel die mäuse (-) ja die MÄUse (.)
 462 haben ja sozusagen auch wenig (.) NICHTS mit ner KIRche
 463 halt (--) die kir mit ner KIRche zu tun
 464 L wie kommst du auf die kirche jetzt
 465 Lena-Marie äm weil vielleicht ist ja das klavier irgendwie HEIllig
 466 (-) irgendwie halt (-) ja (--) (so)

Die Kinder umkreisen die Bedeutung der Farbe Blau für das Klavier des Gedichts, ohne für ihre Ideen den Status endgültiger Interpretationen zu beanspruchen („irgendwie“, „oder so“). Mit Bezug auf Carina („der himmel ist ja BLAU“) gebraucht Emilien das Farbadjektiv als Vergleichswort und verknüpft ‚ein dunkles Blau‘ mit dem „MEER“. Vermutlich wegen gängiger Engelsdarstellungen bezweifelt er, dass das Klavier als Versteck eines Engels blau sein kann, für das in seiner Vorstellung („würd ich [...] machen“) doch „eher WEISS oder GELB“ passend wäre. Spontan stimmt Malte ihm zu („ist gelb“) und spricht dem Instrument ein eigenes Leben zu, das ein Engel gegen die massiven Angriffe der „MÄUse“ verteidigt. Nachdem auch er mit „ich denk halt“ die Subjektivität seines Gedankengangs markiert, bezieht er sich auf unterschiedliche Blau-Schattierungen, die anthropologische Konstanten wie Leben als positiven und Tod sowie Zerfall als negativen Horizont symbolisieren. In der Schwebung bleibt dabei, ob das Innere des Klaviers deshalb dunkelblau ist, weil dort trotz der Ratten und ihrer Zerstörungen „immer noch_n ENgel drin ist“, der zumindest für „n BISSchen leben“ kämpft, oder ob das verblasste „außenrum“ ein Indiz für den fortschreitenden Zerfall durch die Nagetiere ist. Maltes Hypothese spitzt Lena-Marie noch zu, denn „vielleicht“ ist das Klavier „so_ne art HEIlliger ORT“ wie eine „KIRche“, den ein Engel vor dem Bösen in Gestalt der eindringenden „MÄUse“ beschützt.

Analog dazu kristallisiert sich auch in *Herrn Krafts* Klasse zunehmend eine überweltliche Funktion des blauen Klaviers heraus, wofür die Verrohung der Welt und ihre Auswirkungen auf das Instrument den Anstoß geben:

532 Nanja also vielleicht (-) äm (-) ist es ja auch dann die WELT
 533 ganz anders zum beispiel ganz viel FREUde und eine WOLlte
 534 dann keine freude mehr und das klavier HAT freude
 535 gebracht und dann hat er_s einfach im keller
 536 eingeschlossen

Für Nanja beeinflusst das Klavier die Welt „vielleicht“ in einer grundlegend neuen Weise („die WELT ganz anders“), da es „FREUde“ bringt. Den positiven Horizont begrenzt der negative Horizont des Handelns eines unbekanntes „er“, der die Verrohung der Welt vorantreiben möchte. Die Strahlkraft des Klaviers, die sich zuvor – gewissermaßen im Licht der Bel-Etage – entfalten konnte, wird von dessen Lagerung im Dunkel gewaltsam unterbunden, was sich auch in der Wortwahl zeigt, weil man es im Keller „eingeschlossen“, d.h. seiner Freiheit beraubt und existentiell bedroht und nicht nur ‚abgestellt‘ hat. Dass es kein herkömmliches Instrument ist, das nur um des Musizierens willen existiert, macht auch eine weitere Sequenz augenfällig. Ihr Ausgangspunkt sind die ‚vier Sternenhände‘ und die Frage, wer eigentlich auf dem Klavier spielt:

587 Delia ah also ich stell_s mir vor als wär das sternenkinder (-)
 588 also äm ENGels mit äm mit so einer STERNenmütze und wenn
 589 es NACHT wird kann man die engels nicht sehen sondern
 590 dann nur die STERne und die spielen halt dann so ein LIED
 591 (3)
 592 XY ja
 593 Florenz ich stell mir das jetzt irgendwie so vor dass äm (--) da
 594 kommt so irgendwie so_n STERN mit nem ANderen und NOCH
 595 nem anderen und NOCH nem anderen die spielen dann
 596 irgendwie klaVIER (--) und da kommen noch KINder dazu die
 597 nehmen dann äh die plätze von den sternem ein also mit
 598 den HÄNDen spielen die dann so (.) didudidu

In Übereinstimmung mit der Gesprächsgruppe von *Frau Mittendorfer* tauscht sich auch die *Klasse Kraft* nunmehr verstärkt über innere Vorstellungsbilder aus, deren Geltung die Kinder selbst mit individualisierenden Redeweisen einleitend konsequent einschränken („ich stell_s mir vor“, „ich stell mir [...] vor“) und die sie mit Ausdrücken wie „vielleicht“ und „irgendwie so“ noch zusätzlich limitieren. Delia und Florenz etablieren das Bild einer engen Verbindung zwischen Kindern auf der einen sowie Engeln und Sternen auf der anderen Seite, in dem alle zusammen ein Ensemble bilden, das sich im Himmel als Gegenpol zum dunklen Keller versammelt. Für sie sind es grundsätzlich Kinder, die lustvoll und entspannt „ein LIED“ spielen, himmlische Wesen, die entweder als Engel mit „STERNenmütze“ oder anstelle der Sterne musizieren („die nehmen dann äh die plätze von den sternem ein“). Daran schließt Emilie an, die eingangs ebenfalls die Subjektivität ihrer Imaginationen unterstreicht, wenngleich sie dafür vorerst eine andere Formulierung als ihre Mitschüler*innen wählt:

606 Emilie also bei mir ist das vielleicht so dass (-) KINder ich
607 stell mir die auch wie ENgel vor die spielen und (--) die
608 sterne im himmel sind so begeistert dass sie auch
609 MITspielen und das sind halt die KLÄNge der erde so dass
610 sich die welt verändert [weil in der zweiten strophe
611 Florenz [(wie)
612 Emilie war_s ja so dass gott WILL dass sich sie en erde
613 verändert und jetzt TUT sie_s auch mit den klängen der
614 welt halt

Emilie schmückt die Szenerie tentativ („vielleicht“) noch weiter aus: Das Musizieren der engelgleichen Kinder begeistere die Sterne dermaßen, dass sie darin einstimmen und „MITspielen“. Aus der ursprünglichen Initiative der (Engels)Kinder entsteht ein Konzert, das die Erde verändern und (wieder) so machen kann, wie Gott sie „WILL“. Es sind die „KLÄNge der erde“, denen die Macht zur Veränderung der Welt zum Guten hin innewohnt.

Prozessrekonstruktion und Charakteristika des Typus

Die blaue Farbe des Klaviers als Ausgangspunkt der Passagen wirft die Frage auf, ob es eher ein herkömmliches oder eher ein überweltliches Instrument ist oder ob es gegebenenfalls sogar für etwas ganz anderes steht. Im Gegensatz zu *Frau Mittendorfer*, die einen offenen Impuls zu diesem Phänomen gibt („wie wir uns das vorstellen fänd ich spannend mit euch gemeinsam darüber nachzudenken“), spricht *Herr Kraft* mit einem persönlichen Beitrag die ungewöhnliche Farbgebung des Klaviers an („ich hab noch NIE n_blaues klavier gesehen“). Da er von seiner eigenen Wahrnehmung ausgeht, transportiert seine Äußerung einen stärkeren propositionalen Gehalt als der Impuls der Lehrerin; anders als sie macht er sich mit seinem Handeln jedoch der ‚partizipierenden Leitung‘ gemäß als Gesprächsteilnehmer präsent (vgl. u.a. Härle & Heizmann, 2019), der mit den Kindern in eine gemeinsame Sinnsuche involviert ist, die Raum für divergente Lesarten lässt.

Nach der Etablierung des propositionalen Gehalts kommt es in beiden Klassen zunächst zu einem dialektischen Pendeln zwischen zwei Sinnmustern, das die Gespräche regelrecht vorantreibt: Eine *Orientierung am Nachweis empirischer Evidenz* dokumentiert sich dort, wo die Kinder mittels *Behauptungen*, *Belegen* und *Argumentationen* die Existenz des blauen Klaviers zweifelsfrei bestätigen, indem sie vortragen, solche Klaviere schon mit eigenen Augen gesehen zu haben, problemlos käuflich erwerben oder durch Anmalen selbst erzeugen zu können. Wie die fallimmanente und fallübergreifende Analyse des Datenmaterials belegt, korrespondiert dieses Denk- und Handlungsmuster auch mit den Redeweisen der Kinder, denn in ihren ersten spontanen Interpretationen lassen sich weder auf „Ungewissheit“ hindeutende Formulierungspausen oder Verzögerungssignale noch tastendes, von „Unbestimmtheit“ geprägtes Sprechen ausmachen (Merklinger, 2015). Stattdessen proklamieren sie das blaue Klavier des Gedichts anfangs selbstsicher als alltägliches, völlig gewöhnliches Tasteninstrument, das aus ihrer Sicht eigentlich keine weitere Aufmerksamkeit verdient.

Hiervon heben sich jene Beiträge ab, in denen die Kinder im Fortgang derselben Sequenzen das Klavier gerade aufgrund seiner ungewöhnlichen Farbe als Sinnbild höherer Werte imaginieren. In diesen Äußerungen dokumentiert sich eine *Orientierung am Symbolcharakter von*

poetischer Sprache, die im Zuge der Gespräche immer dominanter wird, während die andere Orientierung nach und nach in den Hintergrund tritt. Mit dieser Orientierungsdynamik geht eine Veränderung der Handlungspraxis einher, weil nunmehr eine *Metaphorisierung* und *Symbolisierung* von Textteilen vorherrscht: Klassenübergreifend elaborieren die Kinder nicht nur Vorstellungen zum blauen Klavier, sondern sie beziehen auch andere Verse und Motive des Gedichts ein, wodurch sie immer wieder Spannungsverhältnisse umkreisen, die der Text evoziert (zur ausführlichen Analyse und Interpretation vgl. z.B. Heizmann, 2018a: 176 ff.). Es ist nicht zuletzt das Wechselspiel von Horizont und Gegenhorizont, das ihre Bedeutungsaktualisierungen entscheidend strukturiert und sie stellenweise sogar zu *Sinnentwürfen mit divinatorischen Zügen* animiert. Einzelne Schüler*innen überschreiten dabei regelrecht den eigenen Verstehenshorizont, indem sie *tieferer, novatorische Bedeutungsschichten* des Gedichts intuitiv erahnen (vgl. Härle & Steinbrenner, 2003, Frank, 1989: 93 f., Spoerhase, 2007). So entfaltet die *Klasse Mittendorfer* mit Bezug auf die Blau-Analogie und die symbolische Bedeutung von Farben die Überlegung, das Klavier könnte ein Himmelsklavier sein, das einem Engel gehört, womit es einen geradezu transzendenten Status erlangt („HElliger ORT“). Während das Klavier im positiven Horizont steht, da es Heiliges, Gutes und Schutz repräsentiert, erscheinen die Ratten bzw. die „MÄUse“ im negativen Horizont des Bösen, weil sie mit ihrem „rumgeknabber[]“ die Zerstörung und den Tod des Instruments verschulden. Des Weiteren lässt sich mittels Sequenzanalyse und Komparation nachvollziehen, dass sich die rekonstruierte Dynamik auch in einem Wandel der Sprachformen widerspiegelt: Anders als zu Beginn der Passagen nutzen die Kinder in deren Verlauf verstärkt die *Abtönungspartikel* „vielleicht“ ebenso wie *individualisierende* („ich denk“, „ich stell_s mir vor als wär“, „also bei mir ist das vielleicht so dass“) und *hypothetische Redeweisen* („da kann es sein“, „kann auch sein“), mit denen sie den Geltungsanspruch ihrer Aussagen explizit abschwächen. Zunehmend greifen sie außerdem auf *Vergleiche* („wie ein HElliges klavier“), *Vagheitsausdrücke* („irgendwie“) und die Floskel „oder so“ zurück, in denen sich dokumentiert, dass durchaus auch andere Erklärungen für ein Phänomen denkbar sind („irgendwie ANmalen oder so“, „so_n MEER oder so“) oder dass die Kinder das Vorgestellte und zu Sagende noch nicht exakt ausformulieren können und sich dessen bewusst sind („irgendwie HEllig (-) irgendwie halt (-) ja (--)(so)“).

3.1 | Typus ‚Allegorese‘

Großes Aufsehen in den Textgesprächen erregt auch der Vers „Ich beweine die blaue Tote“. Er wirft die Frage auf, ob er als Personifikation gelesen den mit dem Tod eines Menschen vergleichbaren Schmerz über die Zerstörung des blauen Klaviers meint, oder ob er die Trauer über den Verlust eines Menschen thematisiert, wie es die wörtliche Auslegung suggeriert.

Schon in der ‚Ersten Runde‘ entscheiden sich mehrere Kinder in allen Klassen für diese Zeile als ‚Textspur‘,⁷ die fallübergreifend eine Diskrepanzerfahrung induziert. Die Personifikation des Tasteninstrumentes wirkt beispielsweise auf Cenk, Jil, Lena-Marie und Delia in den dritten Klassen von *Frau Mittendorfer* und *Herrn Kraft* „irgendwie ganz KOMisch“ und „irgendwie (.) mysteriös“, während die Schüler*innen in *Frau Döhmers* vierter Klasse ihre Irritation folgendermaßen kundtun:

⁷ Mit ‚Textspur‘ wird eine von allen Teilnehmer*innen ausgewählte Textstelle – ein Wort, Vers oder Satz – bezeichnet, von der ein Reiz des Entdeckens ausgeht, weil sie fasziniert und/oder irritiert. Ihre Nennung und Erläuterung in der ‚Ersten Runde‘ stellen oftmals schon erste Keimzellen für das ‚Offene Gespräch‘ dar.

124 Anuka ich bin die anuka und ich habe mir die textstelle
 125 zerBRoChen ist die klaVIERTür ich beweine die blaue TOte
 126 weil irgendwie n klaVIER kann ja nicht TOT sein das ist
 127 ja n klar n DING und kein LEbewesen
 128 (---)
 129 Fips ich bin der fips hab mir auch die textstelle zerBRoChen
 130 ist klaVIERTür ich beweine die blaue TOte n klavier is n
 131 DING das kann nicht TOT sein das kann wenn dann
 132 kaPUTTgehen und n_klavier hat auch nicht so ne richtige
 133 TÜR

In Übereinstimmung mit den Passagen zur besonderen Farbgebung des Klaviers geben die Kinder auch in ihrer frühen Beschäftigung mit diesem Textphänomen ohne Denk- und Sprechpausen entschieden zu verstehen, dass die vom Text evozierte Vorstellung gegen sämtliche Regeln der Realität verstößt, weshalb sie das Bild als schlichtweg ‚unsinnig‘ abqualifizieren, denn „n klavier is n DING“ und „kein LEbewesen“, weswegen es „wenn dann kaPUTTgehen“ kann. Anfangs ist in allen Gruppen eine *Orientierung an der Eindeutigkeit semantischer Relationen* handlungsleitend, die sich in einer *Projektion von Alltagswissen auf den Text* realisiert (vgl. Lösener, 2006: 121). So sind etwa Mahmud und Leander aus der dritten Klasse von *Herrn Kraft* – auch unter Berücksichtigung der Gift-Allusion des ‚bitteren Brotes‘ – davon überzeugt, dass sich der Vers doch „WIRKlich“ auf den Tod eines Menschen bezieht, der „verGIFtet“ oder erstickt wurde („wenn man keine LUFT mehr kriegt“) und da „ist es manchmal so dass man in irgendeiner farbe ANläuft“.

In den Gesprächsverläufen verblasst dieses Denk- und Handlungsmuster jedoch wieder und es kristallisiert sich zunehmend eine *Orientierung an der potenziellen Mehrdeutigkeit poetischer Sprache* heraus, die in einer „Suche nach allegorischen Bedeutungen“ zutage tritt (Burdorf, 1997: 144; Hervorhebung F.H.). Anschaulich macht dies ein synoptischer Vergleich von Transkriptausschnitten aus den beiden dritten Klassen, die zu einem späteren Zeitpunkt selbstgesteuert auf das Thema zurückkommen:

Klasse Mittendorfer, Z. 622 ff.	Klasse Kraft, Z. 889 ff.
Annabelle also ich beweine die blaue TOte äm weil das klavier ist ja BLAU und äm weil die äm klaVIERTür zerbrochen ist (--) und das klavier ja so wertvoll ist (--) und weil man (--) das eben MAG (-) äm (--) weint man weil das kaputt ist	Elira weil das äh (-) das ist ja aus ja das kann auch sein dass dass die BLAUe tote die klaviaTÜR ist also die klaviaTÜR ist (--) so (-) weil sie auch zerBRoChen ist

Mit „Ich beweine die blaue Tote“ konnotieren Annabelle und Elira die Trauer über das zerstörte Instrument, worin implizit anklingt, dass sie den Satz nicht wortwörtlich als Hinweis auf den Tod eines Menschen verstehen, sondern ihm eine zweite, verborgene Bedeutungsschicht zuschreiben. Beide sehen die ‚Vergänglichkeit‘ als gemeinsames Moment von Sterben und

1033 halt wenn jemand s_klavier spielt dann merkt man ja ah
 1034 jetzt steckt da auch_n LEben drin
 [...]
 1044 Anne also ich von meiner GEIge d da ist es AUCH so wenn ich
 1045 wenn ich mit der SPIEL das beRUhigt mich dann irgendwie
 1046 wie als würde sie mit mir REden (-) das ist wie als LEBT
 1047 sie
 [...]
 1054 Annabelle äm äh weil äm d man könnte sagen das lebt weil wegen dem
 1055 KLIRR und so also jetzt nicht wegen den RATten also äm
 1056 wenn man das jetzt selbst SPIELT dann äh kommen doch so
 1057 die TÖne dann denkt man äh das klavier REdet mit äh MIR
 1058 so

In Übereinstimmung mit Annabelle sind für Malte die Klänge Zeichen des Lebens, wenngleich in der Schwebe bleibt, ob in ihnen selbst „auch_n LEben drin[steckt]“ oder ob der Mensch mit seinem Spiel das Klavier zum Leben erweckt. Den Gedankengang spitzen zwei Mädchen mittels Konditionalphrasen noch zu: Anne stellt einen Vergleich zwischen einem menschlichen Gespräch und dem Musizieren auf ihrer Geige an, das sie ihrerseits selbst personifiziert, denn „wenn ich mit der SPIEL das beRUhigt mich dann irgendwie wie als würde sie mit mir REden (-) das ist wie als LEBT sie“. Wenig später rekurriert hierauf Annabelle, die erneut in uneigentlicher Rede („man könnte sagen“) das Musizieren als persönlichen Dialog entwirft.

Auch die anderen Klassen halten eine Personifikation des Klaviers im Zuge des Gesprächs für immer wahrscheinlicher. Mit „ich glaub“ erwägt Julius in *Frau Dens'* vierter Klasse vorsichtig, „ich beweine die blaue Tote ich glaub das IST dieses klaVIER weil (-) das ist ja zerbrochen“, was Jacek validiert:

717 Jacek und genauso wie
 718 der julius würde ich AUCH sagen (-) dass die BLAUe tote
 719 ja das klaVIER IST weil da steht ja dadrüber zerbrochen
 720 ist die klaviaTÜR (-) also würde ich dann [denken dass
 721 Julius [ja
 722 Jacek (-) äh die blaue tote halt so dann das klaVIER ist

Jacek bestätigt explizit Julius' Lesart und nimmt einen engen Zusammenhang von ‚Tod‘ und ‚Zerstörung‘ an, der es für ihn persönlich denkbar macht („würde ich dann denken“), dass in dem Vers ein Begriff für einen anderen stehen kann und die „blaue tote halt so dann das klaVIER ist“. Eine ähnliche Ahnung hat Ena:

1006 Ena und äh ich wollte auch noch was sagen ich beWEIne die
 1007 blaue Tote also wenn DIEse eben (-) vielleicht isses wenn
 1008 es niemand jetzt nicht mehr SPIELT und jetzt ist
 1009 irgendwie so LEIse weil es eben dann ist es TOT sozusagen
 1010 weil es auch nie (.) auch tot auch (irgendwie) niemand
 1011 spielt am klavier

Ena reagiert mit einer allegorischen Auslegung der Textstelle: Die Klänge hätten das Klavier „vielleicht“ immer wieder verlebendigt, weswegen sein Verstummen im übertragenen Sinn auch seinen Tod repräsentiert („dann ist es TOT sozusagen“).

Prozessrekonstruktion und Charakteristika des Typus

Die Kinder machen die Zeile „Ich beweine die blaue Tote“ selbst zum Gegenstand der literarischen Gespräche, indem sie entweder wie in den beiden dritten Klassen mit tastenden Umschreibungen die Faszination des Rätselhaften („irgendwie KOMisch“, „irgendwie (.) mysteriös“) zum Ausdruck bringen oder wie *Frau Döhmers vierte Klasse* auf die Irritation verweisen, die aus der bereits früh erahnten Möglichkeit der Personifikation des blauen Klaviers als blaue Tote erwächst („n klaVIER kann ja nicht TOT sein“).

Nach der Etablierung des propositionalen Gehalts setzt in allen Gruppen eine ausführliche Beschäftigung mit dem Phänomen ein. Zu Beginn zeigt sich eine *Orientierung an der Eindeutigkeit semantischer Relationen*: Mit voller Überzeugung rekurren die Kinder in den entsprechenden Beiträgen auf ihr *Alltagswissen* und *projizieren* es auf den Text, beispielsweise indem sie einwenden, ein Klavier sei „ja n klar n DING und kein LEBewesen“ oder das Blau der Toten könne ebenso gut von einem gewaltsamen Ende durch Vergiftung oder Erstickung herühren.

Im Verlauf der Gespräche verflüchtigt sich dieses Denk- und Handlungsmuster jedoch wieder und es dominiert sukzessive eine *Orientierung an der potenziellen Mehrdeutigkeit poetischer Sprache*. Die Analyse der Handlungspraxis ergibt, dass die Schüler*innen das wörtliche Verständnis des Verses hinterfragen und sich auf eine gemeinsame „Suche nach allegorischen Bedeutungen“ (Burdorf, 1997: 144; Hervorhebung F.H.) begeben, bei der sie vornehmlich *Analogien* und *tertia comparationis* rekonstruieren. Einerseits schlussfolgern sie aus der Farbe Blau als Gemeinsamkeit von Klavier und Toter, der Vers spreche nicht von der Trauer über den Verlust eines Menschen, sondern vom damit vergleichbaren Schmerz angesichts der Zerstörung des Klaviers. Andererseits identifizieren sie beispielsweise das Moment der ‚Vergänglichkeit‘ als verbindendes Drittes, das dem Tod eines Menschen und dem Zerschlagen der Klaviatur – zumeist als „klaviertür“ gelesen – zugehört („dass die BLAUe tote die klaviaTÜR ist also die klaviaTÜR ist (-- so (-) weil sie auch zerBROchen ist“). Ein weiteres *tertium comparationis* erkennen sie im ‚Klang‘ von Instrument und Mensch, insofern sie mit den Tönen und der Stimme das Leben, mit deren Verstummen den Tod konnotieren („wenn jemand s_klavier spielt dann [...] steckt da auch_n LEBen drin“, „wenn es niemand jetzt nicht mehr SPIELT [...] dann ist es TOT sozusagen“). Klassenübergreifend werden die allegorischen Bedeutungsaktualisierungen noch von einer Praxis der *perspektivischen Vergegenwärtigung von Gefühlen* begleitet. So antizipieren die Kinder immer wieder die Empfindungen des lyrischen Ich, namentlich seine Trauer, Einsamkeit und Sehnsucht, die aus der Zerstörung bzw. dem Tod des Klaviers resultieren. Seinen Verlust schätzen sie in ökonomischer („so wertvoll“, „extra das geld äh verschwendet“) und emotionaler Hinsicht als kaum zu ertragen ein: Das Ich könne nun seiner Leidenschaft des Musizierens nicht weiter nachgehen oder die liebevolle Beziehung der beiden erleide eine drastische Zäsur, die dem Ableben eines Menschen in nichts nachsteht („wenn man [...] das sich dann in_s herz geschlossen hat dann wie dann bei nem anderen MENschen der dann stirbt dann isses ja geNAUso dann ist man ja AUCH traurig“).

Ferner machen die Prozessanalysen sichtbar, dass die rekonstruierte Orientierungsdynamik auch mit einer Veränderung der Redeweisen korreliert: Während sich in den anfänglichen Aussagen der Kinder keinerlei Zweifel an ihren Realitätserfahrungen manifestieren und sie die Vorstellung von einem mit menschlichen Eigenschaften ausgestatteten blauen Klavier kategorisch und ohne Zögern dementieren, nutzen sie im weiteren Verlauf der Gesprächspassagen verstärkt *tastende Ausdrücke* wie „vielleicht“, „irgendwie“ und „oder so“, mit denen sie die Gültigkeit ihrer Gedankengänge selbst limitieren. Ebenso gebrauchen die Schüler*innen neben *Vergleichen* auch vermehrt *konditionale* und *konjunktivische Formulierungen*, in denen sich genauso wie im eigenen Experimentieren mit *uneigentlicher*, die Standardbedeutung von Wörtern überschreitender *Rede* ein Zugang zum Gedicht und seinen verborgenen Sinnschichten dokumentiert.

4 | Sprachbildung und literarisches Lernen – ein dialektisches Zusammenspiel

Der hier vorgestellte Forschungsansatz rekonstruiert das dynamische und bereichernde Wechselverhältnis von Sprachbildung und literarischem Lernen im Regelunterricht der Grundschule. Wesentlich hierfür ist ihre Konturierung als performatives Geschehen, das sich den bildungstheoretischen und ethnomethodologischen Prämissen gemäß auch im aktionistischen, offenen und (ver)suchenden Erkunden ästhetisch anspruchsvoller Texte und im kooperativen Austausch darüber vollzieht.

Auf der Grundlage der komparativen Analysen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass herausfordernde literatursprachliche Textphänomene die bisher erworbenen Wissensbestände und die vertrauten mentalen Modelle der Kinder infragestellen oder sie negieren und ihr Verstehen an Grenzen führen. Die Lernenden erleben Diskrepanzerfahrungen, die sie zwar beunruhigen, weil sie ihretwegen das für selbstverständlich Gehaltene überdenken müssen, aber das Eigensinnige und Widerspenstige der Literatur hemmt ihren Entdeckerdrang keineswegs, sondern entfacht ihn zusätzlich. Während im fragend-entwickelnden Gespräch und in gesprächsförmigen Programmen zur Sprachbildung (vgl. z.B. Kammermeyer et al. 2017) gewöhnlich die Lehrpersonen mit ihren Impulsen das Unterrichtsgeschehen ungeachtet der individuellen Fragen und persönlichen Interessen der Schüler*innen lenken (vgl. Wieler, 1989: 111 f., Härle, 2004), sind es in der Form des bildenden Textgesprächs zumeist die Kinder selbst, die das Widerspenstige und Fragliche thematisieren, es kollaborativ und mit großer Motivation bearbeiten und die inhaltliche Entwicklung der Diskurse dadurch auch maßgeblich beeinflussen. Wie die empirische Auswertung des Datenmaterials belegt, wohnt sowohl den ästhetischen Phänomenen als auch dem didaktischen Setting mit seiner Offenheit eine ganz eigene ‚Anregungsqualität‘ inne, die sich insbesondere in der hohen interaktiven Dichte der Gespräche und ihrer unerwarteten Länge mit bis zu 70 Minuten Dauer kundtut. Sie ist als wesentlicher Faktor von sprachbildenden und literarischen Lernprozessen anzusehen, weil sie die individuelle und kollektive Annäherung an das Bedeutungspotenzial des Gedichts und das kollaborative Ringen der Kinder um treffendere Begriffe und Formulierungen induziert und regelrecht vorantreibt.

Weitere Differenzierungen dieses mehrdimensionalen Ereignisses lassen sich anhand der herausgearbeiteten ‚Typen‘ der Bedeutungsaktualisierung vornehmen. Die Rekonstruktionen machen evident, dass es vor allem die Spannung zwischen zwei übergeordneten Orientierungen ist, die den Ausgangspunkt und die Triebfeder solcher gleichermaßen literarischen wie

sprachbildenden Lernprozesse darstellt: der Orientierung am Eigenen, Vertrauten und Bekannten auf der einen Seite und der am Fremden, Unvertrauten und Neuen der Literatur auf der anderen Seite, die ihrerseits jeweils in unterschiedlichen Orientierungsfiguren emergieren und andere, neue Sprachformen generieren. Tabellarisch lassen sich die Auswertungen folgendermaßen verdichten:

Gesprächspassagen	Orientierungsfigur (1)	Orientierungsfigur (2)
	Praktik zu Beginn	Praktik im fortgeschrittenen Verlauf
Farbe und Bedeutung des blauen Klaviers	Orientierung am Nachweis empirischer Evidenz	Orientierung am Symbolcharakter poetischer Sprache
Praktiken der Bedeutungsaktualisierung	Behaupten, Belegen und Argumentieren	Metaphorisierung und Symbolisierung von Textteilen; Annäherung an divinatorische Sinnentwürfe
Möglichkeit der Personifikation des blauen Klaviers als blaue Tote	Orientierung an der Eindeutigkeit semantischer Relationen	Orientierung an der potenziellen Mehrdeutigkeit poetischer Sprache
Praktiken der Bedeutungsaktualisierung	Projizierende Lektüre	Suche nach allegorischen Bedeutungen; Vergegenwärtigung von Gefühlen
	<i>Orientierung am Eigenen, Vertrauten und Bekannten</i>	<i>Orientierung am Fremden, Unvertrauten und Neuen der Literatur</i>

Darüber hinaus konnten im Datenmaterial systematische Beziehungen zwischen den Orientierungsdynamiken und den Sprechweisen der Kinder festgestellt werden, die weder an eine bestimmte Klasse noch an ein spezifisches Phänomen gebunden sind. Die anfängliche Bezugnahme auf das Eigene, Vertraute und Bekannte korrespondiert mit einem eher *kategorisierend* Sprachmodus, in dem meist keine Zweifel am eigenen Selbst- und Weltverhältnis und an interpretativen Zuschreibungen in Gestalt von Denk- und Formulierungspausen oder suchendem Sprechen zu erkennen sind, während in der Weiterentwicklung der Gesprächssequenzen *mäandrierend-explorativ* Redeweisen dominieren, die den Kindern eine Annäherung an das jeweilige Textphänomen gestatten. Pointiert gesagt: Sobald die jungen Literaturnoviz*innen den Boden des Vertrauten und Bekannten verlassen und die bis dahin unbekannte und ungewohnte poetische Wörterwelt betreten, greifen sie auf *tentative, von Unsicherheit und Unbestimmtheit* geprägte teils alltagssprachliche, teils elaborierte Sprachformen und -wendungen zurück, die immer wiederkehren und einander überlagern. Zu ihnen zählen:

- Das Sprechen mit abgeschwächtem Geltungsanspruch, z.B. durch die Verwendung
 - des relativierenden Adverbs „vielleicht“,
 - individualisierender Formulierungen wie „ich glaub“, „ich stell_s mir vor“, „ich denke“ und „bei mir ist das vielleicht so dass“, mit denen die Grundschul Kinder explizit die eigene Deutung als subjektiven Gedankengang markieren, der implizit andere zur Resonanz einlädt,
 - der Floskel „oder so“, mit der das Geäußerte in eine Öffnung hinein ausklingt, die zur Versprachlichung anderer Sichtweisen animieren kann,

- hypothetischer Redeweisen („das könnt auch sein“, „das kann auch sein“), die den Versuchs- und Entwurfscharakter des Gesagten betonen.
- Vagheitsausdrücke wie z.B. das ubiquitäre Adverb „irgendwie“ bzw. „irgendwie so“, gelegentlich auch in Kombination mit Adjektiven der Seltsamkeit („irgendwie ganz KOMisch“, „irgendwie (.) mysteriös“), die das Gesagte in der Schweben halten und signalisieren, dass durchaus auch andere Erklärungen für ein Phänomen denkbar sind („irgendwie ANmalen oder so“, „so_n MEER oder so“) oder sich das Vorgestellte und zu Sagende (noch) nicht exakt ausformulieren lässt („irgendwie Hellig (-) irgendwie halt (-) ja (--)(so)“).
- Rede in konjunktivischer und konditionaler Uneigentlichkeit („ich wäre wäre das jetzt MEIN klavier wär ich ja wäre ich“, „wenn man das schon länger HAT und das sich dann in_s herz geschlossen hat“), worin sich der Übergang in die fremde, poetische Welt *expressis verbis* dokumentiert.
- Vergleiche mit und ohne Vergleichspartikel, etwa „wie als würde sie mit mir REden“, „wie ein Helliges klavier“ bzw. „dann äh kommen doch so die TÖne dann denkt man äh das klavier REdet“, in denen sich die Kinder die vom Text evozierten Imaginationen und die Gefühle des lyrischen Subjekts teilweise auch durch Verknüpfung mit ihrer eigenen Lebenswelt identifikatorisch vergegenwärtigen.
- Experimente mit uneigentlicher Rede und mit den Grenzen der Sagbarkeit, wobei die Teilnehmenden stellenweise die Standardbedeutung von Wörtern überschreiten: „jetzt ist irgendwie so LEise weil es eben dann ist es TOT sozusagen“ und „da könnte man sagen dass weil das nicht SPIElen könnte dass das äm auch nimmer LEben würde irgendwie so“.
- Mimetische Versuche mit den Potenzialen poetischer Sprache, bei denen die Kinder „nichtmenschliche Erfahrungen“ (Burdorf, 1997: 150) personifizieren und dabei Anleihen bei Sprachmustern des Gedichts machen („dann irgendwie wie als würde sie [= meine Geige] mit mir REden (-) das ist wie als LEBT sie“)

Es bedarf keiner ausführlichen Erläuterungen, dass der Schulunterricht solchen sprachlichen Phänomenen in den Redeweisen der Lernenden gewöhnlich kaum Beachtung schenkt (kritisch hierzu vgl. auch Merklinger, 2015, Dehn, 2016, Wildemann, 2019, Steinbrenner, 2020). Seit jeher gelten sie als unpräzise und defizitär, und der derzeitige Erfolgsweg traditioneller Konzepte von Sprachbildung mit ihrer Konzentration auf ein normatives Verständnis von Bildungssprache verschärft diesen Trend noch zusätzlich.⁸

Oftmals bleibt dabei aber außer Acht, dass maändrierend-explorative Redeweisen wie die rekonstruierten sowohl dem Gegenstand Literatur in seiner Polysemie als auch der prinzipiellen Unabschließbarkeit von Verstehen besonders angemessen sind. Die identifizierten tastenden Suchbewegungen lassen sich als gleichermaßen sprachbildende wie literarische Lernprozesse qualifizieren, insofern die Lernenden im gemeinsamen Handeln der Bedeutungs- und Deutungsvielfalt literarischer Texte innwerden und Sinnkonstituierung als gemeinschaftliche Annäherung statt als Inbesitznahme erfahren. Im kooperativen Austausch über den literarischen Text stoßen das Verstehen und die Sprache der Grundschul Kinder notgedrungen immer

⁸ Vgl. hierzu auch Roth, der davor warnt, Bildungssprache auf ein „starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens“ zu reduzieren, weil sich „Bildungsprozesse in der Sprache“ womöglich „gerade auch dort beobachten“ ließen, „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann“ (2015: 54).

wieder an ihre Grenzen (vgl. Spinner, 2011: 71), deren Erreichen sowohl erkenntnisfördernd als auch sprachbildend wirkt. Speziell diese Momente motivieren die Literaturnoviz*innen zu neuen Anläufen, die sie jedoch nicht entmutigen, sondern voranbringen: Um dem ‚Geheimnisvollen‘ des Gedichts auf die Spur zu kommen, müssen sie ihre Hypothesen ständig gedanklich präzisieren, wobei sie geradezu beiläufig ihr begriffliches Repertoire ausdifferenzieren. Gleichzeitig erweitern sie in einem spielerischen „Modus des ‚Bastelns‘“ (Schäffer, 2003: 323) fortlaufend ihre Praktiken der Bedeutungsaktualisierung oder bringen sogar neue hervor und üben implizit Ambiguitätstoleranz gegenüber einem größeren Spektrum an text- und personenbezogenen Sinnentwürfen ein.

Literatur

- Lasker-Schüler, E. ([1943] 1997). Mein blaues Klavier [Faks. Repr. des korrigierten Typoskripts, DLA Marbach]. *Marbacher Magazin*, (71), 328.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen, & T. Tajmel (Eds.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. (pp. 1–31). de Gruyter.
- Andresen, H. (2002). *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter*. Narr.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, & H.-J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (pp. 11–36). Waxmann.
- Bergmann, J. R. (2010). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (pp. 118–135). (8th ed.). Rowohlt.
- Birkmeyer, J. (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Literaturunterricht. In U. Gebhard (Ed.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. (pp. 33–50). Springer VS.
- Birkmeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T., & Vollstedt, M. (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In U. Gebhard (Ed.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. (pp. 9–31). Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. (2nd ed.). Huber.
- Burdorf, D. (1997). *Einführung in die Gedichtanalyse*. (2nd ed.). Metzler.
- Combe, A. (2018). Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Eds.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. (pp. 81–102). Springer VS.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Barbara Budrich.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549–571.

- Combe, A., & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Springer VS.
- Dehn, M. (2016). Kunstkommunikation in der Deutschdidaktik. In H. Hausendorf, & M. Müller (Eds.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*. (pp. 265–286). de Gruyter.
- Eggert, H., & Garbe, C. (2003). *Literarische Sozialisation*. (2nd ed.). Metzler.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39(233), 4–13.
- Feilke, H. (2019). *Bildungssprache*. Ludwig-Maximilian-Universität München, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61964/1/Feilke_Schulsprache.pdf.
- Frank, M. (1989). *Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie* Suhrkamp.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. Ludwig-Maximilian-Universität München, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Waxmann.
- Grundler, E. (2019). Wissen zur Sprache bringen (können). *ide*, 43(2), 8–17.
- Härle, G. (2004). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 107–139). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2012). Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 9–25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2014). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (2nd ed.). (pp. 29–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., & Heizmann, F. (2019). Das Literarische Unterrichtsgespräch als Modell lebendigen Lernens. *Themenzentrierte Interaktion*, 33(1), 75–82.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2003). Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 36(3), 247–278.
- Heizmann, F. (2015). Dem Sinn auf der Spur. Literarische Unterrichtsgespräche mit Grundschulkindern. *Grundschule Deutsch*, (48), 33–35.
- Heizmann, F. (2018a). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018b): Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Eds.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. (pp. 98–116). Barbara Budrich.
- Heizmann, F. (2020). In der Grundschule gemeinsam über Poesie reden. Konzeption und Rekonstruktion literarischer Lernprozesse. In: F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das*

- Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen.* (pp. 189–213). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J., & Steinbrenner, M. (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In: F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen.* (pp. 7–28). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kammermeyer, G., Goebel, P., King, S., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A., & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule.* Auer.
- Knopf, J. (2009a). *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium.* iudicium.
- Knopf, J. (2009b): Von der Sensibilität zur Reproduktivität. Untersuchungen von Schüleräußerungen zur Ästhetik literarischer Texte. *OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (76), 107–123.
- Lange, I. (2012). Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: S. Fürstenau (Ed.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung.* (pp. 123–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lösener, H. (2006). *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse.* Fink.
- Merklinger, D. (2015). Sprachformen für Unbestimmtheit & Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: C. Müller, L. Stark, & E. Gressnich (Eds.), *Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule.* (pp. 143–159). Narr.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329–336.
- Morek, M., & Heller, V. (2015). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Morek, M., & Heller, V. (2019). *Bildungssprachliche Praktiken.* Ludwig-Maximilian-Universität München, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Eds.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis.* (pp. 45–72). Barbara Budrich.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, H.-J. (2015). Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: İ. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyei, H. H. Reich, & W. Weiße (Eds.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion.* (pp. 37–60). Waxmann.
- Schäffer, Burkard (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich.* Leske + Budrich.
- Spinner, K. H. (1993). Entwicklung des literarischen Verstehens. In: O. Beisbart, U. Eisenbeiß, G. Koß, & D. Marenbach (Eds.), *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser.* (pp. 55–64). Auer.

- Spinner, K. H. (2011): Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In: J. Kir-schenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssym-posium in Literatur, Kunst und Musik*. (pp. 63–72). kopaed.
- Spoerhase, C. (2007). Divination. In: D. Burdorf, C. Fasbender, & B. Moennighoff (Eds.), *Metzler Lexikon Literatur*. (p. 163). Metzler.
- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. *Leseräume*, 5(4), 7–21. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1a-steinbrenner.pdf>.
- Steinbrenner, M. (2020). Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In: F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 71–94). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, Petra (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Peter Lang.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vier-jährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachent-wicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5(4), 35–48. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/up-loads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf>.
- Wildemann, A. (2019). Lyrisches Lernen ist bildungssprachliches Lernen. Grundsätzliches und eine Perspektive für die Primarstufe. *ide*, 43(2), 18–26.
- Wildemann, A., & Merkert A. (2020). *Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Grundlagen, Methoden und Praxis*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Transkriptionskonventionen

(.)	Mikropause (geschätzt) bis ca. 0.2 Sekunden Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2 bis 0.5 Sekunden Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5 bis 0.8 Sekunden Dauer
(--)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8 bis 1.0 Sekunden Dauer
(5)	längere Pause in Sekunden
((lacht))	Hinweise zu parasprachlichen und außersprachlichen Handlungen und Vorgängen, u.a. auch ((hustet)) oder ((mehrere kinder lachen))
()	unverständlicher Wortlaut
(solche)	vermuteter Wortlaut
ʘʘ	kurzer Signallaut der Kinder (Glottisverschluss)
akZENT	Fokus- bzw. Hauptakzent
[Beginn simultanen Sprechens
wenn_s	Verschleifung

Petra Wieler

Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität

Abstract: Konzeptionelle Vorschläge zu Literarischen Unterrichtsgesprächen – bezogen auf das Vor- und Grundschulalter: auch zu Vorlesegesprächen – berufen sich nicht selten auf vorgängige Erfahrungen des Kindes, die bis zu den Anfängen der sprachlich-literarischen Enkulturation zurückreichen. In diesem Kontext ist nicht zuletzt die Einsicht in die Symbolfunktion von Sprache (und Bildern) als grundlegende sprachlich-kognitive Voraussetzung, zudem als maßgebliche Einflussgröße für die Ausbildung literalen Bewusstseins anzusehen. Dieser Beitrag versucht, entsprechende Etappen nachzuverfolgen – angefangen bei der familialen Bilderbuchrezeption mit einem dreijährigen Kind über ein Vorlesegespräch mit einer mehrsprachigen Fünfjährigen bis hin zu mündlichen Deutungsversuchen und schriftlichen Erzählungen von Schüler*innen im fortgeschrittenen Grundschulalter. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem für frühe Literaturbegegnungen kennzeichnenden Ineinandergreifen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ebenso wie der zunehmenden Bedeutung des kindlichen Umgangs mit Fiktion als Antriebsmoment für die Entwicklung von Sprache und Kognition.

Abstract: Didactical proposals for classroom-talk on literature – applicable to pre-school and primary school children also for conversations during shared picture book reading – often refer to children's former experiences back to their earliest linguistic-literary enculturation. In this context, the child's comprehension of the symbolic function of language and pictures plays an important role. It is regarded as a fundamental cognitive (and language) condition, and it also has a great impact on the child's formation of literary awareness. This article seeks to reconstruct several steps in this development – starting with situations of shared picture book reading with a three-year-old child, continued by a reading talk with a multilingual five-year-old girl, and followed up by pupils' verbal interpretations and written stories formulated in higher grades of primary school. Special attention is paid to the interrelation of medial and conceptual oral and written language skills in the early reception of literature, as well as to the potential of early encounters with fiction as a driving force for childrens' language and cognitive development.

Keywords: picture book reading, classroom talk on literature, symbolic function of language and pictures, literary awareness, early encounters with fiction

1 | Einleitung

Die Berufung auf den primären Spracherwerb und die frühkindliche literarische Sozialisation des Kindes zur Begründung für einen gesprächsförmigen Literaturunterricht – etwa nach dem Heidelberger Modell (Härle & Steinbrenner 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010; Härle 2014) – erklärt sich wesentlich aus dem gelungenen Zusammenspiel sprachlich-kognitiver, interaktiver und emotionaler Komponenten, das schon die frühen Vorlesegespräche mit kleinen Kindern kennzeichnet und auch für die Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs als Vorbild gewählt wird. Über den Umgang mit allerersten Bilderbüchern hinaus sind es Kinderverse und -lieder, Fingerspiele, Abzählreime und Lautspiele, „Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation“ (Hurrelmann & Hammer & Nieß 1993, 42), die einen Teil des all-

täglichen gemeinsamen Handelns von Erwachsenen und Kindern ausmachen. Besondere Aufmerksamkeit kommt in der entsprechenden Forschungsdiskussion dem Begriff der ‚Schriftsprachlichkeit‘ zu. So subsumiert Anja Wildemann in ihrer Untersuchung zur Kinderlyrik sowie zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von Vorschulkindern (Wildemann 2003) unter diesem Begriff „umfassende und vielfältige Verwendungs- und Bewusstseinsformen im Umgang mit Schrift-Sprachlichem“, unabhängig vom Vorhandensein geschriebener Texte in der Interaktion: „So verstanden ist Kinderlyrik eine Ausdrucksform der Literatur, die in erster Linie in einem mündlichen Setting realisiert wird (mediale Mündlichkeit), dabei aber Spuren von Literalität aufweist (konzeptionelle Schriftsprachlichkeit)“ (ebd., 100). In einer aktuellen Studie untersucht die Autorin die Beziehungen zwischen Alltagssprache, lyrischer Sprache und Bildungssprache (Wildemann 2018) mit dem Ziel, das (bildungs)sprachliche Potenzial von literar-ästhetischer Sprache, in diesem Fall von Lyrik, für das sprachliche Lernen aufzuzeigen. Sie grenzt sich dabei ab von inzwischen durchaus etablierten Definitionen des Begriffs ‚Bildungssprache‘, etwa derjenigen, der gemäß es sich dabei um ein von der üblichen alltagssprachlichen Verständigung gesondertes Register der Sprachverwendung handelt, das in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist (vgl. Gogolin & Lange 2011, 107). Vielmehr formuliert Wildemann – unter Berufung auf Morek & Heller (2012) – die Annahme, ‚Bildungssprache‘ nehme in ihrer Beziehung zur ‚Alltagssprache‘ auch eine intermediäre Position ein, denn sie habe einerseits kommunikativ-funktionalen Charakter, weise andererseits aber auch spezifische wiederkehrende linguistische Merkmale auf, wie u. a. fachsprachliche Lexik, Nominalisierungen, komplexe Attribute (Wildemann 2018, 23f.). Ferner stellt die Autorin die von Becker-Mrotzek & Roth (2017, 22) vertretene Auffassung in Frage, der zufolge die primärsprachliche Entwicklung der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten vorausgeht. So etwa sei bereits in der Studie von Wieler (1997) zu Vorlesegesprächen zwischen Eltern und Vierjährigen eine enge Verflechtung von alltäglichen und literatursprachlichen Äußerungsformen zu erkennen. In ähnlicher Weise heben Charlton & Sutter (2007) in ihren Studien zur Lese-Kommunikation hervor, „wie unangemessen die Annahme ist, Kinder würden zuerst die mündliche Kommunikationsform und dann – in einem zweiten Schritt – die schriftliche bzw. bildlich kodierte Kommunikationsform erwerben“ (ebd., 153). Bezogen auf ein späteres Stadium in der kindlichen Entwicklung dokumentiert eine Studie von Weinhold (2000) – durchaus vergleichbar –, dass sich vor allem in den Texten von Schreibanfängern und -anfängerinnen narrative und literale Strukturen zeigen, wenn Kinder auf entsprechende außerschulische, meist familiär geprägte Erfahrungen zurückgreifen können. Entsprechend charakterisiert Weinhold narrative Strukturen als „eine Art Scharnier zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Weinhold 2005, 82; vgl. Wildemann 2018, 25). Eine weitere Stütze für die skizzierte Argumentation bietet die Studie von Birkle (2012), welche belegt, dass Vorleseaktivitäten auch noch in der Grundschule den Aufbau impliziter Textmusterkenntnisse begünstigen, die bei der Rezeption literarischer Texte abgerufen werden und das Hör- und Leseverstehen entlasten können (vgl. auch Birkle 2015).

Bis in die Gegenwart gilt insbesondere das Vorlesen erster Bilderbücher mit dem kleinen Kind als geradezu ‚ideale‘ Sprachlernsituation bzw. elementare ‚Literacy‘-Erfahrung (vgl. Ulich 2003; Becker 2014, 165f.). Vorschläge, an eine entsprechende Vorlesepraxis auch in der Grundschule anzuknüpfen, berufen sich auf das Förderungspotenzial der frühen Begegnung mit (Bilderbuch-)Geschichten, dies nicht zuletzt im Hinblick auf deren ästhetische (literarisch geformte) Sprache (vgl. Ulich 2003, 11f.). Zudem lernt das Kind den Umgang mit dekontextualisierter Sprachver-

wendung kennen, damit zugleich eine maßgebliche Voraussetzung für die Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit und schriftsprachliche Textualität. Insbesondere bei der Rezeption und Produktion von Geschichten mit ausgeprägtem Fiktionalitäts-Charakter – ebenso wie beim kindlichen ‚Fiktions- und Rollenspiel‘ (vgl. Andresen 2011; 2015) – geht die Fähigkeit zur sprachlichen Dekontextualisierung eng einher mit der Erweiterung des Möglichkeitssinns, des Denkens in Entwürfen (Bruner 1986), der Imaginationsfähigkeit des Kindes insgesamt.

Dieser Beitrag versucht, eine entsprechende Entwicklung nachzuzeichnen, angefangen bei frühen Vorlesegesprächen in der Familie über Situationen der Bilderbuchrezeption im Kindergarten bis hin zu Literarischen Gesprächen und schriftlichen Erzählproduktionen von Dritt- und Viertklässlern im Kontext Grundschule.

2 | Vorlesesituationen mit einem dreijährigen Kind

In diesem Sinne werden im Folgenden drei Anfangssequenzen von familialen Vorlesegesprächen zwischen Mutter und Kind vorgestellt, die im Laufe weniger Wochen mit einem knapp dreijährigen Jungen geführt wurden – und zwar zu dem Bilderbuch *Henriette Bimmelbahn* von James Krüss und Lisl Stich (1958). Das Buch erzählt die Geschichte einer kleinen Eisenbahn, die eine Gruppe von Kindern an einem Sommertag auf recht ungewöhnlichen Wegen zu Verwandten aufs Land bringt; die einzelnen Stationen der geschilderten Eisenbahnreise werden jeweils durch einen Vierzeiler mit (geschlängelt abgebildeten) Versen im Metrum vierhebiger Trochäen charakterisiert. Allein der rhythmisch-einprägsame, einfache Nachsprechen stimulierende Text des Bilderbuchs lädt zu einer Beteiligung des Kindes an der gemeinsamen *Lektüre* und damit auch zum Kennenlernen sprachlich-literarischer Muster ein (vgl. Wieler 2002). Auch die nachfolgend wiedergegebenen Gesprächssequenzen (vgl. auch Wieler 2021) dokumentieren die allmähliche Annäherung des Kindes an eine sprachliche Formulierung – in diesem Fall einen Bilderbuchkommentar der Mutter.

M: So. [liest] „Henriette Bimmelbahn“

K: Da, da kommt der Dampf raus.

M: Genau. Und was ist denn das für ein lustiger Dampf, der da rauskommt?

K: Mh, was ist das?

M: Die hat ein Gesicht, die Henriette, ne? Und hier auf der ersten Seite ist der Dampf aus Buchstaben. Und da steht: Henriette Bimmelbahn. Der Dampf ist der Titel vom Buch. „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn. Henriette, Henriette fuhr noch nie nach einem Plan“.

K: Was hat die für ein lustiges Gesicht da?

M: Hat die auch ein lustiges Gesicht, die Henriette, ne? Und da kommt wieder ganz normaler Dampf raus, ne? Keine Buchstaben. ++ Und da aus der Pfeife von dem Lokführer kommt auch Dampf raus. ++

K: Nur kleiner Dampf.

M: Ganz kleiner Dampf, genau.

M: Sollen wir es nochmal von vorne lesen?

K: Nochmal.

M: Nochmal. Gut, na, dann setz dich.

K: Ist aber lustig.

M: Die ist lustig, die Henriette? Schau mal, da ist auch eine große Kuh, die im Weg steht. + So. „Henriette Bimmelbahn“ heisst das Buch.

K: Was kommt da für'n dicker Dampf raus?

M: Buchstabendampf kommt da raus, ne? Das ist der Titel vom Buch, der kommt da rausgedampft aus ihrem Schornstein.

K: Was ist da?

M: Die hat ein Gesicht, die Henriette, ne? So ähnlich, wie die „Emma“ von Jim Knopf. Die ist ja auch eine Lokomotive, die reden kann.
[liest] „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn ...“.

M: [liest] „Henriette Bimmelbahn“.

K: Da kommt +++ Buchstabendampf raus.

M: Genau! Buchstabendampf kommt da raus.

K: Die hat zwei Schornsteine.

M: Ja, stimmt. Auf manchen Bildern sogar drei, ne? Guck, da hat sie drei. [liest] „Henriette heißt die nette, alte, kleine Bimmelbahn. Henriette, Henriette fuhr noch nie nach einem Plan“.

Auffälligstes Merkmal der wiedergegebenen Gesprächssequenzen¹ zum jeweiligen Auftakt einer Vorlesesituation ist zum einen die thematische Gleichförmigkeit der Kommentare, die zugleich zunehmend tieferreichende Bedeutungsdimensionen ansprechen, zum anderen die große Einvernehmlichkeit zwischen Mutter und Kind, dies nicht zuletzt bezüglich der Deutungsbedürftigkeit des im Bilderbuch Dargestellten. In der (in diesem Fall offenbar auch genutzten) Möglichkeit zur beliebigen Wiederholung der Buchlektüre offenbart sich zudem auch schon dem kleinen Kind der materielle Charakter von Schrift und Bildern, so u. a. ihre zuverlässige Verfügbarkeit und Wiedererkennbarkeit, und damit zugleich die Einsicht, „dass Bilderbücher geduldig sind“ (Bruner 1986; Ulich 2003, 10).

¹ Es handelt sich um Gesprächsdokumente aus einer Langzeitstudie zur familialen Vorlesepraxis mit einem inzwischen sechsjährigen Kind. Die Transkripte werden in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse untersucht (vgl. Wieler 1997).

Im Rahmen der ersten Vorleseinteraktion gilt die Aufmerksamkeit beider Beteiligten zunächst dem als Wort („Henriette Bimmelbahn“) abgebildeten „Dampf“ der Lokomotive, den das Kind auch unmittelbar als solchen benennt, den die Mutter daraufhin als „lustigen Dampf“, auch als „Dampf aus Buchstaben“ charakterisiert, den solchermaßen verschrifteten Namen sie (erneut) vorliest und ferner den Dampf (überaus abstrakt) als „Titel vom Buch“ bezeichnet. Anhand einer weiteren Illustration wird „ganz normaler Dampf“ angesprochen und gekennzeichnet („keine Buchstaben“), ferner der Pfeifenrauch des Lokführers als „Nur kleiner Dampf“ abgegrenzt. Die Frage des Kindes „Was hat die für ein lustiges Gesicht da?“ spielt mit der Zuschreibung „lustig“, ähnlich wie zuvor der Kommentar der Mutter, auf eine weitere ‚Besonderheit‘ der Illustration an, in diesem Fall vermutlich die vermenschlichten Züge der Titelgestalt des Bilderbuchs. Mit dem Kommentar „Ist aber lustig“ betont das Kind in der zweiten Sequenz wiederum sein Interesse an einer wiederholten Buchlektüre und thematisiert abermals den Dampf der Lokomotive. Auch die Mutter knüpft mit einer metaphorischen Wortschöpfung („Buchstabendampf“) an ihre vorhergehende Auslegung des angesprochenen Phänomens an und ergänzt ihre bereits zuvor eingebrachte Formulierung „Der Dampf ist der Titel vom Buch“ um eine mögliche Veranschaulichung: „Buchstabendampf kommt da raus, ne? Das ist der Titel vom Buch, der kommt da rausgedampft aus ihrem Schornstein“. Wieder deutet das Kind auf das abgebildete Gesicht der Lokomotive und die Mutter erläutert und erweitert nun durch den hergestellten Bezug zu einer anderen bereits bekannten Buchgeschichte einmal mehr ihre Formulierung „Buchstabendampf“, in diesem Fall als spezifisches Kennzeichen von ‚Lokomotiven, die reden können‘: „So ähnlich, wie die Emma von Jim Knopf. Die ist ja auch eine Lokomotive, die reden kann“. In der dritten Gesprächssequenz stammen Deutung (?) und Formulierung „Da kommt +++ Buchstabendampf raus“ vom Kind selbst. Insgesamt gibt der Austausch zwischen Mutter und Kind zu erkennen, wie die Begegnung mit dem Bilderbuch zum Anlass genommen wird, über reale und fiktive Begebenheiten miteinander ins Gespräch zu kommen, sich Unerwartetes zu erklären oder darüber zu spekulieren und es möglichst treffend zu benennen. In diesem Kontext ist auch die Übernahme des mütterlichen Bilderbuchkommentars „Buchstabendampf“ durch den Dreijährigen als Beitrag zu den durchweg erkennbaren Bemühungen um das Aushandeln der Bedeutung des Bilderbuchgeschehens zu werten.

Nachdrücklich geben die vorgestellten Sequenzen – auch schon für das kleine Kind – zu erkennen, dass das gemeinsame Erschließen von Text und (!) Bildern einer illustrierten Buchgeschichte mit einem (weitgehend deutungs-offenen) Prozess der Hypothesenbildung einhergeht („K: Die hat zwei Schornsteine. M: Ja, stimmt. Auf manchen Bildern sogar drei, ne? Guck, da hat sie drei“). Sie dokumentieren zugleich die grundsätzlich modellhafte Struktur des frühen Vorlesens und zugehöriger Vorlesegespräche, die es auch bezüglich der weiteren sprachlich-literarischen Enkulturation des Kindes weiterzuverfolgen gilt.

3 | Musterhaftes literarisches Lernen im Vor- und Grundschulalter

Eine mögliche Weiterentwicklung der bislang aufgezeigten Erfahrungen kleiner Kinder im Umgang mit Bilderbuchgeschichten wird anhand eines von Mechthild Dehn (2005, 9) untersuchten Fallbeispiels erkennbar: Eine Vorschulgruppe beschäftigt sich mit dem Märchen „Hänsel und Gretel“, zu dem Bilder „in der richtigen Reihenfolge“ aufgeklebt werden sollen. Auf die Frage, warum er ein Bild auf eine bestimmte Stelle geklebt habe, antwortet ein Junge (4 ½): „Und sie verbrannte elendiglich“. Eine Zackenlinie am Bildrand der von ihm ebenfalls angefertigten

Zeichnung erläutert er wie folgt: „das sind die Zähne von der Hexe, die sind alle ausgefallen“. In ihrer Analyse des Fallbeispiels schreibt Dehn:

„Jeremy hat die Aufgabe als Anlass genommen, sich die Bedeutungsstruktur der Geschichte zu vergegenwärtigen, hat dabei Muster (der Erinnerung an Formulierungen aus dem Text) gebraucht und sein Verständnis der Geschichte in ein Bild gefasst, hat es in eine ‚sinnlich erfahrbare Gestaltung‘ transformiert (die Kette der ausgefallenen Zähne)“ (ebd., 10).

Sonja Birkle (2012), deren Studie zur Textmusterkenntnis von Grundschulkindern dem Musterbegriff von Dehn sehr nahesteht, beschreibt den Adaptions- bzw. Transformationsprozess des Kindes in der Auseinandersetzung mit dem literarischen *Vor-Bild* als Wechselspiel zwischen dem Vorgefundenen und dem *Nachbilden*, bei dem es mimetischen Bezug auf Vorgegebenes nimmt und es in individueller Weise kreativ umgestaltet (vgl. ebd., 74f.).

Den Beitrag des Vorlesens zu dieser Art musterhaften Lernens charakterisiert Birkle dabei so:

„Vorlesen, das so gestaltet wird, dass Unterbrechungen und Impulse an den Mustern des Textes orientiert sind, und das gleichzeitig von den Textmustern ‚getragen‘ wird, kann vertieftes Nachdenken über die Inhalte initiieren. Zudem kann es das eigene Erzählen und Lesen der Kinder – auf dem Weg zur Schrift – anregen“ (Birkle 2015, 157).

Unter dem Aspekt der mit dem musterhaften literarischen Lernen einhergehenden Annäherung an die Schrift ist nicht zuletzt die Auslegung von Iris und Norbert Kruse (2007) zu dem zuvor angeführten Fallbeispiel aufschlussreich:

„Man kann die Antwort des Kindes als eine Art konzeptioneller Schriftlichkeit im Medium des Mündlichen verstehen. Das Kind hat ein intuitives Textwissen, weil es mit der erworbenen Sprachformel die Sprache des Märchens, das Altertümliche, den eigenen ‚Ton‘ der Märchen wirksam werden lassen kann“ (ebd., 31).

Das die gesamte literarische Sozialisation im Kleinkind- und Vorschulalter kennzeichnende Spannungsverhältnis von medialer Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit reicht weiter bis hin zu didaktischen Konzeptualisierungen für das literarische Lernen in der Grundschule. So etwa soll das von Kaspar Spinner (2004; 2005) entwickelte Konzept von Vorlesegesprächen im Unterricht Schüler*innen für die narrativen Strukturmuster in vorgelesenen Geschichten und deren spezifische Wirkungsweise sensibilisieren. Im Unterschied zum literarischen Gespräch (vgl. Härle/Steinbrenner 2004) erfolgt das Vorlesegespräch nicht im Anschluss an die selbständige Rezeption, sondern begleitet den Rezeptionsprozess durch Gesprächsimpulse, die u. a. die Vorstellungsbildung und das Vorwissen der Zuhörenden anregen, sie zu Antizipationen herausfordern sowie Prozesse der Perspektivenübernahme und des Figurenverstehens anstoßen sollen. Anhand empirischer Studien, die die Relevanz einer erfolgreichen Lesesozialisation durch familiales Vorlesen hervorheben (Kruse 2014², 104), entwickelt Spinner einen Ansatz, der die Differenz zwischen dem ‚Modell dialogischer Zwischenkommunikation‘ und einem Vorlesegespräch im Unterricht akzentuiert. Letzteres möchte erreichen, „dass solche Erfahrungen eine Fortsetzung finden bzw. für diejenigen Kinder, die sie gar nicht gemacht haben, ermöglicht werden (Spinner 2004b, 294f.; vgl. Wieler 1997)“ (Heizmann 2018, 50).

Eine entsprechende Intention dürfte auch das folgende (in Auszügen vorgestellte) Vorlesegespräch mit der fünfjährigen Kübra leiten,² das noch weitgehend dem (auch) in Familien zu beobachtenden „Modell dialogischer Zwischenkommunikation“ (Spinner 2004, 294f.) entspricht.³ Dieses Gespräch veranschaulicht, dass u.a. im Fall von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und ihr intensiver erst mit dem Besuch des Kindergartens begegnen, die Anregung der Vorstellung und des Vorwissens des Kindes zunächst auf anderen Wegen erfolgt.

Die erwachsene Vorleserin (V) und Kübra sitzen in einem Nebenraum des Kindergartens dicht beieinander auf dem Fußboden.

V: Also + Was siehst (du) denn da?

Kübra: Bär mit Kind.

V: Bär mit Kind: (Ein) großer Bär, oder?

Kübra: Ja. [blättert in den ersten Seiten des Buches]

V: Da fängt es an. Soll ich es dir vorlesen?

Kübra: [gibt das Buch zurück] Ja.

V: [liest] „Evi schaut ein Bild an, auf dem der größte und stärkste Bär der Welt zu sehen ist“.

Kübra: Wie heißt sie, die große Bär?

V: Sagen wir ‚Hoppi Toppi‘.⁴

[...]

Kübra: Hoppi Toppi.

V: Genau, Hoppi Toppi. Schau + und der Bär da + ist in dem Buch. „‘Ich will aber hier raus‘, sagt Hoppi Toppi“.

Kübra: Ach, so.

V: Raus aus dem Buch.

Kübra: Les mal vor ().

V: Ja, ich soll vorlesen. [liest] „‘Komm, wir gehen raus‘, sagt Evi, ‚damit alle sehen, was ich für einen tollen Freund habe‘. ‚Du musst mir aber helfen‘, brummt Hoppi Toppi. ‚Wenn man immer nur in einem Buch lebt, hat man wenig Ahnung von der Welt‘“.

< [seufzt]

Kübra: < [zeigt auf den Bären] Die ist raus.

V: Der ist raus der Bär, gell + Jetzt schauen wir mal, was noch passiert. [blättert um] Oh + wo sind die denn jetzt? Schau mal.

Kübra: In Autobahn und alle s(ch)aut im Bär.

V: Was machen die? [überrascht] Oh + das ist gefährlich, was die machen, ne?

² Das Gespräch stammt aus dem Film „Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen“, herausgegeben vom Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Ulich 2005). Die entsprechende Szene trägt den Titel „‘Ist dir das auch schon mal passiert?’ Themenschwerpunkt ‚Dialogorientierte Bilderbuchbetrachtung‘“. Die erwachsene Gesprächs- und Vorlesepartnerin ist Michaela Ulich.

³ Vorgelesen wird aus dem 24-seitigen Bilderbuch *Hoppeleppel starker Freund* von Hermann Moers und Józef Wilkoń (2003).

⁴ Vermutlich vereinfacht die Vorlesende den Namen eines der Bilderbuchprotagonisten, um Kübra dessen Aussprache zu erleichtern.

Kübra: Die geht in Straße ohne gucken.

V: Ohne gucken, gell.

Kübra: Ich gucke immer

V: Du guckst immer.

Kübra: [nickt] Wenn ich herkomme allein.

V: Kommst du manchmal allein in den <Kindergarten?

Kübra: <Ja.

[...]

V: Sollen wir mal schauen, was jetzt passiert? + [...] [liest] „'Renn sofort zum Supermarkt', sagt die Kleine. + Jetzt gehen sie zum Supermarkt. Schau. + [blättert um] Oh, jetzt geht er. Schau!

Kübra: Was ist Supermarkt?

V: Supermarkt ist ein Laden, wo man einkaufen geht.

Kübra: Ach, so.

V: Warst du schon mal einkaufen allein?

Kübra: [nickt] Ja.

V: Gehst du alleine einkaufen?

Kübra: [nickt] Im Penny.

V: Im Penny, was kaufst du denn da?

Kübra: Was meine Mama sagt.

V: Zum Beispiel?

Kübra: Käse + Brot //

V: < Käs

Kübra: <Kaugummi

V: Kaugummi. Kaufst (du) das für dich oder für die Mama?

Kübra: Für mich, für meine Schwester, für meine Papa, für mich.

V: Also, Brot und Kaugummi und was noch + Käse?

Kübra: Käse * Brot [...] und Pampers.

[...]

[Schnitt]

Kübra: Les mal vor.

V: [liest] „Evi und Hoppi Toppi kommen zum Stadtpark. Auf einer Parkbank schläft ein Eisverkäufer“. + Aha, der schläft. „Daneben steht sein Eiswagen. Evi setzt Hoppi Toppi die Mütze des Verkäufers auf. Schon schwingt sich der Bär auf den Sattel und radelt davon. Vergnügt klingelt er, so laut er kann. Zum Glück kommt er gerade zurück, als der Eisverkäufer aufwacht“. + Stell dir vor, der wäre mit dem Eiswagen weggewesen und der Eisverkäufer wacht auf. Hätte er aber geschimpft, oder?

Kübra: [nickt] (Geschimpft). Niemand hat einmal was geklaut / uns und dann habe ich (geschimpft).

V: Wo haben die dir was geklaut?

Kübra: Äh, das war (schöne)

V: Was Schönes?

Kübra: Ja, mit Glitzer.

V: Mit Glitzer.

[Schnitt]

V: [...] Mal schauen. + Oh, und jetzt kommen die nach Hause.

Kübra: Ja und da ist die Kind.

V: Und da?

Kübra: Die Bär geht verstecken.

V: Ja, genau + damit die Mama ihn nicht sieht, gell?

Kübra: [nickt] Aber die s(ch)aut hoch.

V: Die schaut hoch. + [liest] „Seit /“ und die Evi, weißt du, was die gerade zur Mama sagt? „Seit Hoppi Toppi mein Freund ist, komme ich prima ohne dich aus und du brauchst nie mehr / dir nie mehr Sorgen um mich machen“. [blättert um] Und dann /

Kübra: Ist sie wieder im Buch

V: [zustimmend] Schau, genau!

Kübra: Die versteckt im Buch.

V: Versteckt sich im Buch, der Hoppi Toppi. Und wenn die Evi ihn braucht, dann kommt er immer raus. Das wäre doch schön, oder? Hättest du das auch gern?

Kübra: [nickt] Ich hab` ein Buch mit / (), wenn ich ,raus` sage, dann geht er raus mit Hund.

V: [staunend] Oh.

Anhand der vorgestellten Auszüge von Gesprächssequenzen aus einem Vorlesegespräch ist nicht ohne Weiteres auszumachen, inwieweit die fünfjährige Kübra (mit Erstsprache Türkisch) über vorgängige (u.a. familiale) Vorleseerfahrungen verfügt. In jedem Fall aber reagiert sie sehr motiviert auf das Vorleseangebot, beteiligt sich lebhaft an dem zugehörigen Gespräch, begegnet aber auch dem Bilderbuch und seiner Geschichte mit großem Interesse und fordert die Erwachsene wiederholt zum Vor- bzw. Weiterlesen auf („Les mal vor“). Auch ihre frühe Frage „Wie heißt sie, die große Bär?“ könnte ein Hinweis sein, dass Kübra mit der Musterhaftigkeit von Bilderbuchgeschichten und begleitenden Gesprächen vertraut ist, zumal die Namensfindung für Bilderbuchprotagonisten bei Kindern im Vor- und Grundschulalter beliebt ist und zugleich eine erste Identifikation mit den Buchfiguren anbahnt (vgl. Wieler 2011, 56; Wieler 2015, 102). Auf den eher überraschenden Umstand, dass der Bilderbuchheld bereits zu Beginn der Geschichte das Buch verlässt, reagiert Kübra recht gelassen mit „Ach, so“ und zeigt solchermaßen ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der Fiktionalität des Buchgeschehens. Lebhaft kommentieren beide Beteiligte im Folgenden – noch vor dem Vorlesen – eine offenbar als gefährlich wahrgenommene Szene, bei der die Bilderbuchheld*innen Evi und Hoppi Toppi auf einem Zebrastrifen eine vielbefahrene Verkehrsstraße überqueren (V: Was machen die? [überrascht] Oh + das ist gefährlich, was die machen, ne? Kübra: Die geht in Straße ohne gucken). Aus Kübras Hinweis, dass sie selbst sich in entsprechenden Situationen vorsichtiger verhält („Ich gucke immer. [...] Wenn ich herkomme alleine“), geht hervor, dass sie (zumindest gelegentlich) auch unbegleitet in den Kindergarten geht. In einer nachfolgenden Gesprächssequenz fragt das Mädchen nach der Bedeutung des (vorgelesenen) Wortes ‚Supermarkt‘. Wiederum zeigt der sich anschließende Austausch, dass die fünfjährige Kübra schon sehr selbständig Einkäufe im Supermarkt übernimmt und darüber auch bereitwillig Auskunft gibt. Auch zum Auftakt der abschließenden Vorleseszene verbindet das Mädchen eigene (reale oder vorgestellte) lebensweltliche Erfahrungen mit der Bilderbuchgeschichte. In diesem Fall ist es das mögliche ‚Schimpfen‘ des

Eisverkäufers in der Buchgeschichte, das die Erinnerung an ein eigenes Missgeschick wachruft ([nickt] (Geschimpft). Niemand hat einmal was geklaut / uns und dann habe ich (geschimpft).

Gleichermaßen aufschlussreich ist auch das Verhalten der erwachsenen Vorlesepartnerin. Grundsätzlich begegnet sie Kübras Kommentaren und teils fiktional anmutenden Parallelgeschichten (Stichwort: „Glitzer“) zum Bilderbuchgeschehen verständnisvoll und mit großer Ernsthaftigkeit. Ihr Interesse scheint vor allem darauf ausgerichtet zu sein, mit der Fünfjährigen ins Gespräch zu kommen und dieses auf Augenhöhe zu führen. Zugleich scheint es der Vorlesenden ein Anliegen zu sein, Kübra eine maßgebliche Funktion der Rezeption fiktionaler Bilderbuchgeschichten nahezubringen, nämlich die, auf womöglich eigene drängende Fragen Antworten zu finden, auch persönliche Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen („Kübra: Die versteckt im Buch. V: Versteckt sich im Buch, der Hoppi Toppi. Und wenn die Evi ihn braucht, dann kommt er immer raus. Das wäre doch schön, oder? Hättest du das auch gern? Kübra: [nickt]“). Wie der vorgestellte Austausch zu erkennen gibt, muss (etwa) dem schulischen Vorlesegespräch, das die Aufmerksamkeit auf narrative Strukturmuster der vorgelesenen Geschichten lenkt, im Fall mehrsprachiger Kinder erst noch eine andere Gesprächsform vorausgehen, die den Kindern zunächst Freiräume eröffnet, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit der Zweitsprache Deutsch zu erproben und – in dieser ihnen (noch weniger vertrauten) Sprache – zugleich die Buchgeschichte mit den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, auch Ängsten, Träumen und Wünschen in Beziehung zu setzen.

Auffällig ist wiederum, dass der vorgestellte Dialog zugleich zwei maßgeblichen Einsichten entspricht, zu denen Felix Heizmann (2018) in seiner Studie zu Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Gedichte mit Grundschulkindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe gelangt, so etwa der Erkenntnis,

„dass es in erster Linie die Spannung zwischen zwei abstrakten Orientierungen ist, die den Ausgangspunkt und zugleich die eigentliche Triebfeder literarischer Lernprozesse in den Unterrichtsgesprächen darstellt: der am Fremden, Unvertrauten und Neuen der Literatur einerseits und der am Eigenen, Vertrauten und Bekannten andererseits, die jeweils in mehreren Orientierungsfiguren emergieren“ (ebd., 252).

Noch in einem anderen Punkt bestätigt das Vorlesegespräch mit Kübra ein Ergebnis von Heizmanns Studie:

„Als gelingend oder gelungen kann man ein Gespräch bezeichnen, in dem sich die Bereitschaft und Begeisterung der Kinder dokumentiert, Vermutungen zum Text(sinn) auch dann auszusprechen, wenn ihnen die Sprache dazu fehlt oder jedenfalls (noch) nicht ausreicht“ (ebd., 263).

Wie im Zuge der Entwicklung von Kindern im Grundschulalter deren Interesse noch eingehender auf die Innensichten der literarischen Protagonisten gelenkt werden kann, veranschaulicht das folgende Beispiel. Catharina Fuhrmann und Daniela Merklinger (2015) untersuchen ein Vorlesegespräch, das mit Viertklässlern zum Bilderbuch *Ein Schaf fürs Leben* von Maritgen Matter (2009) geführt wurde. Das Buch erzählt von einer zunächst recht riskant anmutenden Begegnung zwischen einem Wolf und einem Schaf, die im Zuge gemeinsam erlebter Abenteuer jedoch – zumindest für eine Weile – in einer Freundschaft mündet. Dazu die folgende Gesprächssequenz:

Vorleserin: was für ein wolf. So einen freund habe ich mir schon immer gewünscht. Warum denkt das schaf wohl so?

Lilli: also, das ist halt, das ist voll NETT von wolf, also, das schaf, das hat halt sowas noch nie geMACHT, das weiß ja auch nicht, dass der wolf Böse ist, und das denkt halt: „COOL, jetzt darf ich mit dem SCHLitten fahren. Der ist bestimmt total NETT, vor allem, dass der mich MITgenommen HAT.“ [...]

Tony: der macht so nette dinge, dass das schaf MITkommt und mit dem schlitten fährt der dann weit WEG, wo niemand das SIEHT, und dann, glaub ich frisst er die, frisst der das schaf. (unverständlich) wegen schaffleisch (unverständlich)“ (Fuhrmann / Merklinger 2015, 260; Transkript. im Orig.).

Zu Recht charakterisieren Fuhrmann/Merklinger (2015) die offene Ausgangsfrage der Lehrerin als gelungenen Gesprächsimpuls, zumal er die Kinder zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Text anregt, gleichermaßen zur Perspektivenübernahme sowie zur Reflexion der Figurenkonstellation.

„Der Impuls initiiert, dass sich die Kinder mit den Gefühlen, Erfahrungen und Gedanken von Schaf und mit dem Beziehungsgeflecht der beiden Protagonisten auseinandersetzen: Welche äußeren Handlungen des Einen führen zur inneren Haltung des Anderen und umgekehrt?“ (ebd., 261).

Während Lillis Kommentar erläutert, warum Wolf in der Perspektive von Schaf ‚ein guter Freund‘ ist, deckt Tony die List des Wolfes auf und belegt seine Vermutung, dass Wolf Schaf auffressen wird, mit einem Zitat aus dem (zuvor) vorgelesenen Text: „wegen schaffleisch“.

Ein gemeinsames Kennzeichen aller zuvor wiedergegebenen Redebeispiele ist das große Engagement, das die Kinder in der Begegnung mit literarischen Geschichten zeigen. Dies legt es nahe, einen von Petra Hüttis-Graff (2011) konzipierten ‚Baustein‘ mit einzubeziehen, der Kindern ‚Lektüre als Ziel des Lesens in der Schule‘ nahebringen soll: „die vom Vorlesen ausgehende Lese-Schreib-Gesprächs-Kultur“ (ebd., 22).

Im Mittelpunkt [...] stehen qualitative, emotional bedeutsame Bucherfahrungen im sozialen Kontext der Klasse: einen Lesestoff (auch in seiner erstmaligen Fremdheit) sich gemeinsam zu eigen zu machen, Lesekommunikation auszubilden und zu sichern, Motivation durch individuelle Zugänge zu Literatur zu schaffen und durch die Verständigung geteilte Bedeutungen zu konstruieren (ebd.).

Wie dabei speziell das schriftliche Erzählen ein ‚Sich-Einschreiben in narrative Muster‘ ermöglicht, demonstriert Lis Schüler (2016; 2019) in ihrer empirischen Studie zu Erzähltexten, die von Drittklässlern zu Rezeptionsvorgaben mit narrativem Gehalt (in diesem Fall: Sage, Gemälde, Figuren) verfasst wurden. Schüler orientiert sich in ihrer Untersuchung an der Konzeption des Narratologen David Herman (2009), für den der Begriff der Storyworld eine zentrale Rolle spielt.

Storyworlds are global mental representations [...] of the situations and events being recounted – of who did what to and with whom, when, where, why, and in what manner. Reciprocally, narrative artifacts (texts, films, etc. [...]) provide blueprints for the creation and modification of such mentally configured storyworlds. Storytellers use the semiotic cues available in a given narrative medium to design these blueprints for creating and updating storyworlds (ebd., 106f., vgl. auch Schüler 2016, 149).

Auch ein Rückblick auf die bislang in diesem Beitrag vorgestellten Auszüge aus Vorlesegesprächen und anderen Literaturbegegnungen von Kindern bestätigt, wie maßgeblich die allmähli-

che Herausbildung des literarischen Verstehens durch die mentale Repräsentation einer Storyworld geprägt ist, dies gleichermaßen bei der Rezeption wie bei der Produktion von Geschichten.

Auf welche Weise das schriftliche Erzählen zum Erproben narrativer Muster herausfordern kann, demonstriert Schüler bereits zu Beginn ihrer Studie anhand eines Erzähltextes, den eine Drittklässlerin verfasst, nachdem sie die griechische Sage „Dädalus und Ikarus“ gehört hat; dessen Auftakt lautet:

Dädalus und Ikarus
Heimat weg und wieder hin, aber allein!
Es war einmal ein berühmter Künstler namens Dädalus. Wenn er in Steine Figuren schnitzte, dann sah das so aus, als wäre die Figur im Stein eingewachsen. Eines Tages hatte er einen Schüler. Dädalus zeigte ihm, wie man Figuren in den Stein schnitzte. Aber von Minute zu Minute wurde der Schüler besser als er (Schüler 2019, 2).

Schülers interpretativer Analyse zufolge muten bereits bei diesem Erzählanfang mehrere Sprachformen „erstaunlich ‚literarisch‘ an und erzeugen intensive Vorstellungen der dargestellten Erfahrungen“ (ebd., 3): So etwa der rätselhafte Untertitel „Heimat weg und wieder hin, aber allein!“, der zugleich das (gesamte) Geschehen der Sagengeschichte in nur wenigen Worten prägnant zusammenfasst („Den Verlust der Heimat, die Rückkehr, die normalerweise nicht ‚allein‘ erfolgt wäre“ (ebd.)); ferner werde Dädalus‘ Kunstfertigkeit durch einen bildhaften Vergleich verdeutlicht; ebenso veranschauliche die als Übertreibung dargestellte Geschwindigkeit, in der der Schüler lernt, die von Dädalus empfundene Bedrohung. Wie bereits das ausgewählte Beispiel zu erkennen gibt, werden Muster der narrativen Vorgaben in den Erzählproduktionen der Schüler*innen keineswegs imitiert. In diesem Sinne kann das Sich-Einschreiben in narrative Muster (vgl. ebd. 346) auch als mimetischer Transformationsprozess verstanden werden, der unter maßgeblicher Beteiligung der Vorstellungsbildung ein „Denken in Entwürfen“ (Bruner 1986) ermöglicht.

„Ein [solches] (produktives) Erkunden von Ausdrucksformen, die [...] Sinnbildungsprozesse anregen und voraussetzen, [...] kann dazu beitragen, dass sich ‚nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber‘ (Koller 2012, 9) verändert“ (Schüler 2019, 347).

4 | Fazit

Übereinstimmend dokumentieren die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele zu frühen Literaturbegegnungen von Vor- und Grundschulkindern im Kontext von Familie, Kindergarten und Grundschule die enge Verflechtung von literatursprachlichen und alltagsprachlichen Ausdrucksformen. Sie zeigen ebenso, welche maßgebliche Bedeutung der schrittweisen Erarbeitung einer Vorstellungswelt, damit zugleich dem ‚Austarieren‘ von Erfahrungen in einer fiktionalen Wirklichkeit und eigenem alltagspraktischen Erleben zukommt. Nicht zuletzt die mündlichen Kommentare in den frühen Vorlesegesprächen veranschaulichen, wie sehr der Gebrauch der Alltagssprache als Rückhalt für ein gemeinsames ‚Sich-Einlassen‘ auf die fiktionale Wirklichkeit der Bilderbuchgeschichte in ihrer Beziehung zum eigenen alltagspraktischen Erleben fungiert. Ebenso scheinen insbesondere Erläuterungen zu ausgeprägten Fiktionalitätsaspekten einer Geschichte, etwa bezogen auf die Innensichten der literarischen Protagonist*innen („Warum

denkt das Schaf wohl so?“) den Rückgriff auf die veranschaulichende Funktion der Alltagssprache nahezulegen. Durchweg fällt das ausgeprägte sprachliche ‚Engagement‘ der Kinder ins Auge, im Laufe des Grundschulalters auch deren Bemühen um elaborierte, konzeptionell schriftsprachliche Formulierungen. Solche Anstrengungen zeigen sich insbesondere in Kommentaren und schriftlichen Texten, in denen die Kinder Eindrücken und Erfahrungen von subjektiv hoher emotionaler und kognitiver Qualität Ausdruck zu verleihen suchen – in der vorgestellten, von frühen Vorlesegesprächen bis hin zur schulischen Literaturrezeption und eigenen Erzählproduktionen reichenden Untersuchung wohl vor allem aufgrund der emotionalen Identifikation mit den literarischen Figuren der jeweiligen (Buch-) Geschichte. Hinsichtlich der didaktischen Konzeptualisierung von Unterrichtssituationen ist die Realisierung des Anliegens, auch Sprache selbst verstärkt zum „Gegenstand der Aufmerksamkeit“ (Dehn 2011, 129) werden zu lassen, somit in entscheidender Weise von der ‚Bedeutsamkeit der erörterten Inhalte in der Perspektive der Kinder‘ abhängig.

Grundsätzlich ergibt sich für den Grundschulunterricht die Aufgabe, an ein recht heterogenes Spektrum vor- und außerschulischer Sprach- und Schrifterfahrungen von Kindern anzuknüpfen. Dies unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit, unter Nutzung vielfältiger narrativer Zugänge Prozesse der Vorstellungsbildung anzustoßen und solchermaßen allen Kindern Wege zu literarischen Formen des Ausdrucks zu eröffnen (Schüler 2019, 351). Über die Bereitstellung eines breit gefächerten Lektüreangebots und vielseitig gestalteter ‚Freiräume‘ für das Textverfassen hinaus bedarf es eines breiten Spektrums musterhafter Sprachangebote und Gesprächskonstellationen, an denen sich Kinder auf dem Weg zur ihren Textproduktionen orientieren können.

Literatur

- Andresen, H. (2011). Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: P. Hüttis-Graff, & P. Wieler (Eds.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. (pp. 151-180). Fillibach.
- Andresen, H. (2015). Phantasiegeschichten von Vorschulkindern zwischen literalen, medialen und persönlichen Erfahrungen. In: M. Dehn, & D. Merklinger,(Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 37-46). Grundschulverband.
- Becker, T. (2014). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: J. Knopf, & U. Abraham (Eds.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie*. (pp. 164-174). Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H. J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek, & H.J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (pp. 11-36). Waxmann.
- Birkle, S. (2012). *Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule*. Fillibach.
- Birkle, S. (2015). Textmuster beim Vorlesen. Kenntnis von Textmustern als Entlastung für das Hör- und Leseverstehen. In: M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 156-164). Grundschulverband.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

- Charlton, M., & Sutter, T. (Eds.) (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. transcript Verlag.
- Dehn, M. (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: M. Dehn, & P. Hüttis-Graff (Eds.), *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*, (pp. 8-32). Fillibach.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, (pp. 129-151). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhrmann, C., & Merklinger, D. (2015) Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In: H. de Boer, & M. Bonanati (Eds.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. (pp. 251-266). Springer VS.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (pp. 107-127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Härle, G. (2014²). Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. (pp. 9-25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2004). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Wiley-Blackwell.
- Hüttis-Graff, P. (2011). Deutschdidaktik in der Grundschule. In: R. Köhnen (Ed.), *Einführung in die Deutschdidaktik [Mit Beiträgen von P. Hüttis-Graff]*. (pp. 37-86). Metzler.
- Hurrelmann, B., Hammer, M., & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Bertelsmann.
- Koller, H. C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kruse, I. (2014²). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: A. Pompe (Ed.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*, (pp. 102-121). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krüss, J., & Stich, L. (1958). *Henriette Bimmelbahn*. Boje.
- Kruse, I., & Kruse, N. (2007). Textmuster zur Gestaltung eigener Texte nutzen – Textmustergebrauch anregen. *Grundschulunterricht*, 5, 30–35.
- Matter, M., & Faust, A. (2009). *Ein Schaf fürs Leben*. Friedrich Oetinger.
- Moers, H., & Wilkon, J. (2003). *Holpeltolpel starker Freund*. Findling Buchverlag.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 76–101.
- Schüler, L. (2016). Schriftliches Erzählen zum Gemälde. Sich Einschreiben in narrative Muster. In: G. Lieber, & B. Uhlig (Ed.), *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. (pp. 149-165). kopaed.
- Schüler, L. (2019). *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. J. B. Metzler.

- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291-308). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2005). Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: P. Wieler (Ed.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. (pp. 153-166). Fillibach.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum Schweiz – Literalität in Forschung und Praxis*, (3), 1–15. <https://leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2010> .
- Ulich, M. (2003). Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. *kiga heute*, H. (3), 6–18.
- Ulich, M. (2005). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Ein Film des Staatsinstituts für Frühpädagogik München [einschl. Filmbegleitheft]*. Herder.
- Weinhold, S. (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Fillibach.
- Weinhold, S. (2005). Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: P. Wieler (Ed.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. (pp. 69-84). Fillibach.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen in der Familie*. Juventa.
- Wieler, P. (2002). „Bimmelt leise ihre Weise...“: Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In: H. Bonfadelli, & P. Bucher (Eds.), *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*. Pestalozzianum (pp. 133-147).
- Wieler, P. (2011). Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In: E. Apeltauer, & M. Rost-Roth (Eds.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*. (pp. 55-69). Stauffenburg Verlag.
- Wieler, P. (2015). Vorlesen ohne Text? Bilderbuchrezeption mehrsprachiger Grundschulkindern. In: M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 100-113). Grundschulverband e.V.
- Wieler, P. (2021). Vorlesen. In: L. Schüler (Ed.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. (pp. 62-73). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Wildemann, A. (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Lang.
- Wildemann, A. (2018). Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 4, 22–34.

Caterina Mempel

Das weiß ich von jener Hexe.

Peerinteraktive Bedeutungsaushandlung im Vorlesegespräch

Abstract: Der Beitrag legt den Fokus auf (ästhetische) Lernprozesse im Rahmen von *Vorlesegesprächen* im inklusiven Setting der Primarstufe. Von übergeordnetem Erkenntnisinteresse ist zunächst die Rekonstruktion dessen, *was* im Gespräch *wie* gesagt wird, wenn sich Schüler*innen mit einem deutungsoffenen literarischen Text auseinandersetzen. Zur Beantwortung dieser Frage wird das analytische Vorgehen im Sinne der sequenziellen Interaktionsanalyse (vgl. Asbrand & Martens, 2018) erläutert und beispielhaft an einer Gesprächssequenz aus einem Vorlesegespräch veranschaulicht.

Abstract: The article focuses on (aesthetic) learning processes in the context of *Dialogic Reading* in the inclusive setting of the primary level. The reconstruction of *what* and *how* is said, when students deal with a literary text that is of overriding interest. To answer this question, the analytical procedure in terms of sequential interaction analysis (cf. Asbrand & Martens, 2018) is explained and exemplified using a lesson sequence.

Keywords: Vorlesegespräch, Dokumentarische Methode, sequenzielle Interaktionsanalyse, Peerinteraktion, Bedeutungsaushandlung

1 | Einleitung

Der vorliegende Beitrag legt den Fokus auf (ästhetische) Lernprozesse im Rahmen von Vorlesegesprächen im inklusiven Setting der Primarstufe. Die zentralen Fragestellungen dabei lauten: Wie vollzieht sich gemeinschaftliches Reden über einen kinderliterarischen Text in der Primarstufe? Wie gehen Schüler*innen mit literarischen Herausforderungen um, und welche sprachlichen, ästhetischen, literarischen als auch sozialen Erfahrungen werden in der Begleitinteraktion sichtbar? Von übergeordnetem Erkenntnisinteresse ist zunächst die Rekonstruktion dessen, *was* im Gespräch *wie* gesagt wird, wenn sich Schüler*innen im inklusiven Setting der Primarstufe mit einem deutungsoffenen literarischen Text auseinandersetzen.

Die vorliegenden Daten sind einem Korpus des Forschungsprojekts „Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe“ (LemaS-GRiP) entnommen (vgl. Mayer & Mempel, 2020). Literarische Gespräche, wie sie im Projekt umgesetzt werden, erweisen sich als besonders geeignet. Sie verknüpfen „individuelle ästhetische Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen mit einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des literarischen Deutungspotenzials“ (Mempel & Mayer, 2021: 68f.). Hierzu untersucht das Projekt, wie literarisches Lernen in inklusiver Perspektive gefördert werden kann, damit möglichst alle Schüler*innen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Potenzialen von der Beschäftigung mit Literatur profitieren und die Begegnung mit (kinder-)literarischen Texten als Gewinn erleben. Ein spezielles Augenmerk liegt auf der Förderung von literarischem Lernen im Rahmen

der beiden Gesprächsformate *Vorlesegespräch* und *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Über einen Zeitraum von drei Jahren werden Grundschulklassen von 13 Lehrpersonen an vier Schulen videografisch begleitet. Im Rahmen des Forschungsprojekts organisieren sich die Lehrpersonen dabei in *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) und wählen u.a. gemeinsam einen literarischen Text aus, durchdringen ihn, setzen gemeinsam „Haltepunkte für das Nachdenken“ (Spinner, 2011: 64) und formulieren mögliche Impulse (vgl. Mayer & Mempel, 2021).

Nach einem einleitenden theoretischen Abriss zu Vorlesegesprächen werde ich ausführlich das analytische Vorgehen vorstellen. Zur Rekonstruktion nutze ich die sequenzielle Gesprächsanalyse, wie sie für die dokumentarische Interpretation verbaler Daten entwickelt (vgl. Bohnsack, 2014; Przyborski, 2004) und für die Auswertung von Unterrichtsvideografien von Asbrand und Martens (2018) weiterentwickelt wurde (vgl. Kap. 3). Im vierten Kapitel wird eine Gesprächssequenz aus einem Vorlesegespräch ausführlich analysiert und es werden wesentliche Interpretationen zusammengefasst.

2 | Vorlesegespräche

Kinderliterarische Texte sind gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Vielstimmigkeit, Unbestimmtheit und Indirektheit und eröffnen dadurch literarische und ästhetische Lernmöglichkeiten. Damit eine gemeinsame literarische Erfahrung möglich wird, bedarf es Begegnungsformen mit Literatur, die sich an alle richten und gerade in der Grundschule auch eine räumliche und emotionale Nähe schaffen. Im Rahmen von Vorlesegesprächen wird Lernenden das Eintauchen in fiktionale Welten durch unterschiedliches Leitungshandeln der vorlesenden Person ermöglicht. Sie eröffnet den Kindern Zugänge, ermöglicht einen Austausch über textbezogene subjektive Wahrnehmungen und regt zur Aushandlung individueller Rezeptionserfahrungen und Lesarten an. Anknüpfend an familiäre Vorlesesituationen (vgl. Wieler, 1997) entwickelt Spinner (2004) ein didaktisches Konzept zur Gestaltung von Vorlesegesprächen. Mit dem Ziel, literarische Erfahrungen zu ermöglichen, begleitet die Lehrperson den Rezeptionsprozess durch Anschlüsse zwischen den Kinderäußerungen und Gesprächsimpulsen, „die auf die narrative Struktur des Textes abgestimmt sein sollten, die die Imaginationsfähigkeit der Kinder unterstützen und zugleich eine vertiefende Auseinandersetzung mit Text- und Bild anregen“ (Fuhrmann & Merklinger, 2015: 252). Dies erfordert von den Teilnehmenden, „dass sie eigene Sinnbedeutungen einbringen, dass sie Vorschläge anderer nachvollziehen, dass sie das Gespräch als Suchbewegung verstehen und dass sie mit dazu beitragen, eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug herzustellen“ (Spinner, 2006: 12). Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, die Begegnung mit Sprache und Literatur so zu begleiten, „dass die Lernenden mit ihren individuellen Dispositionen, Begabungen und Fähigkeiten“ ebenso berücksichtigt werden wie der literarische Text und die Auseinandersetzung mit ihm „als Teilhabe an einer gemeinsamen kulturellen Praxis“ (Mayer & Mempel, 2020: 174). Vorlesegespräche sind insbesondere dann lernförderlich, wenn „das Gespräch auf ein Verstehen der individuellen Zugänge [...] und auf eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion ausgerichtet ist, für die das Aushalten von Mehrdeutigkeiten konstitutiv ist“ (Fuhrmann & Merklinger, 2015: 254). Das Äußern unkonventioneller Gedanken und auch der Ausdruck von Nichtverstehen sind erwünscht und werden als Anzeichen für Prozesse sprachlichen und literarischen Lernens verstanden (vgl. Merklinger, 2015).

3 | Dokumentarische Analysen von Unterrichtsvideografien

Zur Rekonstruktion orientiere ich mich – im Unterschied zu den literaturdidaktischen Forschungsarbeiten von Heizmann (2018) oder Thösen (2020), die literarische Gespräche mit Audio aufgezeichnet und mittels der Dokumentarischen Methode analysiert haben – an den Prinzipien der sequenziellen Interaktionsanalyse im Sinne der dokumentarischen Methode (vgl. Asbrand & Martens, 2018), die bei allen Interpretationsschritten die verbale und nonverbale bzw. visuelle Ebene des videografierten Datenmaterials berücksichtigen. Gestützt auf eigene Arbeiten aus dem Bereich der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lernforschung zeigen Asbrand und Martens das Potenzial der Dokumentarischen Methode für die Rekonstruktion von fachlichen Lern- und Kompetenzerwerbsprozessen und deren Genese auf. Sie setzen sich bei der Interpretation des Datenmaterials damit auseinander, „*wie* über bestimmte Themen gesprochen wird, *wie* die Erforschten miteinander interagieren und *wie* sie sich mit den Dingen assoziieren“ (Asbrand & Martens, 2018: 24; Herv. i.O.). Die Dokumentarische Methode schlägt zwei Interpretationsschritte vor, welche die inhaltliche und interaktive Aushandlungsstruktur berücksichtigen:

Während die *formulierende Interpretation* den immanenten Sinngehalt der Interaktion reformuliert und damit auf der Ebene der Konstruktionen der Erforschten bleibt, wird in der *reflektierenden Interpretation* danach gefragt, *wie* in der Erhebungssituation miteinander interagiert wird und welches konjunktive Wissen bzw. welcher Habitus sich in der Art und Weise der Interaktion dokumentiert. (ebd.; Herv. i.O.)

Bezogen auf den Kontext Unterricht und der dort beobachtbaren Komplexität ist für die empirische Erforschung ein Vorgehen erforderlich, das der Multiperspektivität, Multimodalität und Multimedialität sowie deren komplexen situativen Verschränkung im Sinne einer Simultanstruktur (vgl. Wagner-Willi, 2004) gerecht wird (vgl. Martens, Petersen & Asbrand, 2015: 181). Die methodische Herausforderung für die Analyse besteht nach Martens, Petersen & Asbrand aus drei wesentlichen Aspekten:

Erstens geht es darum, das sich im Unterricht ereignende, geplante und ungeplante Lehren und Lernen als jeweils situative und kontingente sowie gleichermaßen habitualisierte Praxis voneinander zu unterscheiden. Zweitens ist es notwendig, die Prozesshaftigkeit des Lernens zu rekonstruieren. Drittens müssen die zwischen den Lehr- und Lernprozessen vermittelnden, durch spezifische Lern-, Schul- oder Peerkulturen strukturierten Interaktionen erfasst werden. (ebd.: 181)

Die Methode bietet die Möglichkeit, neben dem theoretischen und explizierbaren Fachwissen von Schüler*innen, „ihre Bewertungen, Einstellungen und erkenntnistheoretischen Überzeugungen gegenüber Gegenständen des Unterrichts (...) als Bestandteile ihres kommunikativen Wissens“ (Martens, Petersen & Asbrand, 2015: 180) herauszuarbeiten. Bestandteile des konjunktiven Wissens der Schüler*innen wiederum bilden ihr „implizites Wissen [...], ihre Routinen bei der Bearbeitung fachlicher Anforderungen und ihre als Orientierungen internalisierten schul-, fach- und peerkulturellen Erfahrungen“ (ebd.).

Gerade diese doppelte Fokussierung auf Inhalt (formulierende Interpretation) und Struktur der Interaktion (reflektierende Interpretation), als wesentliche Bestandteile von Unterricht, machen die dokumentarische Methode für mein eigenes Forschungsvorhaben interessant. Im Folgenden wird das konkrete methodische Vorgehen etwas ausführlicher beschrieben.

3.1 | Formulierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Interaktion

Die formulierende Interpretation fragt danach, *was* in einem Gespräch gesagt und getan wird. Heizmann weist darauf hin, dass gerade das *Was* aus Sicht der fachdidaktischen Unterrichtsforschung dahingehend interessant ist, zu eruieren, „welche Bedeutungsaktualisierungen ein Lerngegenstand und sein propositionaler Gehalt – [...] – hervorruft, welche nicht und ob – und wenn ja: warum – Schüler[*i]nnen dies im Verlauf des Diskurses modifizieren oder revidieren“ (Heizmann, 2018: 97).

Zur Darstellung der formulierenden Interpretation unterscheide ich in Anlehnung an Asbrand & Martens (2018) zwischen verbaler und nonverbaler Ebene, unter Berücksichtigung (non)verbaler Interaktionen, der körperlichen Bewegungen und Bezugnahme auf die Dinge (vgl. Abb. 1).

Formulierende Interpretation (v)	Formulierende Interpretation der Hauptsequenz (nv 1)	Formulierende Interpretation der Untersequenz (nv 2)	Formulierende Interpretation der Untersequenz (nv 3)
OT: Wahrheit und Unwahrheit			
001-005 UT: andere Erzählung der gleichen Geschichte	001-016 OA: Lesevortrag AHLP		
Hund kennt die Geschichte vom Löwen anders	AHLP nickt leicht mit dem Kopf, zieht Schultern leicht nach oben		
trotz gleicher Geschehnisse, wurde sie anders erzählt	rechte Hand von AHLP geht senkrecht nach unten bei „obWO::HL“, öffnet anschließend rechte Handfläche nach oben		
006-017 UT: Lügengeschichte			
Löwe: Leute glauben eher die Unwahrheit als die Wahrheit und erzählen diese Lügengeschichte dann auch noch weiter	AHLP nimmt rechte Hand ans Kinn, schaut bei „die leute glauben“ nach links und wieder zum Text, nickt leicht bei „die UN:wahrheit“, hält rechte Hand ab dann auf Höhe der linken Schulter, bewegt rechte Hand von Schulter nach vorn und wieder zurück;	010-012 UA: Reaktion auf Text AH03 lächelt nach "die leute glauben", dreht sich zu AH15, sagt etwas zu ihr, beide lächeln, bei "ohne schlechtes gewissen" dreht er sich wieder zur Kreismitte	010 parallele UA: Melden AH08 hebt Arm bei „viel lieber“ und lässt ihn oben bis 031



Abb. 1: Screenshot formulierende Interpretation, © Mempel 2021

Dabei wird in der linken Spalte die formulierende Interpretation der verbalen Kommunikation (v) und in den drei rechten Spalten, die der nonverbalen Interaktion (nv) des Unterrichts dargestellt. Diese beschreibt Interaktionskonstellationen und -verläufe auf der Grundlage der Videografie, also das, was die Akteure mit welchen Dingen – hier: der literarische Text, welcher als Papiausdruck in den Händen der Lehrperson liegt – tun, sowie eine Beschreibung der Veränderung der Interaktionskonstellationen und -bedingungen. Die Strukturierung erfolgt über Ober- (OT) und Unterthemen (UT) bezogen auf die verbale Kommunikation bzw. Ober- (OA) und Unteraktion (UA) oder eingeschobene Aktionen bezogen auf die nonverbale Kommunikation. Die Entscheidung, mehrere Spalten für die formulierende Interpretation der nonverbalen Interaktion vorzusehen, hilft, viele verschiedene, gleichzeitig beobachtbare Aktionen übersichtlich nebeneinander notieren zu können. Die Spalteneinteilung der stattfindenden nonverbalen Interaktion wird abhängig von den sich empirisch zeigenden Interaktionssystemen festgelegt. Demnach wurden im vorliegenden Beispiel in der ersten Spalte für nonverbale Aktionen (nv 1) die in der Hauptinteraktion miteinander agierenden Akteur*innen zusammengefasst, in der zweiten Spalte (nv 2) peerbezogene Aktivitäten der Nebeninteraktion und in der dritten Spalte (nv 3) auf das Unterrichtsgespräch bezogene Aktionen der Schüler*innen, z.B. das Meldeverhalten, erfasst. Operative Handlungen, wie „Melden“, die institutionell mit einer eindeutigen Bedeutung versehen und häufig institutionell gerahmt sind, werden nur dann berücksichtigt, wenn die spezifische Art und Weise des Meldens z.B. zur Rekonstruktion des Habitus einzelner Schüler*innen beiträgt (vgl. Asbrand & Martens, 2018: 196). Im Vergleich dazu sind Handlung-

gen der zweiten Spalte (nv 2) nicht zwingend durch eine institutionalisierte, symbolisch geordnete Praxis von Schule und Unterricht geprägt und gerade in Sozialformen wie dem Sitzkreis zu beobachten. Das trifft bspw. auf nicht unterrichtsbezogene Interaktionen zu (vgl. Kap. 4.2). Solche beobachteten Gebärdenkomplexe werden als eine Abfolge einzelner Gebärden beschrieben.

Neben der formulierenden Interpretation von verbaler und nonverbaler Interaktion werden anders als bei Asbrand und Martens (2018) Fotogramme¹ nicht dem Verbaltranskript sondern als Momentaufnahmen der Interaktion und zur detaillierten Beschreibung des *Was* der formulierenden Interpretation zugeordnet, um die Analysen zu illustrieren. Sie geben „für die Sequenz wesentliche Interaktionskonstellationen, nonverbale Aktionen und Positionierungen im Raum sowie Wechsel und Diskontinuitäten der Interaktionskonstellationen und -verläufe“ (Asbrand & Martens, 2018: 198) wieder. Leitende Auswahlkriterien sind dabei „thematische Relevanz, interaktive Dichte, Fokussierung und Diskontinuität“ (vgl. ebd.: 200). Die Fotogramme werden sowohl aus der Perspektive der Lehrer*innen- (fokussiert Lehrperson) als auch der Schüler*innenkamera (positioniert auf Tafel, fokussiert Lernende) abgebildet (vgl. Abb. 1).

3.2 | Reflektierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Daten

Anders als in der formulierenden Interpretation geht es in der reflektierenden Interpretation nicht mehr darum, *was* gesagt und getan wird, sondern „in welcher Art und Weise verbal, körperlich und in Assoziation mit den Dingen interagiert wird, wie Äußerungen und Handlungen innerhalb der Interaktionsstruktur gerahmt sind und was sich in der Spezifik des Zusammenhangs über den untersuchten Gegenstand zeigt“ (Martens, Petersen & Asbrand, 2015: 191). Auch im Rahmen dieses Analyseschritts werden ausgewählte Fotogramme hinzugezogen.

Asbrand und Martens schlagen eine Form der reflektierenden Interpretation vor, die sich eng an der sequenziellen Gesprächsanalyse und dem von Przyborski (2004) für die dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen und Gesprächen vorgeschlagenen Verfahren der formalen Analyse der Interaktionsorganisation orientiert, dabei gleichzeitig aber auch einige Erweiterungen und Modifikationen vornimmt (Asbrand & Martens, 2018). Grundlage für die Interpretation sind das Unterrichtsvideo, ausgewählte Fotogramme, das Transkript sowie die formulierende Interpretation, wobei verbale und nonverbale Ebene in einem Arbeitstext integriert sind (vgl. Abb. 2). Ähnlich wie in der formulierenden Interpretation unterscheidet ich dabei zwischen Hauptinteraktion (Spalte 1) und Peerinteraktionen (Spalte 2).

¹ Zum Zweck der Kontrolle der Standortgebundenheit der Forscherin, die die Unterrichtssituation gefilmt und das Fotogramm ausgewählt hat, wird ihr Anteil an der Gestalt des Bildes in der Analyse der Fotogramme mitberücksichtigt, auch wenn ihr Habitus nicht Gegenstand der Forschung ist (vgl. Asbrand & Martens, 2018: 205f.).

Hauptinteraktion ²	Peerinteraktion ²
<p>001-017 (Nonverbale) Proposition im Modus einer textbasierten Orientierung¹</p> <p>Die Lehrperson führt das Vorlesegespräch zum Text „Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe“ fort. In dem Auszug reflektieren der Löwe (der Erzähler des Märchens) und der Hund (der Rezipient) über die soeben vom Löwen erzählte Geschichte.¹</p> <p>Der Lesevortrag wird dabei unterstützt durch viel Mimik und Gestik sowie durch Akzentuierung einzelner Silben, welche durch Intonationsbewegungen und/oder Lautstärke und/oder Länge phonetisch hervorgehoben werden und die semantische Bedeutung der Äußerung maßgeblich bestimmen.¹</p> <p>Nach dem Lesevortrag, initiiert die Lehrperson eine 7-sekündige „Haltepunkt“- und orientiert sich dabei an der Geschichte als Gesprächsgrundlage und der</p>	<p>010 Nonverbale Proposition im Modus einer textbasierten Orientierung¹</p> <p>Während des Lesevortrags der Lehrperson elaboriert AH03 auf der korporierten Ebene den propositionalen Gehalt der Äußerung <i>die Leute glauben VIEL lieber die U: Nwahrheit als die WAHRheit</i>; mit Blick zu AH15 und einem Lächeln.¹</p> <p>017 nonverbale Enaktierung im Modus einer Bewertung bezogen auf 016; nonverbale kommunikative Konklusion¹</p> <p>In einer eingelagerten Interaktion bewertet AH03 die zuvor gehörten textbasierten Proposition <i>das <<f> WEISS > ich von JE:NER HEXe (- -) <<dim> die sie mir anvertraut hat.</i> (016). Hier dokumentiert sich ein emotionales Einlassen auf den Text und eine Orientierung an der Handlungslogik, was sich in einer körperlichen Distanzierung (Stirnrunzeln,</p>

Abb. 2: Screenshot reflektierende Interpretation, © Mempel 2021

3.3 | Fallimmanente und fallübergreifende Interpretation

Das Datenmaterial wird parallel zu der formulierenden und reflektierenden Interpretation einzeln und komparativ auf wiederkehrende Muster hin fallimmanent und fallübergreifend interpretiert. Durch diese Fallvergleiche wird die rekonstruktive Unterrichtsforschung empirisch valide und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar und erlaubt eine „aus dem empirischen Material heraus generierte Beschreibung von Unterricht in seiner Varianz bzw. Unterschiedlichkeit“ (Asbrand & Martens, 2018: 29f.).

4 | Begleitinteraktion² im Rahmen eines Vorlesegesprächs

Im folgenden Kapitel wird auf der Grundlage der in Kapitel 3 beschriebenen Interaktionsanalyse eine Gesprächssequenz aus einem Vorlesegespräch näher beleuchtet und wesentliche Ergebnisse zusammengefasst. Die hier vorgestellte Auswertung geht den Fragen nach, (1) wie die Vielstimmigkeit des Textes in der Begleitinteraktion wahrgenommen und aufgegriffen wird, (2) auf welche Weise die Gesprächsteilnehmer*innen bedeutungserzeugend tätig sind und (3) wie sich sprachliches, ästhetisches, literarisches und soziales Lernen in der Begleitinteraktion verschränken. Die zugrundeliegende Gesprächssequenz wurde in einer Klasse des zweiten Jahrgangs aufgezeichnet. Am Gespräch nahmen 18 Kinder und eine Lehrperson teil. Die hier analysierte Sequenz findet zum Ende der Unterrichtseinheit (Gesamtlänge 45:41 min.) von Minute 37:44 bis Minute 42:22 statt. Auswahlkriterien für diese Sequenz waren neben der interaktiven verbalen und nonverbalen Dichte auch Diskontinuitäten im Interaktionsverlauf sowie die thematische Relevanz der Interaktion für das Forschungsinteresse.

4.1 | Textbegegnung: Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe

Auslöser für die vorliegende Gesprächssequenz aus einem Vorlesegespräch ist ein Auszug aus „Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe“, einer Erzählung aus Paul

² Der Begriff der *Interaktion* ist meines Erachtens – anders als der auch in der Literatur zu findende Begriff der *Begleitkommunikation* – für meine Ausführungen am passendsten, da er neben der verbalen Kommunikation auch nicht-verbale Formen des Austauschs der Akteur*innen miteinander oder mit den Dingen (hier das Bilderbuch bzw. die Textkopie) berücksichtigt.

Maars *Der tätowierte Hund*. Den Rahmen der Erzählung bildet die Unterhaltung zwischen einem Hund und einem Löwen, der die Geschichte von Hänsel und Gretel und der Hexe erzählt. Der Löwe steht als Erzähler des Märchens außerhalb des Geschehens und scheint allwissend. Er hat Einblick speziell in das Bewusstsein der Hexe, was sich darin zeigt, dass er ihre Gedanken zur Sprache bringt, zu dem Geschwisterpaar wahrt er jedoch eher Distanz. Der Hund, dem das Märchen erzählt wird, nimmt die Rolle des Rezipienten ein, ähnlich wie die zuhörenden Kinder und die vorlesende Lehrperson in dieser Unterrichtssequenz.

Die Zauberkräfte der alten Hexe haben nachgelassen. Um nicht auf trübe Gedanken zu kommen, schmückt sie ihr Haus mit Lebkuchen, Kuchen und anderen Leckereien. Eines Tages kommen die Geschwister Hänsel und Gretel vorbei und essen von ihrem Haus, was die Hexe traurig und zugleich wütend stimmt (vgl. Maar, 2007: 36). Als die Kinder ihr aber erklären, dass sie unter Hunger leiden, nimmt sie sie bei sich auf und gibt ihnen sowohl ein Bett zum Schlafen als auch reichlich zu essen (vgl. ebd.: 36f.). Hänsel aber isst weiter vom Haus der Hexe und wird in den Stall gesperrt (vgl. ebd.: 38). Als die Hexe den Ofen anheizt, um Hänsel, der von sich behauptet, ausgehungert zu sein, ein großes Brot zu backen, kommt Gretel, schubst die Hexe in den Ofen, schließt die Tür und die Hexe verbrennt elendiglich (vgl. ebd.: 39).

Im Schlussdialog der Rahmenerzählung (vgl. ebd.: 39f.), der der vorliegenden Gesprächssequenz zugrunde liegt, äußert der Hund seine Verwunderung über die ihm zu Gehör gebrachte Variante des Märchens, woraufhin der Löwe ihm zu verstehen gibt, dass die Leute oft ohne schlechtes Gewissen Lügen verbreiten, weil sie viel lieber die Unwahrheit als die Wahrheit glauben:

001³ AHLP *ich habe die geschichte nicht so: erzählt bekommen;*
 002 (-)
 003 *da HÖ:Rte sich alles <<f> GANZ anders an- =>*
 004 *=<<f> obWO::HL> EIgentlich das GLEIche geschah;*
 005 (1.3)
 006 *aha:: machte der löwe-*
 007 (--)
 008 *da SIEHT man es wieder;*
 009 (-)
 010 *die leute glauben VIEL lieber die U:Nwahrheit als die*
WAHRheit;
 011 (--)
 012 *und erzählen dann OHne schlechtes gewissen (-) die*
lügengeschichten weiter;
 013 (1.0)
 014 *<<f> DENN die geschichTte hat sich so ZUgetragen (-) wie ICH*
sie dir mitgeteilt habe;
 015 (---)
 016 *das <<f> WEISS> ich von JE:ner HExe (--)<<dim> die sie mir*
anvertraut hat.
 017 (7.0)

³ Die Gespräche wurden videografisch aufgezeichnet und gemäß der GAT2-Konvention transkribiert. Ein Überblick über die hier verwendeten Transkriptionskonventionen findet sich im Anschluss an den Beitrag.

((nimmt rechte Hand, zur Faust gekrümmt, ans Kinn, Ellbogen ruht auf ihrem Knie, runzelt Stirn))

4.2 | Der Sitzkreis als mögliche Sozialform für literarische Gespräche

Bevor ich die sich an den Lesevortrag anschließende Begleitinteraktion analysiere, möchte ich näher auf die Positionierung im Sitzkreis und die Bedeutung dieser Sozialform für das gewählte Vorlesesetting eingehen.



Abb. 3: Fotogramm (Minute 37:57): Perspektive Schüler*innenkamera (links) und Perspektive Lehrer*innenkamera (rechts)

Das Fotogramm (Abb. 3) zeigt den Sitzkreis als äußere, kontinuierliche Interaktionsbedingung über die gesamte Stunde hinweg. Alle Akteur*innen sind formal zunächst gleichberechtigt. Sie sehen einander, können sich direkt adressieren und die Redebeiträge und Reaktionen verfolgen. Gleichzeitig dokumentiert sich ein asymmetrisches Sitzverhalten zwischen Schüler*innen und Lehrperson in einem auf Symmetrie abzielenden Kreisgespräch. So täuscht der Sitzkreis, indem alle nebeneinandersitzen, eine gleichberechtigte Unterrichtssituation nur vor. Die Lehrperson sitzt nicht wie die Kinder auf dem Boden, sondern erhöht auf einem Sitzhocker. Den Text hält sie als Einzige als Papiausdruck in ihrer linken Hand. Die rechte Hand wird unterstützend genutzt, um das Gelesene zu illustrieren. Die Kinder haben keinen Einblick in die Textkopie. Durch die Positionierung der Lehrperson auf einem Sitzhocker vor der Tafel, die zentral im vorderen Teil des Klassenzimmers angebracht ist, wird die Interaktionskonstellation als eine lehrpersonenzentrierte Unterrichtssituation initiiert. Die Lehrperson nimmt eine für die Institution Schule typische tendenziell frontale Stellung mit einer Vogelperspektive über die Gruppe ein. Anders aber als in einer Frontalsituation adressiert sie nicht alle Schüler*innen gleichzeitig, da gerade die drei bis vier Schüler*innen, die links und rechts neben ihr sitzen, nicht in ihrem direkten Blickfeld sind.

Die Schüler*innen verbleiben gegenüber der Lehrperson in einer Froschperspektive. Je nach aktuellem individuellem Bedürfnis nehmen sie unterschiedliche Sitzpositionen ein: sie sitzen mit angewinkelten Beinen, im Schneidersitz oder auf den Unterbeinen auf dem Teppich bzw. daneben, schauen zur Lehrperson, zum Boden oder in eine andere Richtung, spielen mit ihren Füßen und Ärmeln. Ebenso müssen sie ihre Sitzposition ändern (vgl. AH05 in Abb. 3) oder ihren Kopf drehen, um die Lehrperson anschauen zu können.

Im Folgenden wird die Initiierung (Kap. 4.3) und Umsetzung (Kap. 4.4) eines Gesprächs im Anschluss an die beschriebene Textbegegnung (Kap. 4.1) ausführlich betrachtet.

4.3 | Anbahnung der Begleitinteraktion: Haltepunkte für das Nachdenken

Um den Text wirken zu lassen, initiiert die Lehrperson nach dem Lesevortrag einen siebensekündigen „Haltepunkt für das Nachdenken“ (Spinner 2011: 64) und orientiert sich dabei an der Erzählung als Gesprächsgrundlage und der Möglichkeit, sich frei zum gerade Gehörten zu äußern (vgl. 4.1, Transkriptzeile 017).

Die Lehrperson lässt zunächst offen, welches Textphänomen dabei näher betrachtet werden soll und gibt den Schüler*innen Raum für eigene Deutungen und Ideen, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen. Allerdings akzentuiert sie in ihrem Lesevortrag einzelne Silben, welche durch Intonationsbewegungen und/oder Lautstärke und/oder Länge phonetisch hervorgehoben werden und die semantische Bedeutung der Äußerung maßgeblich bestimmen und Textstellen betonen, die einen propositionalen Gehalt aufweisen: Die erste Textstelle (010) proponiert die Relevanz der Unterscheidung zwischen Wahrheit und Unwahrheit. Die zweite Textstelle (016) proponiert eine unlogische Situation auf der Grundlage einer zuvor gehörten Textstelle, in der es heißt:

Als sie aber das Feuer angeschürt hatte und gerade nachsehen wollte, ob recht eingeheizt sei, da gab ihr die arglistige Gretel von hinten einen Stoß, dass die Hexe weit hineinfuhr, machte die eiserne Tür zu, schob den Riegel vor und die arme Alte musste elendig verbrennen. (Maar, 2007: 39)

Die Betonung von JE:ner HEXe sowie der Stopp direkt nach 016 impliziert eine besondere Relevanz der Textstelle, macht diese für alle zum Thema und stellt Anschlussfähigkeit her (vgl. 4.4). Die Lehrperson verlässt ihre Rolle als Strukturgeberin, indem sie die Verantwortung über den weiteren Gesprächsverlauf zunächst in die Hände der Schüler*innen gibt. Durch das Innehalten, was sich auch auf der korporierten Ebene zeigt (sie nimmt die rechte Hand, zur Faust gekrümmt, ans Kinn, der Ellbogen ruht auf ihrem Knie, sie runzelt die Stirn und wartet ab), signalisiert sie den Schüler*innen, dass sie reagieren dürfen. Das Innehalten an einer bestimmten Textstelle kombiniert mit einer längeren Pause entspricht einer für die Situation typischen Praktik, die in der Klasse bereits routiniert, ritualisiert und den Schüler*innen vertraut ist. Das zeigt sich darin, dass die Schüler*innen zunächst abwarten und überlegen, sich zunächst mit ihrer Nachbarin bzw. ihrem Nachbarn austauschen oder direkt melden.

4.4 | Umsetzung der Begleitinteraktion: Gespräch über „jene Hexe“

An dem von der Lehrperson initiierten Haltepunkt (017) reagiert AH03 in einer peerbezogenen Interaktion auf die zuvor gehörte textbasierte Proposition *das <<f> WEISS> ich von JE:ner HEXe (--) <<dim> die sie mir anvertraut hat.* (016). Auf der korporierten Ebene dokumentiert sich eine Orientierung an der Handlungslogik des Textes, was sich in einer körperlichen Distanzierung (Stirnrunzeln, Drehen des Kopfes nach links) sowie einem stummen „Hä“ direkt im Anschluss an den Lesevortrag der Lehrperson zeigt (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Peerbezogene Aktivität zwischen AH03 (links) und AH15 (rechts): Stummes „Hä“ und „Pst“

AH15, die neben AH03 sitzt, wendet daraufhin ihren Kopf zu ihm. Es schließt sich eine leise Peerinteraktion zwischen den beiden Schüler*innen an, die akustisch nicht erfasst wurde. Daraufhin verweist AH15 mit einem Lächeln im Gesicht und der operativen Handlung „Pst“ (vgl. Abb. 4) AH03 auf die konstitutive Rahmung. Sie orientiert sich dabei an der für die Institution Schule als relevant geltenden Rollenerwartung, wie u.a. an der Regel ‚sprich nur, wenn man dich darum bittet‘, was sich darin dokumentiert, dass sie parallel zum Ausführen der operativen Handlung zu der Lehrperson blickt. AH03 verstummt daraufhin mit einem Lächeln und blickt ebenfalls wieder zur Lehrperson. Die Interaktionseinheit wird von beiden Schüler*innen auf der Basis der Akzeptanz institutionell gerahmter kommunikativer Normen mit einer kommunikativen Konklusion einvernehmlich beendet.

Anders als AH03 orientiert sich AH16 an den institutionellen Regeln des Meldens und zeigt gleichzeitig ihre Bereitschaft, an der durch den Stopp initiierten Unterrichtsinteraktion teilzunehmen. Die Lehrperson erteilt ihr daraufhin durch Aufrufen ihres Namens das Rederecht.

```

017  AHL P    (7.0)
018          ((schnalzt)) AH16;
019  AH16    ich glaube da:: (-) der Löwe hat schon zur früheren zeit
          gelebt;
019a        bei den hexen und so- =
020          =dass er (-) dann gesagt hat-
020a        dass die hex dass <<acc> eine hexe ihm das erzählt hat- =>
021          =<<cres> aber ich glaube er LÜGT,>
022  AHL P    hm_HM
023  AH16    wei::l es GIBT gar keine hexen;=
024          =in der GESchichte vielleicht schon- =
025          =A:ber (1.3) im URwald-
026          (-- )
027          also im wald gibt_s keine HExen.
028          (-)
029          [also im] urwald zum beispiel nicht.
030  AHL P    [hm_ĤM ]
031  AH18    und im u:rwald gibt es auch normalerweise keine HUNde;
032  AHL P    [((lacht))]
    
```

AH16 kommt der impliziten Aufforderung der Lehrperson nach, differenziert die proponierte Orientierung aus und ergänzt weitere Aspekte des Themas. Sie orientiert sich dabei an der Frage nach dem Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit. Sie hält es für möglich bzw. wahrscheinlich, dass der Löwe schon zu der Zeit der Hexen gelebt hat (019-019a). Mit der Konjunktion *aber* drückt sie daran anschließend eine Einschränkung, einen Vorbehalt aus und äußert ihre Vermutung, dass der Löwe lügt (021). Sie schließt dabei an die vom Text proponierte Orientierung an, dass etwas nicht logisch ist, und leitet ohne besonderen Nachdruck ihre Begründung *es GIBT gar keine Hexen*;= mit der Konjunktion *weil*: :1 ein (023). Mit dem Adverb *vielleicht* relativiert sie wiederum die Gewissheit ihrer Aussage, gibt an, dass möglicherweise, unter Umständen, Hexen in Geschichten möglich sind, nicht aber im Urwald (024-029). Die Konjunktion *A:ber (...)* *nicht* drückt hier eine Einschränkung, einen Vorbehalt, eine Berichtigung aus. Sie stützt ihre Argumentation, dass der Löwe lügt, auf ihrem Wissen über die Sachverhalte und unterscheidet in ihrer Sinndeutung zwischen Fiktion und Wirklichkeit, dass Hexen in Geschichten erfunden werden können, in der realen Welt jedoch nicht existieren. Der Umstand, dass ein Löwe die Geschichte in der Rahmenhandlung erzählt, bleibt dabei unhinterfragt. Die Lehrperson ratifiziert die Deutung mit einem Hörersignal im Sinne von Divergenz⁴ (030).

Auffallend an der Lesart der Schülerin sind die vielen selbstinitiierten Reparaturen und ihr vorsichtiges Herantasten an den eigenen Orientierungsrahmen. Zunächst repariert sie ihre Lesart von *die hex* (= jene Hexe, welche, „elendig“ (Maar, 2007: 39) verbrannt ist) hin zu *eine hexe* (= irgendeine Hexe). Später repariert sie im *URwald*- in *im wald* und repariert diese wieder in *[also im] urwald* und identifiziert mit *zum beispiel nicht den Urwald* als einen möglichen Handlungsort von vielen, wo Hexen nicht zu finden sind.

AH18 ergreift daraufhin selbstinitiiert das Wort ohne direkte Aufforderung durch die Lehrperson und elaboriert die Anschlussproposition von AH16 im Modus einer Differenzierung. Mit der Konjunktion *und* schließt sie an die Deutung von AH16 an und ergänzt diese mit dem Hinweis, dass es im Urwald (also außerhalb der Welt von Geschichten) *auch normalerweise keine HUNde*; gibt (031). Mit dem Adverb *auch* bekräftigt sie die Deutung von AH16 und differenziert sie aus. Ohne es explizit zu formulieren, dokumentiert sich hier ähnlich wie bei AH16 eine Orientierung am Fiktionalitätsbewusstsein. Durch die Verknüpfung der Rahmenhandlung (Gespräch zwischen Hund und Löwe) mit der Hänsel-und-Gretel-Geschichte macht sie implizit deutlich, dass beide Geschichten fiktiv sind. Die Lehrperson ratifiziert diese Deutung mit einem Lachen, woraufhin AH18 mit einem Lächeln reagiert.

Mit dem anschließenden Einschub eröffnet AH08 nach langem Melden eine Metakommunikation über die Unterrichtsorganisation:

033 AH08 [u::nd] ich w-
 033a (---)
 034 ich mag schon lange was SAgen- (-)
 035 und der AH05- (-)
 035a weil der AH05 hat das GLEIche gesagt wie ich(-) vorhin;
 036 AHL P <<pp> ah okay. (-)

⁴ Nach Ehlich (1986) strukturiert die Tonhöhenstruktur die Semantik von „hm“. Er unterscheidet vier Typen: fallend-steigend (Konvergenz), steigend (Divergenz), eben (Prä-Divergenz) und fallend (komplexe Divergenz) (vgl. auch die Transkriptionskonventionen dieses Beitrags).

036a da hast [du gut zugehört.>]

Er macht implizit auf den Missstand aufmerksam, dass seine Selbstwahl durch Melden nicht automatisch und sofort zu einer inhaltlichen Reaktion auf einen Gesprächsbeitrag von AH05 geführt hat, welcher zeitlich vor der hier rekonstruierten Sequenz liegt (033-035a). Die Lehrperson reagiert auf einer persönlichen Ebene auf AH08 und validiert sein Zuhörverhalten als positiv, geht dabei aber nicht auf sein eigentliches Anliegen ein, so dass es AH08 nicht gelingt, seine Gedanken auszusprechen. Dass die Äußerung von AH08 für die anderen Schüler*innen abgeschlossen und nicht weiter zu thematisieren ist, zeigt sich im direkten Anschluss von AH04, welcher das Wort ergreift, noch während die Lehrperson zu AH08 spricht. Hierin dokumentiert sich ein auf Symmetrie basierendes Verständnis von Gesprächen, wie es auch in außerschulischen Situationen zu beobachten ist, das auf der Grundlage der Anerkennung egalitärer Beteiligung und gleicher Rederechte aller Mitwirkenden beruht. Wobei es nicht notwendig ist, sich um das Rederecht zu bewerben und dieses auch nicht explizit erteilt werden muss. Und so fühlt sich AH04, anders als das Beispiel von AH08 gezeigt hat, berechtigt, selbst den Sprecherwechsel zu initiieren:

037 AH04 [und im urla und im urwald gibt_s ja
auch keine löwen.
038 da gibt_s TIge:r, (-)
039 aber keine löwen;
040 AH05 und im u:rwald (-) gibt_s keine DINosauriers und keine hund
und so.
041 AHL P [Hm⁻
(runzelt Stirn, schürzt Lippen, Kopf ist leicht zur linken
Seite geneigt))

Indem AH04 die Deutungen von AH16 (023-029) und AH18 (031) im Modus einer Divergenz elaboriert, suspendiert er implizit den Beitrag von AH08 und schließt gleichzeitig an die vorherige Interaktionseinheit an. Mit der Konjunktion *und* geht er zwar vordergründig auf die Aussagen von AH16 und AH18 ein, nutzt die Äußerung aber gleichzeitig für die Darstellung der eigenen Position. Wobei er sich sowohl auf den Text bezieht (037) als auch den Fokus weg von der Geschichte lenkt (038).

AH05 ergreift daraufhin das Wort und reagiert auf AH04 mit einer weiteren Ergänzung und differenziert diese aus. Mit der Konjunktion *und* verbindet er seine mit der vorhergehenden Aussage von AH04 (040). Ähnlich wie AH04 nimmt er hier vordergründig Bezug zum Text, lenkt gleichzeitig aber auch von ihm weg. Sowohl bei AH04 als auch AH05 dokumentiert sich ein noch novizenhafter Umgang mit Fiktionalität sowie ein Festhalten an Tatsachen und eine Orientierung an lebensweltlichen Erfahrungen.

AH03 reagiert auf den Verweis *und im u:rwald (-) gibt_s keine DINosauriers* (040) mit einem Stirnrunzeln und distanziert sich körperlich von der Äußerung von AH05. Auch dokumentiert sich auf der korporierten Ebene eine Orientierung von AH03 an der Handlungslogik und Passung zum Text. Auch die Lehrperson distanziert sich körperlich von der Äußerung von AH05, was sich durch verengte Augenbrauen, geschürzte Lippen, und einen leicht zur linken

Seite geneigten Kopf dokumentiert. Zusätzlich ratifiziert sie dessen Äußerung mit einem Hörerpartikel, das einen Widerspruch ausdrückt. Vermutlich bestätigt durch die Reaktion von AHLP meldet sich AH03, nimmt die Hand aber sofort wieder runter, als AH08 das Wort ergreift (042). Weiterhin körperlich distanziert von der Deutung von AH05, was sich in einem Stirnrunzeln und stummen „Hä“ zeigt, schaut er stattdessen zu AH15. Parallel zur Hauptinteraktion entwickelt sich eine erneute peerbezogene Interaktion zwischen den beiden Schüler*innen für ca. 10 Sekunden.

042 AH08 [aber man kann in ner geschichte: (-) hexen erfinden; (-)
 042a das GEHT.
 043 AHLP genau.
 043a <<p> (das ist der) ((unverständlich, ca. 0.5))>

AH08 wendet den Fokus weg vom Urwald und wieder hin zum literarischen Gegenstand (042-042a). Mit der Konjunktion *aber* verbindet er vordergründig seine Aussage mit den vorherigen Äußerungen von AH16 (023-029), AH18 (031), AH04 (037-039) und AH05 (040) und klammert gleichzeitig bestimmte Aspekte aus: Es gibt zwar keine Hunde, Löwen etc. im Urwald, aber in Geschichten ist alles möglich. Er orientiert sich dabei ähnlich wie AH16 an der Frage nach dem Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit. Seine Aussage kann als Abschluss der Interaktionseinheit nach der Frage, was alles in Geschichten möglich ist, verstanden werden, die dadurch noch an Gewicht gewinnt, dass sie von der Lehrperson, noch während AH08 spricht, nonverbal validiert und anschließend auch verbal als positiv bewertet wird.

Gleichzeitig meldet sich AH03 erneut, zieht die Meldung jedoch zurück, als die Lehrperson den Fokus ändert. Sie leitet zu einem neuen Thema über (044) und suspendiert mit einem Blick zu AH15 und AH03 deren noch immer aktive Peerinteraktion (046a). Beide Schüler*innen richten ihre volle Aufmerksamkeit nun wieder auf die Lehrperson und kommen der Rollenerwartung nach, die die Institution Schule an sie stellt. Noch bevor die Lehrperson ihren Impuls ausformuliert hat, meldet sich AH15. Auch AH03 meldet sich im Anschluss, nimmt die Meldung jedoch auch sofort wieder zurück. Nach einer Pause von 2.5 Sekunden erteilt AHLP nonverbal mittels Zeigegeste AH15 das Rederecht.

044 AHLP jetzt möchte ich- (.)
 044a ich möchte noch> auf etwas anderes hinaus;
 045 (--)
 046 der SAGT ja- (.)
 046a eine HEXe hat ihm die geschichte erzÄHLT-
 ((blickt zu AH03 und AH15))
 047 (2.5)
 048 AH15 das war die hexe die am ende (-)in den oFE::N [reingeworfen
 (.) wurde?
 049 AHLP [hm_HM::
 ((schaut in den
 Text))
 050 (1.0)
 051 kann es SEI::n dass eine hexe die geschichte ANders erzählt,
 052 (--)

053 <<p> als jetzt vielleicht hänsel und GREtel die geschichte
erzählen würden?>
054 (3.4)
055 AHL P AH09.

Vor dem Hintergrund der Erarbeitung der Zielperspektive⁵ kündigt die Lehrperson eine Themenverschiebung an (044-044a). Sie proponiert dabei einen anderen Orientierungsgehalt als die textbasierte Proposition (016). Es kommt zu einer Fremdrahmung, das heißt, sie geht vor-dergründig auf die Äußerung im Text ein, nutzt diese aber im Sinne ihrer eigenen Lesart und lenkt den Fokus auf die Perspektive einer Hexe als Rolleninhaberin (Fokus literarisches Wissen). Sie ersetzt dabei das Demonstrativpronomen „jene“ durch den unbestimmten Artikel *eine* HExe (046a).

AH15 reagiert auf AHL P und geht auf den Impuls ein, nutzt dies aber für die Darstellung ihrer Deutung. Sie differenziert die vom Text proponierte Orientierung (016) weiter aus und ergänzt sie um den Aspekt, dass es sich bei der von der Lehrperson erwähnten Hexe um die Hexe handelt, die am ende (-) in den oFE::N [reingeworfen (.) wurde (048)]. Gleichzeitig präzisiert sie die Aussage der Lehrperson, indem sie den von ihr benutzten unbestimmten Artikel *eine* ignoriert und mit ihrem Verstehen der Geschichte begründet, und damit den Fokus von *eine* zu *die* lenkt. Ihr geht es dabei nicht um die von der Lehrperson intendierte Perspektive einer Hexe als Rolleninhaberin, sondern um die Identität einer bestimmten Hexe. In dieser Deutung (in der Intonation fragend) dokumentiert sich eine aufmerksame Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung wie auch eine Orientierung an der Handlungslogik.

Die Lehrperson reagiert noch während AH15 spricht auf deren Beitrag zunächst nonverbal mit zusammengepressten Lippen und leicht zusammengezogenen Augenbrauen. Während sie kurz in den Text in ihrer Hand schaut, validiert sie deren Äußerung. Nach einer Pause von einer Sekunde steuert sie den Diskurs entlang ihres normativen Fachverständnisses und lenkt den Fokus weg von der Frage nach der Identität einer bestimmten Hexe hin auf die Perspektive einer Hexe als Rolleninhaberin und schließt dabei an ihren vorherigen Impuls (046) an. Sie ersetzt dabei erneut das Demonstrativpronomen „jene“ durch den unbestimmten Artikel *eine*. Sowohl in der Divergenz als auch in der Anschlussproposition dokumentiert sich eine Orientierung an der eigenen Stundenvorbereitung mit einer Fokussierung auf das literarische Wissen.

AH15 distanziert sich körperlich von der Frage der Lehrperson, was sich in Stirnrunzeln und dem rechten Finger am Mund dokumentiert. Nicht eindeutig kann hier rekonstruiert werden, ob die Distanzierung bezogen auf die Frage oder den unbestimmten Artikel ist und somit auch die fehlende Reaktion der Lehrperson auf die Deutung der Schülerin. Es entsteht, zumindest korporiert, ein Spannungsverhältnis zur Orientierung der Lehrperson.

Die Lehrperson gibt den Schüler*innen Zeit, über die Frage nachzudenken. Nach einer Pause von 3.4 Sekunden ruft sie AH09 auf.

056 AH09 (weil die hexe) wohl in den ofen geWORfen wurde-
057 (-)

⁵ Die Lehrperson orientiert sich in ihren Impulsen sehr stark an den vorab im Team der Professionellen Lerngemeinschaft festgelegten Haltepunkten, die als Unterrichtsvorbereitung vorliegen und triangulierend im Rahmen der Analyse einbezogen werden. Das Anliegen an dieser Stelle war es, auf subjektive Sichtweisen einzugehen und den Fragen nachzugehen, warum die Hexen die Geschichte so erzählen und was wahr ist.

058 da kann sie_s ja [nicht gewesen] sein dass sie_s erzählt hat-
 059 AHLP [ʔhmʔhm;]
 060 AH09 weil die ist ja schon geSTORben;
 061 AHLP ʔHMʔhm;
 062 das ist vielleicht eine ANdere hexe gewesen.
 063 (2.0)

AH09 hinterfragt mit Bezug auf den Text (s. Maar, 2007: 39) und die Proposition (016) die Deutung von AH15 (048) oder ihr eigenes Verstehen, reagiert aber nicht auf die Frage von AHLP. Auch für sie ist die Frage nach der Identität der Hexe zentraler. Sie orientiert sich an den eigenen Verstehensprozessen und denen der Peer Group. In einer unvollständigen wenn-dann-Konstruktion benennt sie den Widerspruch: mit der Begründung (weil die hexe) wohl in den ofen geWORfen wurde- (-) (056) stützt sie ihre Behauptung da kann sie_s ja [nicht gewesen] sein dass sie_s erzählt hat- (058) und schließt wieder an ihre Begründung an weil die ist ja schon geSTORben (060). Auch bei ihr zeigt sich eine Orientierung an der Handlungslogik. Ähnlich wie bei AH16 (019-029) zu Beginn der Gesprächssequenz benennt sie implizit, dass etwas an der Erzählung des Löwen nicht stimmen kann. Die Lehrperson reagiert darauf mit einem Hörerpartikel im Sinne von vielleicht, aber (059, 061). Sie macht einen Gegenvorschlag zu der Deutung von AH09 und differenziert deren Beitrag aus (062). Sie benennt hier ihre Deutung von der anderen Hexe, die implizit bereits seit längerem in ihren Redebeiträgen mitschwingt, relativiert die Gewissheit ihrer Aussage jedoch durch das Adverb vielleicht und gibt an, dass sie sich nicht ganz sicher ist. Ohne die Interaktionseinheit abzuschließen, leitet die Lehrperson mit einer Pause von zwei Sekunden zu einem neuen Thema über:

064 AHLP warum erzählt die HEXE die geschichte SO?
 ((zeigt in den Text))
 065 (3.5)
 066 AHLP AH15.
 067 AH15 weil vielleicht für die hexe wir MENschen böse sind; (-)
 067a und bei un für uns sind (.) die HEXen böse.
 068 AHLP (1.0)
 ((spitzt Lippen, zieht Stirn und Schultern nach oben))

Die Lehrperson lenkt den Fokus wieder auf die Erzählerperspektive: warum erzählt die HEXE die geschichte SO? Während sie vorher noch gefragt hat, ob es möglich ist, dass eine Hexe die Geschichte anders als Hänsel und Gretel erzählt (051-053), gibt sie mit der Warum-Frage implizit eine Antwort darauf, dass es so ist. Ihr geht es dabei konkret um die HEXE, die die Geschichte dem Löwen erzählt hat, was sie mit einer Zeigegeste auf den Text nochmal verstärkt (064). Es entsteht eine Pause von ca. 3.5 Sekunden.

Die Lehrperson erteilt AH15 das Rederecht, die mit einem Lächeln auf die Frage antwortet und sie in der von der Lehrperson vorgegebenen Reihenfolge bearbeitet. Sie kommt dem von der Lehrperson intendierten Arbeitsauftrag nach, die Perspektive einer Hexe als Rolleninhaberin zu fokussieren (067-067a): Mit der Konjunktion weil leitet sie die Antwort auf die Frage von AHLP ein und nähert sich tentativ im Modus einer Differenzierung mit dem Adverb vielleicht der Diskrepanz zwischen den zwei Erzählerperspektiven (aus Sicht der Hexe und aus Sicht von Hänsel und Gretel) an. Sie nimmt mit bei un für uns die Perspektive der Kinder Hänsel und Gretel

ein, worin sich ein Nachvollzug der Perspektive literarischer Figuren zeigt. Die Lehrperson ratifiziert die Deutung von AH15 nonverbal mit zusammengespißten Lippen und nach oben gezogener Stirn sowie hochgezogenen Schultern im Sinne von vielleicht.

AH08, der sich schon seit längerem meldet, erhält anschließend das Rederecht durch die Lehrperson. Hier dokumentiert sich ähnlich wie bei 033-036 eine Orientierung von AH08 am institutionellen Muster, dass die Lehrperson dazu bestimmt ist, den Turn zu haben und zu selektieren, wer den Turn als nächstes haben wird, wobei die Bewerbung um das Rederecht durch Melden angezeigt wird, welches auch manchmal etwas länger dauern kann.

069 AHLP AH08.
 070 AH08 weil (1.0) die HEXen;
 071 (1.3)
 072 es es GIBT- (--)
 072a vielleicht hat_s hat eine SCHAUSpielerin es (.) sich als hexe
 verKLEIdet und (-) nur die geschichte die sie AUFgeführt hat
 erzä:hlt,
 073 AHLP hm_HM⁻

AH08 vermutet, nach kurzem Ordnen seiner Gedanken und Abbruch seiner Äußerung, dass sich vielleicht eine Schauspielerin als Hexe (= Hexe aus der Geschichte) verkleidet hat und die Geschichte, die sie AUFgeführt hat, (dem Löwen) erzählt hat (072a). Indem er die Geschichte auf der Bühne stattfinden lässt, findet er eine Möglichkeit dafür, wie „jene Hexe“ die Geschichte erzählt haben kann. Denn eine Schauspielerin kann auch in der Rolle der verbrannten Hexe die Geschichte erzählen, da es ja nur gespielt wäre. Während er zunächst noch auf die Frage der Lehrperson antworten will (070), lenkt er dann doch wieder den Fokus auf die Identität der Hexe, was von der Lehrperson bereits als abgeschlossen markiert war (062): Es scheint, als suche er Argumente für die Deutung von AH15 und den im Text proponierten Orientierungsgehalt, dass es sich um jene Hexe aus dem Ofen handelt, und widerspricht gleichzeitig AH09 (056-060). Auch bei ihm zeigt sich eine Orientierung an der Handlungslogik des Textes, auch wenn seine Gedanken eher unkonventionell sind, zumal er sich dabei vom eigentlichen Inhalt entfernt und in ein anderes Genre wechselt. AHLP ratifiziert die Deutung von AH08 mit einem Hörersignal im Sinne von vielleicht.

Nach einer Pause von 1.5 Sekunden schließt die Lehrperson an ihre Proposition von 064 an und differenziert diese um weitere Aspekte des Themas aus bzw. ergänzt sie um weitere Orientierungskomponenten:

074 AHLP (1.5)
 075 was ist jetzt WAHR,
 076 (--)
 077 welche geschichte ist jetzt die WAHre geschichte,=
 078 =die da hier?
 079 oder die ANdere geschichte die du kennst?
 ((stützt Kopf in die rechte Hand und blickt nach links unten))
 080 AH18 <<pp> es sind (.) BEIde geschichten (.) wahr;>
 081 AHLP kannst du das erKLÄRen,
 082 AH18 ?hm

083 weil (---) wie gesagt vom origiNA:L kann man vieles
verÄN:dern;

084 dass aber (auch) MANche dinge wie der AH06 gesagt (.) GLEICH
bleiben müssen;

085 (-)

086 sonst weiß man NICHT dass das vom original die geSCHICHte war;

087 AH05 und (.) ähm-

088 (1.0)

089 das war E:CHT dass sie den haus gebissen haben- (-)

089a ä::h da am anfang;

090 das war schon ECHT;

091 AHL P ĤM_hm

092 Okay;

((schaut zu AH08))

093 AH08 <<pp> weil ähm das gleiche ist ja auch bei der ANderen
geschichte passiert dass sie (.) das (.) gef-

093a dass sie vom dach- °h (-) von den FENstern gegessen haben;>

094 AHL P (1.0)

095 tja (---) wenn das SO:: ist; (-)

095a überlegt der hund- (--)

095b dann möchte ich GE:Rne einmal (-) ro::tkäppchen von einem (--)
WOLF erzählt bekommen;

Auch hier dokumentiert sich bei AHL P eine Orientierung an der Erzählperspektive. Sie fragt danach, welche der beiden Erzählperspektiven denn die WAHre geschichte ist (075-079). Die Lehrperson versucht hier ein Bewusstsein für unterschiedliche Erzählperspektiven bei den Schüler*innen herauszulocken, was von AH15 (067-067a) eigentlich schon erkannt wurde. AH18 scheint sich durch den Blick der Lehrperson (079) angesprochen zu fühlen und antwortet, dass beide Geschichten wahr sind. Nach der Bitte von AHL P, dies zu erklären, elaboriert sie den Impuls der Lehrperson (082-086). Sie sichert ihre Gedanken dabei immer wieder mit einem Blick zu der Lehrperson ab. AH18 nimmt Bezug auf vorherige Deutungen ihrer Mitschüler*innen, wobei an dieser Stelle nicht klar ist, auf welchen Beitrag von AH06 sie sich bezieht, oder ob sie vielleicht auch eine*n andere*n Schüler*in meint und sich nur versprochen hat (084).

Vielleicht animiert durch den Blick der Lehrperson, der immer noch nach links unten gerichtet ist, ergreift AH05 das Wort: Er exemplifiziert das von AH18 Gesagte mit einem Beispiel (087-090). Durch die Wiederholung des Adjektivs E:CHT verstärkt er seinen Beitrag. Trotz Pausen, Füllwörtern wie ähm und ä::h und grammatikalischer Schwierigkeiten (den Haus) erkennt er das von AH18 benannte Gemeinsame in den beiden Geschichten an und stützt ihre Aussage. Die Lehrperson validiert die Deutung von AH05 mit einem Hörersignal im Sinne von Konvergenz und Okay, wobei sie ihren Blick von AH05 in die Runde wendet und dann zu AH08 schaut.

Daraufhin ergreift AH08 – ohne sich zu melden – das Rederecht und weicht hier von seinem bisherigen rollenförmigen Handeln ab (s. oben). Er imitiert die Idee von AH05 formal und inhaltlich und differenziert sie lediglich um von den FENstern (093-093a) aus. Er stützt mit der Wiederholung der Äußerung von AH05 dessen Beleg des Gemeinsamen und gleichzeitig die

Äußerung von AH18 im Sinne einer kollaborativen Bedeutungsaushandlung. Auch seine Äußerung ist gekennzeichnet durch Füllwörter und Abbrüche.

Bei allen drei Schüler*innen zeigt sich auf der Ebene der Unterrichtsorganisation eine Orientierung am Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen-Muster (Ehlich & Rehbein, 1986) sowie eine Orientierung am Gleichen als Kriterium für das Wahre auf der inhaltlichen Ebene.

Nach einer Pause von ca. einer Sekunde beendet AHLP die Gesprächsphase, liest weiter und proponiert damit einen Themenwechsel. Die Interaktionseinheit wird einvernehmlich beendet, das geschieht auf der Basis der Akzeptanz formatspezifischer gerahmter Normen, dass das Vorlesegespräch nach Gesprächseinlagen immer wieder zum Text zurückführt.

4.5 | Zusammenfassung der rekonstruktiven Analyse

Die Rekonstruktion des Gesprächsausschnitts konnte exemplarisch das – dem Vorlesegespräch innewohnende – Potenzial für literarisches Lernen bestätigen, weist aber zugleich auf die Herausforderungen hin, die damit verbunden sind, dass sich diese Gespräche zwar vorbereiten lassen (vgl. Fußnote 6), ihr konkreter Verlauf jedoch nicht immer planbar ist (vgl. peerbezogene Interaktion bezogen auf die Frage nach „jener Hexe“), bzw. es auch notwendig sein kann, von der eigenen, im Rahmen der Stundenvorbereitung im Team gesetzten inhaltlichen Schwerpunktsetzung abzuweichen, um offen für das Deutungspotenzial wie auch die Verstehensentwicklung einzelner Schüler*innen zu sein und diese nicht einzuschränken bzw. (unbewusst) zu steuern (vgl. Mayer, 2020).

Im Folgenden werden wesentliche Beobachtungen der Rekonstruktion zusammengefasst.

Interaktionelle Abläufe initiieren und begleiten

Auch ohne explizite Aufforderung an die Schüler*innen, sich am Gespräch zu beteiligen, kommt das Unterrichtsgespräch in Gang. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde steuert die Lehrperson über konkrete Möglichkeiten der Beteiligung, sowohl in inhaltlicher Hinsicht (Nachfragen bezogen auf die eigene Stundenvorbereitung) als auch bezogen auf interaktionelle Abläufe (Vergabe von Rederecht). Gleichzeitig orientiert sich die Verteilung oder Zuteilung des Rederechts zuweilen auf der für symmetrische Gespräche typischen Grundlage der Anerkennung egalitärer Beteiligung und gleicher Rederechte aller Mitwirkenden (vgl. Asbrand, Martens & Nohl, 2020). Die kommunikative Ordnung des Gesprächs ist eine lehrerzentrierte, zusätzlich unterstützt durch ihre Positionierung im Raum (vgl. Kap. 4.2), die allerdings nach einem von der Lehrerin und den Schüler*innen initiierten Verfahren des Sprecherwechsels – die Schüler*innen melden sich oder ergreifen eigenständig das Wort – organisiert ist. Im Großen und Ganzen entscheidet die Lehrerin verbal oder nonverbal über die Verteilung des Rederechts. Dies hat zur Folge, dass die Schüler*innen sich in ihren Beiträgen vornehmlich an die Lehrerin richten, die ja auch diejenige ist, die die Pausen und Impulse setzt oder die Fragen stellt und abschließend kommentiert oder evaluierend einschätzt (vgl. Initiation-Reply-Evaluation-Struktur nach Mehan, 1979). Teilweise entspricht die Sequenz dabei dem Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs – gerade auch wenn es darum geht, der Unterrichtsvorbereitung zu entsprechen und zu einer von der Lehrperson zuvor festgelegten Interpretation hinzuführen (vgl. Leubner, Saupe & Richter, 2012: 155). Es scheint, dass die Lehrperson ihre Rolle im institutionellen Muster nicht verlassen kann (oder von den Schüler*innen nicht aus ihr entlassen wird) und das Gespräch gewollt oder ungewollt steuert (vgl. Bräuer, 2011: 234f.). Bezogen auf

die interaktionellen Abläufe lässt sich zusammenfassend ein Wechsel von symmetrisch selbstläufiger und asymmetrisch nicht selbstläufiger, teils selbst-, teils fremdbestimmter Interaktion beobachten, welche institutionell gerahmt ist.

Diversität der Gruppe

Im Gesprächsausschnitt wie auch in der Unterrichtsstunde insgesamt zeigt sich, dass das Gespräch den Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer inter- und intraindividuellen Vielfalt (vgl. Fischer, 2019) einen Erfahrungs- und Reflexionsraum eröffnet, in den sie ihre eigenen Verstehensprozesse einbringen können. Die Spurensuche vollzieht sich teilweise eher suchend wie bei AH16, teils eher vorsichtig und im Schutz der Peerinteraktion (vgl. AH03), teils unkonventionell wie bei AH08, teils fragmentarisch wie bei AH05, teils sehr elaboriert wie bei AH18. Die Analyse konnte zeigen, dass das Gesprächsformat sowohl auf kognitiver und affektiver Ebene sprachliche und ästhetische Anreize schafft als auch intensive Gesprächs- und Verstehensprozesse anstoßen kann. Vorlesegespräche bieten einen geeigneten Zugang zum ästhetischen Gegenstand und zu einer gemeinsamen kulturellen Praxis im Rahmen eines inklusiven Settings, die die Lernenden zur Aushandlung ihrer individuellen Rezeptionserfahrungen und Lesarten, ihrer persönlichen Sichtweisen und ihrer unterschiedlichen Denkweisen im Austausch mit der Gruppe anregen.

Gesprächsthemen gemeinsam entfalten

Gerade die Deutungsoffenheit des literarischen Textes motiviert die Lernenden zu einer aktiven Beteiligung und zu einer individuellen wie gemeinsamen Weiterentwicklung von Deutungslinien. Angeregt durch die Frage nach „jener Hexe“ werden erste Vermutungen aufgestellt und gemeinsam assoziativ und deutend weiterentwickelt. Die Schüler*innen lernen im Gespräch, indem sie sich mit der Mehrdeutigkeit des Textes auseinandersetzen und indem sie verschiedene Vermutungen für mögliche Wege äußern, wie die Hexe aus dem Ofen die Geschichte dem Löwen erzählt haben könnte. Durch die Verwendung von Sprachformen der Ungewissheit (vgl. Steinbrenner, 2009; Merklinger, 2015) wie *ich glaube, vielleicht* signalisieren sie, dass es in ihrem Verständnis nicht die eine, richtige Deutung gibt. Mit diesen Sprachformen wird die Unsicherheit und Unbestimmtheit explizit markiert und ein abgeschwächter Geltungsanspruch aufgestellt. Es zeigt sich darin auch, „wie eng sprachliches und literarisches Lernen zusammenhängen“ (Steinbrenner, 2020: 82). Die Schüler*innen begegnen dem Text an dieser Stelle als widerständig und widersprüchlich. Was bei den Rezipient*innen das Verlangen nach Klärung dieser „Unbestimmtheitsstellen“ (Decke-Cornill, 2013: 166) erwecken kann. Gemeinsam begeben sich AH03, AH15, AH16, AH09 und AH08 auf die Suche nach einer Antwort auf die Frage nach „jener Hexe“. Parallel zu den von der Lehrperson aufgeworfenen Themen ko-konstruieren sie hier unterschiedliche Möglichkeiten der Sinnzuschreibung. Gerade in diesen (peer)interaktiven Bedeutungsaushandlungen ist nach Wieler (2002) der Prozess literarischen Lernens zu verorten. Ausgehend vom literarischen Text werden tentativ eigene Deutungen entfaltet, diese „in Verhandlungen mit Deutungen anderer Rezipient*innen in Frage gestellt, ergänzt oder weiterentwickelt“ (Hoffmann, 2012: 63). Die Beantwortung nach der Frage, ob es sich bei „jener Hexe“ um die Hexe aus der Geschichte handelt, scheint ihnen wichtig und gar unverzichtbar⁶, so dass sie sogar die Fragen der Lehrperson umgehen. Merklinger weist darauf hin, „dass die

⁶ Im Fallvergleich mit einer vierten Klasse und einer anderen Lehrperson zeigen sich an dem gleichen Haltepunkt ähnliche interaktive Bedeutungsaushandlungen (vgl. Mayer & Mempel, 2022).

Ungewissheit im Verständnis, die die Kinder zum Ausdruck bringen, nicht unpräzise ist, sondern in hohem Maße textbezogen und dabei der Unbestimmtheit des literarischen Gegenstands angemessen“ (ebd., 2015: 144) ist und in der Schule eine neue Bedeutung erfahren sollte. Diese Art des Sprechens hat ein besonderes Potenzial für Prozesse sprachlichen (Fuhrmann & Merklinger, 2015, 255) und literarischen Lernens (Merklinger, 2015: 156f.). Sie gilt es als „fruchtbare Momente“ (Schrittesser, 2019) der Begegnung zwischen Lernenden untereinander, zwischen ihnen und Lehrenden sowie mit dem Gegenstand Literatur zu erkennen und aufzugreifen: „Voraussetzung ist, dass das Gespräch auf ein Verstehen der individuellen Zugänge der Schüler[:i]nnen und auf eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion ausgerichtet ist, für die das Aushalten von Mehrdeutigkeit konstitutiv ist.“ (Fuhrmann & Merklinger, 2015: 255) Dadurch entsteht ein Gespräch, das seinen Sinn „nicht in einem endgültigen Ergebnis, sondern im Prozess der Verstehenssuche“ (Spinner, 2011: 71) findet.

Literarisches Lernen im Kontext von Vorlesegesprächen

Vorlesegespräche ermöglichen es den Schüler*innen sich in der Teilhabe die kulturelle Praxis zu eigen zu machen, ihre literarischen Rezeptionskompetenzen zu entwickeln, zu zeigen und auszubauen.

Gleichwohl die elf Aspekte literarischen Lernens von Spinner (2006) nicht den Anspruch der Trennschärfe erheben, können sie helfen, zu verstehen, wie sich Schüler*innen im gemeinsamen Gespräch dem literarischen Gegenstand nähern und dabei ein individuelles Verständnis des Vorgelesenen entwickeln (vgl. Merklinger & Preußner, 2014: 158). In der Gesprächssequenz konnten folgende inkorporierter Praktiken (im Sinne literarischer Rezeptionskompetenzen nach Spinner, 2006) beobachtet und rekonstruiert werden:

(1) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

046 AHLP der SAGT ja (.)
 046a eine HExe hat ihm die geschichte erzÄHLT-
 047 (2.5)
 048 AH15 das war die hexe die am ende (-) in den OFE::N [reingeworfen
 (.) wurde,
 049 AHLP [hm_HM::

(2) narrative und dramatische Handlungslogik verstehen

056 AH09 (weil die hexe) wohl in den ofen geWORfen wurde-
 057 (-)
 058 da kann sie_s ja [nicht gewesen] sein dass sie_s erzählt hat-
 059 AHLP [ʔhmʔhm;]
 060 AH09 weil die ist ja schon geSTORben,

(3) mit Fiktionalität bewusst umgehen.

042 AH08 [aber man kann in ner geschichte: (-) hexen erfinden; (-)
 042a das GEHT.
 043 AHLP genau.
 043a <<p> (das ist der) ((unverständlich, ca. 0.5 Sek))>>

(4) Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren

067 AH15 weil vielleicht für die hexe wir MENschen böse sind; (-)
067a und bei un für uns sind (.) die HExen böse;

5 | Ausblick

Der Beitrag ging den Fragen nach, (1) wie die Vielstimmigkeit des kinderliterarischen Textes in der Begleitinteraktion wahrgenommen und aufgegriffen wird, (2) auf welche Weise die Gesprächsteilnehmer*innen bedeutungserzeugend tätig sind und (3) wie sich sprachliches, ästhetisches, literarisches und soziales Lernen in der Begleitinteraktion verschränken. Die Rekonstruktion einer beispielhaften Gesprächssequenz, konnte die Bedeutsamkeit von Vorlesegesprächen für die Teilhabe an einer kulturellen Praxis im Kontext Schule aufzeigen. Das Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden sollte dabei so offen wie möglich gestaltet werden, um den dialogischen Verstehensprozess zu fördern und die Lernenden zur Aushandlung ihrer individuellen Eindrücke, Sichtweisen und unterschiedlichen Denkweisen anzuregen und zu einem vertieften Textverständnis beizutragen.

Gerade auch die parallel zur Hauptinteraktion stattfindenden Peerinteraktionen scheinen im Kontext von literarischen Gesprächen vielversprechend. Wie die hier rekonstruierte Gesprächssequenz gezeigt hat, treten zwei Schüler*innen (AH03 und AH15) immer wieder verbal und nonverbal parallel zur Haupt- in eine Nebeninteraktion. Dabei zeigt sich, dass das vermeintliche Nebengespräch keineswegs nebensächlich für die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Unterrichtsgegenstand ist, sondern dass die Schüler*innen zwar nonverbal agieren und teilweise leise miteinander reden, während die Lehrperson oder Mitschüler*innen sprechen, diese Interaktion aber auf die ästhetischen Inhalte bezogen ist und die Beteiligung von AH15 am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch zu beeinflussen scheint. Wie der Blick in andere Daten aus dem Forschungskorpus zeigt, lohnt es sich, derartige „Murmelgespräche“ für den weiteren individuellen und kollektiven Lern- und Aneignungsprozess aufzugreifen und pädagogisch als „Lerngelegenheiten“ (Schrittesser, 2019) zu nutzen.

Ähnliche Beobachtungen zur Verflechtung des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs mit Peerinteraktionen wurden auch in anderen Unterrichtsmitschnitten gemacht. Sie sind geprägt von einer interaktiven Dichte verbaler und nonverbaler Interaktion und sollen im Rahmen des an das Forschungsprojekt angegliederten Dissertationsprojekts weiter untersucht werden. Durch einen synchronen Vergleich von Lernsituationen, an denen unterschiedliche Akteur*innen teilhaben, soll dabei gezeigt werden, wie sich gruppenspezifische (bezogen auf Peerinteraktionen) und gegenstandsbezogene Erfahrungsräume (bezogen auf den literarisch-ästhetischen Gegenstand) eröffnen und für Lernprozesse nutzen lassen.

Transkriptionskonvention

?	Abbruch mit Glottisschlag
[...]	simultanes Sprechen
((...))	nonverbale Ereignisse
<<...> ...>	Art des Sprechens
(.) (-) (-) (---) (0.0)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. gemessene Pause von ca. 0.4 Sek.
:	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.
(anscheinend)	vermuteter Wortlaut
<<p> ...> <<pp> ...> <<f> ...> <<dim> ...> <<acc> ...>	leise sehr leise laut leiser werdend schneller werdend
akZENT	Fokusakzent
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
? , - ; ·	hoch steigend mittel steigend gleichbleibend mittel fallend tief fallend
´ , - v	Wieso das denn? = Divergenz Das ist ja merkwürdig! = komplexe Divergenz Vielleicht, aber... = Prä-Divergenz Ein(verstanden)! = Konvergenz
<i>kursiv</i>	Passage, die vorgelesen wird (Abweichungen vom Original werden nicht kursiv gesetzt)

Literatur

Maar, P. (2007). Die Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe. In P. Maar, *Der tätowierte Hund*. (pp. 34–40). Verlag Friedrich Oetinger.

Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung. Basiswissen zur Analyse von Unterrichtsprozessen*. Springer VS. <https://www.springer.com/de/book/9783658108915>

Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Eds.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. (pp. 299–328). centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70843>

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarb. und erweiterte Aufl. Barbara Budrich.

- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184. rn:nbn:de:0111-opus-44518
- Bräuer, C. (2011). Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In M. Steinbrenner, J. Mayer, & B. Rank (Eds.), „*Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander*“. *Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (pp. 229–262). Schneider Verlag Hohengehren.
- Decke-Cornill, H. (2013). Ästhetische Erfahrung im Schülergespräch über einen Kurzfilm. In A. Grünewald, J. Plikat, & K. Wieland (Eds.), *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. (pp. 163–178). Klett Kallmeyer.
- Ehlich, K. (1986). *Interjektionen*. De Gruyter.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Niemeyer.
- Fischer, C. (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In C. Reintjes, I. Kunze, & E. Ossowski (Eds.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. (pp. 174–189). Klinkhardt.
- Fuhrmann, C., & Merklinger, D. (2015). Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In H. de Boer, & M. Bonanati (Eds.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. (pp. 251–265). Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-09696-0>
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, J. (2012). „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“ Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikation im Unterricht. *ZISU*, 1, 61–82. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15879/pdf/ZISU_2012_1_Hoffmann_Wenn_man_nicht_darueber_nachdenkt.pdf
- Leubner, M., Saube, A., & Richter, M. (2012), *Literaturdidaktik*. Akademie Verlag.
- Martens, M., Petersen, D., & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, A. Baltruschat, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Eds.), *Dokumentarische Film und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. (pp. 179–203). Barbara Budrich.
- Mayer, J. (2020). Grundfragen der Gesprächsleitung im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen, konzeptionellen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen. In M. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 339–359). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayer, J., & Mempel, C. (2020). Teilprojekt 16: Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP). In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Eds.), *Leistung macht Schule – Konzepte für die Förderung begabter und besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. (pp. 167–175). Beltz.
- Mayer, J., & Mempel, C. (2021). Unterrichtsentwicklung kooperativ: Literarische Gespräche gemeinsam planen, durchführen und auswerten. *Labyrinth*, 44(145), 30–31.
- Mayer, J., & Mempel, C. (2022). Potenziale von Grundschulkindern in literarischen Gesprächen erkennen und entfalten. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Eds.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule*. (Leistung macht Schule, Bd. 2) (327-339). wbv. <http://u.wbv.de/9783763967841>

- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Mempel, C., & Mayer, J. (2021). Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht. *k:ON*, 2(1), 83–108. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.5>.
- Merklinger, D., & Preußner, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. Steinsuppe. In G. Scherer, S. Volz, & M. Wiprächtiger-Geppert (Eds.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung*. (pp. 155–173). WVT.
- Merklinger, D. (2015). Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In C. Müller, L. Stark, & E. Gressnich (Eds.), *Lernen durch Vorlesen – Interdisziplinäre Beiträge aus Forschung und Praxis*. (pp. 143–159). Gunter Narr.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Springer.
- Schrittesser, I. (2019). Auf der Suche nach dem Phänomen Begabung: Von der Begabungsförderung zu den fruchtbaren Momenten des Lernens. In I. Schrittesser (Eds.), *Begabungsförderung revisited: Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität*. (pp. 43–68). Klinkhardt.
- Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 291–308). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2011). Gespräch über Literatur. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 63–72). kopaed.
- Steinbrenner, M. (2009). Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In T. Anz, & H. Kaulen (Eds.), *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007*. (pp. 645–668). de Gruyter.
- Steinbrenner, M. (2020). Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 71–94). Schneider Verlag Hohengehren.
- Thösen, Y. (2020). Literarische Unterrichtsgespräche im transkulturellen Literaturunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung an Gemeinschafts- und Realschulen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 277–293). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 59–66.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2002). Das Literatur-Gespräch in der Schule: Ansatzpunkt für eine sprachlerntheoretisch fundierte didaktische Konzeption. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. (pp. 128–140). Schneider Verlag Hohengehren

Tanja Freudenau

Die Methode *storytelling* und mögliche Potenziale für die Deutschdidaktik

Unterstützung kommunikativer Prozesse im Umgang mit Bilderbüchern in heterogenen Lerngruppen

Abstract: In diesem Beitrag wird der Umgang mit Bilderbüchern im Kontext des *storytelling* und damit in Verbindung stehenden Techniken aus Sicht der Englischdidaktik erläutert, um insbesondere Unterstützungsmaßnahmen in kommunikativen Prozessen zu fokussieren und mögliches Transferpotenzial für den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen herauszuarbeiten. Vor allem die Chancen auf Unterstützungsmöglichkeiten im Rahmen der Begleit- und Anschlusskommunikation werden in den Blick genommen.

Das Hören von Geschichten ist für Kinder besonders motivierend. Durch das zeitgleiche Ansehen von passenden Bildern wird ihr Hörverstehen bzw. Hör-Sehverstehen unterstützt. Dies sind Gründe dafür, weshalb im grundschulischen Englischunterricht die Methode *storytelling* mithilfe von Bilderbüchern eine wichtige Rolle spielt (vgl. z.B. Böttger, 2020: 118ff.; Schmid-Schönbein, 2008: 85ff.). Da in unserer heutigen mehrsprachigen Gesellschaft viele Kinder und Jugendliche die Sprache Deutsch als Zweitsprache erwerben, erscheint es lohnenswert, die Methodik der Fremdsprachendidaktik auf Potenziale zu überprüfen, die möglicherweise auch im Deutschunterricht sinnvoll eingesetzt werden können.

Abstract: In this paper the use of picture books within the framework of the storytelling approach and other related techniques will be outlined in order to identify in particular support systems in communicative processes and examine their transfer potential for heterogeneous German classes. A special focus will be placed on chances for support options with regard to accompanying and follow-up communication (Begleit- und Anschlusskommunikation).

Listening to stories is highly motivating for children. Their listening comprehension respectively audio-visual comprehension is supported by looking at matching pictures at the same time. These are reasons why the storytelling approach is very important in the English as a foreign language primary school classroom (e.g., Böttger, 2020: 118ff.; Schmid-Schönbein, 2008: 85ff.). Due to the fact that many children and young people in our contemporary multilingual society acquire the German language as a second language, it seems worthwhile to examine in how far foreign language teaching methodology can be effectively applied to teaching German.

Keywords: Bilderbücher, Begleit- und Anschlusskommunikation, *storytelling*, Literaturunterricht, Englischdidaktik, Deutsch als Zweitsprache

1 | Einleitung

Im Fach Deutsch an Grundschulen werden Bilderbücher im Anfangsunterricht vorrangig als Medium der Leseförderung eingesetzt, um als „Brückensliteratur“ zu fungieren: Sie vermögen sprachliche sowie erste literarische Erfahrungen zu vermitteln, ohne dabei viel Text zu beinhalten (vgl. Kruse & Sabisch, 2013: 10; Kurwinkel, 2020: 196). Mittlerweile finden Bilderbücher aber auch im weiteren Verlauf der Schulzeit Berücksichtigung, da sie nicht nur zur Stabilisierung der Leseförderung eingesetzt werden können, sondern hinsichtlich der Förderung

des literarischen Lernens¹ großes Potenzial bieten (vgl. Kurwinkel, 2020: 196ff.; vgl. z.B. auch Merklinger, 2015; Preußner, 2015).

Seit der Einführung des Fachs Englisch in der Grundschule stellen Bilderbücher auch in diesem vergleichsweise jungen Unterrichtsfach ein zentrales Medium dar und werden regelmäßig eingesetzt (vgl. z.B. Frisch, 2015: 224; Schmid-Schönbein, 2008: 85.).

Im Englischunterricht werden den Grundschüler*innen Bilderbücher vorwiegend mithilfe der Methode *storytelling* nahegebracht. Unter *storytelling* wird das lebendige und ausdrucksstarke Vorlesen einer Geschichte verstanden, bei dem die Lernenden in die *story* „eintauchen“ und sie dadurch leichter verstehen. Eine *storytelling*-Einheit umfasst in der Regel drei Phasen: *pre-listening activities* (Neugier wird geweckt, Spannung aufgebaut und bedeutsames Vokabular vorentlastet), *while-listening activities* (die Lehrkraft liest die Geschichte vor; beim wiederholten Lesen begleiten die Schüler*innen die vorgetragene Geschichte mit [Sprach-]Handlungen, z.B. Mitsprechen sich wiederholender Phrasen oder Ausführen von Bewegungen, die zum Gehörten passen) und *post-listening activities* (Aktivitäten, die zur Festigung und Vertiefung kontextueller und sprachlicher Inhalte führen, werden umgesetzt)² (vgl. z.B. Böttger, 2020: 120ff.; Dines, 2002; Wright, 2004). Das *storytelling* bezieht sich neben dem Vorlesen von Bilderbüchern auch auf das freie Erzählen von Geschichten – jeweils unterstützt durch z.B. Bildkarten, Realien und/oder Requisiten, um das Verstehen zu erleichtern (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 94; Wright, 2004), wobei sich dieser Beitrag allein auf das *storytelling* mit Bilderbüchern konzentriert.

Die jungen Lernenden tauchen mittels vorgelesenem Bilderbuch nicht nur wie oben beschrieben in die Geschichte ein, sondern auch in die Fremdsprache und werden zudem ermuntert, in der fremden Sprache u.a. Fragen zu stellen, auf Fragen und Kommentare der Lehrkraft zu reagieren und Bezüge zur eigenen Lebenswelt herzustellen (vgl. z.B. Ellis & Brewster, 2002: 196f.).

Diese Herangehensweise der Englischdidaktik erscheint ebenso vielversprechend für die Deutschdidaktik, da sich auch im Deutschunterricht Lernende befinden, deren Erstsprache nicht die Ziel- bzw. Unterrichtssprache ist. Jene Kinder und Jugendliche erwerben Deutsch als Zweitsprache (DaZ) vorrangig durch alltägliche soziale Kontakte, z.B. beim Spielen oder Einkaufen. So wird unter dem Spracherwerb DaZ die Aneignung der Sprache ohne Unterricht, durch natürliche Kommunikation, verstanden und wird daher auch als „ungesteuert“ bezeichnet (vgl. z.B. Jeuk, 2021: 17; Settinieri & Jeuk, 2019: 4). Die Kinder, die DaZ erwerben und eine Regelklasse besuchen, verfügen häufig über sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen, z.B. abhängig von der Dauer des Aufenthalts in Deutschland (vgl. Jeuk, 2021: 21).

Hingegen findet das Lernen der Fremdsprache Englisch durch den Unterricht in der Schule statt. Die Möglichkeiten, die Sprache außerhalb der Schule zu verwenden sind begrenzt. Da die Schüler*innen einer Lerngruppe in der Primarstufe üblicherweise zeitgleich mit dem Englischlernen beginnen, verfügen sie weitgehend über vergleichbare Sprachkompetenzen. Die Kinder weisen oft Vorkenntnisse auf, die sich jedoch meist auf einzelne Begriffe (bzgl. des

¹ Kaspar H. Spinner hat maßgeblich das Konzept des literarischen Lernens geprägt und im Zuge dessen elf Aspekte benannt, die eine Kombination unterschiedlicher Fähigkeiten im Umgang mit Literatur darstellen (vgl. Spinner, 2006).

² In Abschnitt 5 wird ausführlicher auf die Phasen des *storytelling* eingegangen.

Verstehens, Benennens und hinsichtlich des Schriftbildes) beschränken (vgl. Bebermeier & Stoll, 2006: 80f.; Edelenbos & Kubanek, 2006: 14).

Da das *storytelling* vielfältige Differenzierungs- und Unterstützungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen bietet, die auch Lerner*innen mit geringen Sprachkompetenzen fördern können, wird in diesem Beitrag die Adaption der Methode auf den Deutschunterricht diskutiert.

Bereits im Jahr 2012 erklären Budde et al. – mit Bezug zur Sprachdidaktik Deutsch –, dass diese lange Zeit als eine Didaktik für den Unterricht in der Erstsprache konzipiert war, welche darauf aufbaut, dass die Lernenden über ein „natürliches (implizites) Sprachwissen und Sprachkönnen verfügen“, wobei diese Voraussetzungen jedoch nur noch auf einen Teil der Lernenden zutreffen (vgl. Budde et al., 2012: 11f.; vgl. auch Marx, 2014).

Insbesondere unter den neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen befinden sich Lernende, deren unterschiedliche Bildungsbiografien Fürstenau und Niedrig (2018: 214) wie folgt zusammenfassen:

Einige Schülerinnen und Schüler haben vor ihrer Migration noch nie oder nur sehr kurze Zeit eine Schule besucht und können daher in ihren Erstsprachen nicht lesen und schreiben. Andere haben mehr oder minder kontinuierliche Bildungslaufbahnen vorzuweisen; aber je nach Herkunftsland, Schulsystem, Schulform und sozialer Positionierung der Familie gibt es auch unter ihnen eine denkbar große Bandbreite an Vorwissen.

Die unterschiedlichen Hintergründe, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten können dazu beitragen, dass sich die Schüler*innen auch in einem literaturbezogenen Deutschunterricht auf sehr unterschiedliche Weise mit Redebeiträgen an Gesprächen mit ihren Sichtweisen auf Text³ und Bilder beteiligen. Zudem muss bei einer Differenzierung, die das Schriftbild der Herkunftssprachen einbezieht, bedacht werden, dass die Kinder diesbezüglich möglicherweise nicht alphabetisiert wurden.⁴

Gewichtig ist aber vor allem der unterschiedliche Stand des Hörverstehens und Sprechens in der deutschen Sprache, der dazu führt, dass längst nicht alle Kinder in der Lage sind, die Narration eines vorgelesenen und gezeigten Bilderbuchs nachzuvollziehen, sich zu beteiligen oder auch den sprachlichen Diskurseinheiten verstehend zu folgen. Lehrer*innen benötigen deshalb ein großes methodisches Repertoire sowie umfangreiche didaktische Kenntnisse, um die Lernenden entsprechend ihres Sprachstandes zu unterstützen und ein geeignetes Bilderbuch auszuwählen.

So soll gezeigt werden, dass durch den Transfer einiger didaktischer Herangehensweisen und Methoden der Fremdsprachendidaktik Englisch, Lehrkräften ein größeres Spektrum differenzierender und individualisierender Maßnahmen eröffnet wird, wodurch sie den Schüler*innen, die DaZ erwerben, sowie auch Kindern aus bildungs- und schriftfernen Elternhäusern Unterstützung bieten können.

Im Folgenden wird zunächst ein Blick darauf geworfen, welche Ziele und didaktisch-methodischen Herangehensweisen in Bezug auf den Umgang mit Bilderbüchern und der damit verbundenen mündlichen Kommunikation im Englischunterricht der Primarstufe vorherr-

³ Im Englischunterricht der Grundschule werden textlose Bilderbücher allerdings weniger eingesetzt, da sie sich zur Einführung authentischer Sprache nicht eignen (siehe auch Ausführungen in Abschnitt 4 zu authentischen Bilderbüchern bzw. authentischer Sprache sowie zu textlosen Bilderbüchern).

⁴ Auf den Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder und auf das Schriftbild wird in Abschnitt 6 eingegangen.

schen. Darauf aufbauend werden zentrale Aspekte des *storytelling* sowie weitere Konzepte und Techniken, die im Zuge dieser Methode genutzt werden, erläutert. Schließlich werden zusammenfassend Überlegungen angestellt – auch unter Berücksichtigung von Erkenntnissen aus dem Bereich DaZ –, inwiefern sich die Methode auf heterogene Lerngruppen im Deutschunterricht der Primarstufe zielführend transferieren lässt. Diesbezüglich wird der Schwerpunkt darauf gelegt, wie das Sprechen über Bilderbücher gestaltet und als Instrument zum sprachlichen Lernen eingesetzt werden kann.

2 | Stellenwert und Funktion des *storytelling* und der Verwendung von Bilderbüchern

Die hohe Bedeutung des *storytelling* im Englischunterricht der Primarstufe zeigt sich u.a. dadurch, dass mehrere Ausgaben von Fachzeitschriften⁵ und zahlreiche Praxisartikel dazu veröffentlicht wurden (z.B. Gerngroß, 2004: 32ff.; Martin, 2003: 7ff.; Reckermann, 2015: 11ff.) sowie ganze Lehrwerke für den Englischunterricht zu einem Großteil darauf aufbauen, wie z.B. *Storytime* (Westermann, 2015) oder *Sunshine* (Cornelsen, 2015).

Im Englischunterricht ist die Sprache in der Regel für alle Schüler*innen eine Fremdsprache. Das Einhören sowie die Entwicklung des Hör-Verstehens, welches vor allem mittels visueller Unterstützung aufgebaut wird und daher mit dem Hör-Sehverstehen einhergeht (Schmid-Schönbein, 2008: 52), ist grundlegend für die Aneignung der neuen Sprache. In der Fremdsprachendidaktik wird das Sprachenlehren und -lernen vorrangig in vier ‚Kommunikative Kompetenzen‘ unterteilt (vgl. z.B. Klippel & Doff, 2007: 72). Ihre Entwicklung und unterschiedliche Vermittlungsweise gestaltet sich – wenn auch nicht immer so klar abgrenzbar – wie folgt: Vom Hören zum Sprechen und vom Lesen zum Schreiben (vgl. z.B. ebd.: 72; Mindt & Schlüter, 2007: 52; Piske, 2010: 38). Als weitere Kompetenz wird zum Teil auch die Sprachmittlung angeführt (z.B. Klippel & Doff, 2007: 72, Ministerium für Schule und Bildung [MSB NRW], 2021: 45), unter der die Fähigkeit zu verstehen ist, wesentliche Informationen aus Gehörtem oder Gelesenem in – in diesem Fall – deutscher Sprache wiederzugeben, ohne dabei Wort für Wort zu übersetzen (z.B. Böttger, 2012: 188f.).⁶

Das *storytelling* vermag, je nach Schwerpunktsetzung und gewählten Aktivitäten, alle genannten Kompetenzen zu schulen. Dementsprechend betonen Niemann (2011) und Schmid-Schönbein (2008: 52, 93ff.), dass die Methode eben nicht nur die Förderung des Hörverstehens bzw. des Hör-Sehverstehens beinhaltet, sondern genauso auf die Förderung der aktiven Sprachproduktion abzielt und dadurch einen Einstieg in Kommunikationsprozesse bietet. Des Weiteren werden die Kinder an die Schriftsprache herangeführt, sodass erste Schreibaufgaben entwickelt werden können (vgl. Frisch, 2015: 225).

Im Fremdsprachenunterricht liegt ein Schwerpunkt zusätzlich auf dem Aufbau interkultureller Kompetenzen mittels Literatur. Durch Bilderbücher, die sich beispielsweise mit Festen und Bräuchen (z.B. *Father Christmas Needs a Wee!* [2009] von Nicholas Allan und Sue Buswell oder *The Night Before Halloween* [1999] von Natasha Wing und Cynthia Fisher) oder Besonderheiten in englischsprachigen Ländern oder Städten (z.B. *The Queen's Knickers* [1993] von

⁵ vgl. z.B. Bergmoser & Höller, 2015: Bausteine Englisch *Storytelling – It's Wintertime*; Friedrich, 2008: Grundschule Englisch *Storytelling – Fairy Tales*

⁶ Die Komplexität der Sprachmittlung wird in diesem Beitrag nicht detailliert dargestellt. Ausführlich wird sie z.B. von König & Müller (2019) und Kolb (2016) beschrieben.

Nicholas Allan oder *Katie in London* [2003] von James Mayhew) beschäftigen, erlangen die Lernenden scheinbar nebenbei landes- und kulturspezifische Kenntnisse, die sich meist auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen, sodass sie ausgehend von ihren Erfahrungen Einblicke in fremde Lebensweisen und Kulturen erhalten und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen können (MSB NRW, 2021: 41, 47; Tings, 2005: 184). Aber auch mit Bilderbüchern, die nicht explizit ein englischsprachiges Land, deren Feste, Bräuche etc. thematisieren, werden die interkulturellen Kompetenzen gefördert, da die jungen Lernenden Literatur kennenlernen, die in englischsprachigen Ländern bekannt ist und für Kinder ebendieser Länder verfasst wurde (vgl. Böttger, 2020: 77f.; Schmid-Schönbein, 2008: 94). So wird u.a. mit Bilderbüchern ermöglicht, den Kindern im Englischunterricht einen Querschnitt durch die englischsprachige Kinderliteratur anzubieten (vgl. Rüschoff, 2003; Tings, 2005: 14).

3 | Mündliche Kommunikation in Bezug auf literarische Texte

Die Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenzen ist ein zentrales Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule (vgl. z.B. Böttger, 2020: 62ff.; Elsner, 2015: 12). Mit Bilderbüchern ist es möglich, den Kindern sprachlichen Input zu bieten, indem die Geschichte von der Lehrperson vorgelesen oder zum Teil frei erzählt wird. So unterstützen einerseits die Bilder das Verstehen und andererseits animiert die *story* zum Zuhören und Mitsprechen. Dementsprechend werden sowohl rezeptive als auch produktive Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten gefordert und gefördert. Außerdem sollen die Kinder an einen kreativen Umgang in Bezug auf den mündlichen Sprachgebrauch herangeführt werden (vgl. Diehr & Frisch, 2008a: 49), sodass sie zunehmend in der Lage sind, sich explorierend, experimentierend und zusammenhängend mithilfe einfacher Konjunktionen (z.B. *and/or, but*) auszudrücken (vgl. Mindt & Schlüter, 2007: 82ff.; MSB NRW, 2021: 41).

Während des Vorleseprozesses, in der *while-listening phase*, sind unter sprachlichem Handeln zunächst das Mit- und Nachsprechen (ausführlicher im Abschnitt 5.2; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 93f.; Wright, 2004: 39) zu verstehen. Zudem umfasst sprachliches Handeln durch die Lehrkraft initiierte Dialoge z.B. durch Fragestellungen wie *What can you see in the picture?, Can you see the ... ?* oder – exemplarisch konkretisiert bezogen auf das Bilderbuch *Snore!* (1998) von Michael Rosen und Jonathan Langley, bei dem alle schlafenden Tiere auf einem Bauernhof vom Schnarchen des Hundes geweckt werden – *What do you think? Which other farm animals were sleeping?* Ziel dieser Dialoge ist die Entwicklung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit, welche durch diese idiomatische Kommunikation, d.h. die imitative und reproduktive Nutzung von Wörtern und Strukturen (*chunks/phrases*), angebahnt wird. Gleichzeitig erfahren die Lernenden mithilfe der Dialoge frühzeitig, dass sie sich wirkungsvoll in der fremden Sprache verständigen können (vgl. Böttger, 2020: 57; Wessel, 2012: 55).

Das zunehmende Lösen von vorgegebenen Strukturen und freie Agieren mit bekanntem Wortmaterial ist zugleich Ziel sowie Differenzierung bzw. Individualisierung. So geht es in der nachfolgenden Phase im Rahmen der *post-listening activities*, in Bezug auf das Hörverstehen und Sprechen darum, weiterführende Übungen, Spiele und Aufgabenformate in unterschiedlichen Anforderungsbereichen anzubieten. Die Kinder werden dadurch zum konstruierten Sprechen motiviert, für das sie formelhafte Wendungen und Sätze nutzen und darüber hinaus ebenso ihr Wissen vernetzen und sich von Gerüsten (*scaffolds*; genauer: siehe Abschnitt 5.1) lösen können. Das Wiedererzählen oder die szenische Umsetzung der Geschichte sind bei-

spielsweise geeignete *post-listening activities*, die die Weiterarbeit auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zulassen (siehe Abschnitt 5.3; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 95).

Da die sprachlichen Mittel in der Fremdsprache noch (zu) begrenzt sind, um sich in der Zielsprache elaboriert über Texte auszutauschen und die Lernziele somit auf dem Spracherwerb liegen, spielt der Begriff der (Begleit- und) Anschlusskommunikation im Sinne Sutters (2002), nach dem Medienangebote kommunikativ verarbeitet werden, sodass sie zu einem vertieften Verständnis des Rezipierten führen, in der Englischdidaktik für die Primarstufe keine Rolle. Doch auch wenn der Begriff der Begleit- und Anschlusskommunikation explizit nicht vorherrscht, finden gleichwohl Gespräche statt und werden darüber hinaus ausdrücklich gefordert. So dürfen die Bücher nicht nur als Vehikel zum Sprachenlernen fungieren, da sonst ihr Zauber verloren geht und ihr Potenzial nicht vollumfänglich genutzt wird (vgl. Frisch, 2015: 225; Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2009: 78; Wright, 2004: 5). Der Vorleseprozess muss ebenso als Kommunikationsprozess verstanden werden (vgl. Niemann, 2011: 5f.). Dementsprechend sind z.B. das Entdecken von Details beim wiederholten Vorlesen, das Schließen inhaltlicher Lücken auf Textebene mithilfe der Informationen auf Bildebene sowie das Hinterfragen, weshalb der/die Illustrator*in eine bestimmte Darstellungsweise gewählt hat, gleichfalls bedeutend (vgl. Frisch, 2015: 225).

Gespräche auf der Metaebene finden bei den beginnenden Lerner*innen in der Regel auf Deutsch statt, also in der Sprache, die für die Kinder Erst- oder zumindest Zweitsprache ist, während die fortgeschrittenen Lernenden kurze Phrasen oder ganze Sätze bereits in der Fremdsprache äußern (vgl. Wright, 2004: 34).

4 | Auswahl der Bilderbücher

Zur Verdeutlichung des Umgangs mit Bilderbüchern und damit einhergehend auch der diesbezüglichen Ziele werden die Auswahlkriterien für diese Medien im Englischunterricht der Primarstufe knapp skizziert.

Es werden hauptsächlich authentische Bücher genutzt (vgl. z.B. Schmid-Schönbein, 2008: 87), d.h. Bücher, die nicht didaktisiert und damit speziell für den fremdsprachlichen Unterricht geschrieben sind, sondern für Kinder mit Englisch als Erstsprache. Daher kommen für den Unterricht die Bücher infrage, die eigentlich für jüngere englischsprachige Kinder verfasst sind (vgl. ebd.: 89). So ist einerseits darauf zu achten, dass die Schüler*innen sprachlich nicht überfordert werden und andererseits, die Inhalte sie kognitiv nicht unterfordern (vgl. Frisch, 2015: 226f.). Dies macht die Auswahl eines geeigneten Bilderbuchs nicht leicht und ist vergleichbar mit dem Dilemma der Leseförderung im Deutschunterricht, wenn die Schüler*innen noch nicht über ausreichend Lesefertigkeiten verfügen, um die Texte zu lesen, die ihren Interessen, ihrem Weltwissen sowie ihren Rezeptionserwartungen entsprechen (vgl. Knott, 2017: 12f.; Oeste, 2015: 9).

Schlussendlich stehen bei der Auswahl der Bilderbücher überwiegend die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden im Vordergrund, sodass die Thematik bzw. der Wortschatz und die sprachlichen Strukturen besonders berücksichtigt werden (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 91ff.; Waas, 2014a: 11). Hierbei darf jedoch nicht auf einer zu reduzierten Sprache bestanden werden, da die Kinder nicht jedes Wort verstehen müssen und überdies ein „*extensive mean-*

ingful comprehensible input“ für den Zweitspracherwerb bedeutsam ist (vgl. Piepho, 2002⁷: 20; vgl. auch Schmid-Schönbein, 2008: 92). Zum Teil wird die Ansicht vertreten, dass Kinder in der Fremdsprache einfachere Texte akzeptieren als in der Erstsprache (vgl. z.B. Brewster et al., 2002: 188). Es gibt aber auch konträre Stimmen, die dafür plädieren, dass die Geschichten sprachlich sowie intellektuell für die Kinder herausfordernd sein sollen (vgl. z.B. Cameron, 2001: xiii). Ebenso folgern Diehr und Frisch (2008b) aus den Ergebnissen der TAPS-Studie (TAPS für *Testing and Assessing Spoken English in Primary School*), „dass es günstiger und motivierender ist, Ausgangstexte zu wählen, die eine geringfügige intellektuelle und sprachliche Überforderung für die Lernenden darstellen, als sprachlich einfachste Kleinkindgeschichten zu verwenden“ (Diehr & Frisch, 2008b: 146).

Für den Englischunterricht sind vor allem Bilderbücher relevant, bei denen die Bilder das Verstehen der Geschichte unterstützen (vgl. Frisch, 2015: 226). Textlose Bilderbücher spielen hingegen kaum eine Rolle, da sie zwar Sprechansätze bieten, sich jedoch zur Einführung authentischer Sprache nicht eignen (vgl. ebd.). Bücher, die im Englischunterricht häufig eingesetzt werden und bei denen die Bilder den Text unterstützen, sind beispielsweise *The Gruffalo* (1999) und *Room on the Broom* (2001) von Julia Donaldson und Axel Scheffler oder die Bücher der *Froggy*-Reihe, z.B. *„Froggy goes to school“* (1996) von Jonathan London und Frank Remkiewicz. Für leistungsschwächere Kinder ist es hilfreich, wenn Bücher ausgewählt werden, die ihnen z.B. aus dem Kindergarten oder der Kindertagesstätte bereits bekannt sind (vgl. Böttger, 2020: 119).

Zusammenfassend werden Auswahlkriterien für Bilderbücher bezüglich des Einsatzes im Englischunterricht der Primarstufe auf drei wesentlichen Ebenen aufgeführt:

Inhalt:

- Handlung und Charaktere sind für Kinder interessant,
- ein stringenter Handlungsstrang ist vorhanden,
- Fantasie und Vorstellungskraft der Lernenden werden angeregt,
- die Neugier auf die englischsprachige Kultur und eine positive Haltung ihr gegenüber werden geweckt,
- Überraschungsmomente oder humorvolle Elemente sind enthalten

(vgl. Böttger, 2020: 119; Cameron, 2001: 168).

Sprache:

- Wortschatz und sprachliche Strukturen entsprechen dem Sprachniveau der Lernenden,
- Reime, Lautmalereien und Rhythmisierungen sind enthalten,

⁷ Piepho bezieht sich auf das von Krashen (1981, 1982) entwickelte *monitor model* und die damit in Zusammenhang stehende *input hypothesis*, welche besagt, dass bei der Aneignung einer Fremdsprache der sprachliche Input verständlich und angemessen sein muss sowie er etwas über dem bisher erreichten Kompetenzniveau liegen sollte.

- die Erzählung beinhaltet die Stilmittel Wiederholung und Veränderung, sodass das Einprägen sprachlicher Strukturen erleichtert und das Bilden von Hypothesen zu sprachlichen Regelmäßigkeiten unterstützt wird

(vgl. Böttger, 2020: 119; Cameron, 2001: 163).

Layout:

- altersgemäße Bilder werden genutzt,
- die Bilder laden zum genauen und wiederholten Betrachten ein,
- die Seiten sind nicht überladen,
- Illustrationen sind großformatig

(vgl. Böttger, 2020: 119f.; Frisch, 2015: 227).

5 | Phasen des *storytelling* und unterstützende Methoden

Das *storytelling* wird in drei Phasen bzw. Aktivitäten unterteilt, die üblicherweise aus der Sicht der zuhörenden (*listening*) Lerner*innen als *pre-*, *while-* und *post-listening activities* (vgl. Böttger, 2020: 121f.; Dines, 2002: 35ff.; Lennon, 2021: 217ff.) bezeichnet werden. Die Übergänge zwischen den Phasen sind, je nach Akzentuierung der Aktivitäten und der Nähe zur vorgelesenen Geschichte, fließend.

5.1 | *pre-listening* / vor dem Vorlesen

In dieser Phase werden die Lernenden auf das Zuhören vorbereitet. Das Thema und wichtige Begriffe werden eingeführt, sodass einerseits ihre Motivation zum Zuhören aufgebaut wird, indem sie einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen (vgl. Lennon, 2021: 217f.) und andererseits der vorgelesenen Geschichte besser folgen können (vgl. vgl. z.B. Böttger, 2020: 121). Dementsprechend wird zuerst das Buch-Cover betrachtet und Hauptcharaktere werden vorgestellt. Die Kinder äußern erste Vermutungen zum Inhalt der Geschichte; dies geschieht je nach Lernstand auf Deutsch oder Englisch, vorzugsweise jedoch in der Zielsprache Englisch (vgl. Wright, 2004: 34).

Inhaltstragende Wörter (*keywords*), die den Kindern (voraussichtlich) unbekannt sind (vgl. Waas, 2014b: 36; Wright, 2004: 23ff.), sowie neue Satzstrukturen werden durch abwechslungsreiche spielerische Aktivitäten vorentlastet. Diese *pre-listening activities* können beispielsweise Zuordnungsspiele von Bild und Schriftbild oder pantomimische Ratespiele sein. Für die Vorentlastung der für viele Kinder unbekanntesten Wörter und Phrasen sollten möglichst Bilder genutzt werden, die zur Geschichte hinführen, sodass sie zugleich als Einstimmung und Motivation dienen, um sich auf die nachfolgende *story* einzulassen (vgl. Waas, 2014b: 36f.; Piepho, 2002: 20). Je nach eingesetztem Bilderbuch und Lerngruppe muss abgewogen werden, wie viel Wortschatz und Phrasen vorentlastet werden, denn durch die Geschichte erklären sich viele noch unbekannteste Ausdrücke oft auch von selbst.

Karten mit Bild und/oder Schriftbild, sogenannte *flash cards* (vgl. z.B. Klippel, 2000: 59ff., 72, 108), können an der Tafel, an einer Wand im Klassenraum oder auch in einer speziellen Eng-

lich-Ecke (*English corner*) befestigt werden, sodass eine *word bank* entsteht, auf welche die Kinder auch in den weiteren Phasen zurückgreifen können. Ebenfalls können zuvor thematisierte Satzkarten dem Sprachstand entsprechend visualisiert werden, sodass auch diese die Sprachproduktion erleichtern (vgl. Niemann, 2011: 5). Durch die Visualisierungen werden die Lernenden gemäß des Konzepts *scaffolding* von Wood, Bruner und Ross (1976) unterstützt, eine Aufgabe – in diesem Fall das Verstehen des Vorgelesenen und die sprachliche Äußerung zum Bilderbuch – zu bewältigen. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen beinhaltet das *scaffolding* die Unterstützung des Verstehens der Sprache sowie der Sprachproduktion (vgl. VanPatten & Benati, 2010: 144f.).

5.2 | *while-listening* / während des Vorlesens

Die Vorlesesituation beginnt üblicherweise nach einer ritualisierten Ankündigung (z.B. *It's storytime*), wenn sich alle Kinder im Sitzkreis oder Sitzhalbkreis eingefunden haben und das Bilderbuch sowie die erzählende bzw. vorlesende Lehrkraft sehen können (vgl. Böttger, 2020: 121). Die Lehrperson trägt durch die Gestaltung ihrer Stimme und den bewussten Einsatz von Mimik, Gestik und Körpersprache maßgeblich dazu bei, die Geschichte nicht nur interessant zu gestalten (vgl. Hogh, 2003: 41; Wright, 2004: 34), sondern auch das Verstehen zu unterstützen. Beispielsweise kann die Lehrkraft bei dem Bilderbuch *Froggy gets dressed*, bei der Textstelle „*It was cold. Froggy woke up [...]*“ (London & Remkiewicz, 1992: o. S.), das ‚Kaltsein‘ und ‚Aufwachen‘ darstellen, indem sie zunächst spricht als sei ihr kalt und die Hände aneinanderreibt, und dann mit festerer Stimme fortfährt, die Augen übertrieben öffnet und Streckbewegungen der Arme sowie des Oberkörpers durchführt.

Das Eintauchen in die Sprache wird als Sprachbad bezeichnet. Dieses Sprachbad muss über einen anhaltenden Sprachstrom der Lehrkraft hinausgehen, sodass Interaktion in der Sprachlernsituation ermöglicht wird. Sprachliche Interaktion sollte insbesondere bei Schüler*innen im Grundschulalter immer mit Handlungen verbunden, visuell unterstützt und multisensorisch angelegt werden (vgl. Wessel, 2012: 49).

So ist als *while-listening activity* ausdrücklich erwünscht, dass auch die Kinder während des Zuhörens passende Bewegungen durchführen (vgl. Slattery & Willis, 2001: 101), z.B. wenn sich in dem obengenannten Bilderbuch der Frosch *Froggy* für das Spielen im Schnee warm anzieht – „*So Froggy put on his socks. Zoop! Pulled on his boots. Zup! Put on his hat. Zat! [...]*“ (London & Remkiewicz, 1992: o. S.) – und die Kinder die Kleidungsstücke ebenso ‚anziehen‘. Durch die von den Kindern durchgeführten Bewegungen erlangt wiederum die/der Erzählende Rückmeldung über Aufmerksamkeit (vgl. Bleyhl, 2006; 191) und Verstehen der Lernenden.

Nachdem die Schüler*innen die Textpassagen mehrmals gehört haben, werden sie aufgefordert, diese ebenso mitzusprechen. Mit dem Ziel, die Fremdsprache authentischer zu vermitteln, erklärt R. Martin im Interview mit I. Martin, dass die Kinder von der Lehrkraft ermutigt werden sollen, entsprechend der Stimme der Figur mit- oder nachzusprechen und benennt das Beispiel „*if you have a king in a story, say ,OK, everyone, let's say it as the king said it.*“ (vgl. Martin, 2011: 8). Das Mitsprechen, -flüstern, -rufen, -singen etc. kann im Chor innerhalb der gesamten Lerngruppe erfolgen, aber auch in einzelnen Gruppen, indem z.B. nur die Jungen aufgefordert werden, etwas zu flüstern.

Die beschriebene Herangehensweise ist eng verknüpft mit der von Asher (1969, 2009) bereits Ende der 1960er Jahre entwickelten Methode *Total Physical Response (TPR)*. Entsprechend dieser Methode reagieren die Lernenden auf Aufforderungen der Lehrkraft mit Bewegungen und sprechen nach und nach chorisch mit. Der Grundgedanke ist, dass Elemente der Fremdsprache effektiver internalisiert werden, da die Kombination von Sprache und Bewegung beide Gehirnhälften aktiviert und so zusätzliche neuronale Verbindungen geknüpft werden. Die Methode kommt außerdem dem Bedürfnis mancher Kinder nach einer *silent period* entgegen – eine Phase, in der die Kinder die fremde Sprache zunächst aufnehmen und verarbeiten, jedoch nicht sofort selbst sprechen müssen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus spielen Äußerungen zur Geschichte und das Antizipieren, wie diese weitergehen könnte, auch im Englischunterricht eine Rolle. Das Vorlesen wird von Zeit zu Zeit unterbrochen, sodass Rückmeldungen zum Inhalt auf individuell sprachlich möglichem Niveau auf Englisch geäußert werden können. Die Lehrkraft greift die Äußerungen der Kinder auf, indem sie deren inhaltliche Richtigkeit bestätigt, Einwortantworten sprachlich ausbaut und „neue ‚Sprachbäder‘ anschließt“ (vgl. Hoffmann, 2008: 8). Falls nötig nimmt die Lehrperson die Äußerungen im Sinne des *corrective feedback* auf, indem sie diese z.B. mit korrigiertem Fehler wiederholt (vgl. ebd.; Lyster & Ranta, 1997: 46f.).

Auch Äußerungen in deutscher Sprache sind erlaubt und können von der Lehrkraft auf Englisch wiederholt bzw. gespiegelt werden (vgl. Böttger, 2020: 121; Hoffmann, 2008: 8). Wechseln die Lernenden innerhalb einer Äußerung von der Unterrichtssprache zur Erstsprache, dient das dazu, Sprachdefizite zu überbrücken. Dieser Wechsel der Sprache (*code switching*) ist eine Strategie innerhalb des Fremdspracherwerbs und als Zwischenschritt im Lernprozess zu sehen (vgl. z.B. Schmid-Schönbein, 2008: 67).

Die unter Abschnitt 2 bereits erwähnte Kompetenz Sprachmittlung wird in der *while-listening phase* gefordert, indem die Kinder das Gehörte bzw. Teilaspekte dessen in ihren Worten wiedergeben. Dies kann, wenn nötig, an ausgewählten Stellen während des Erzählens sein, oder auch erst nach dem ersten Vorlesen der kompletten Geschichte.

Das Vorlesen des Bilderbuchs erfolgt mindestens zweimal (vgl. z.B. Niemann, 2011: 5; Böttger, 2020: 121; Wright, 2004: 33). Zunächst geht es hauptsächlich um das Globalverstehen des Inhalts der Geschichte mithilfe der angebotenen Unterstützung: Zeigen der Bilder im Buch, gegebenenfalls Verweise auf Wort- und Bildkarten oder Poster mit Satzstrukturen aus der *pre-listening phase* sowie Stimme, Mimik, Gestik und Körpersprache der Lehrkraft (Böttger, 2020: 121; Waas, 2014a: 11). Jedoch sollte auch akzeptiert werden, dass nicht jedes Kind alles genau erfasst (vgl. Waas, ebd.). Das zweite und eventuelle dritte Vorlesen dient dem Erfassen von Details und lässt weitere Aktivitäten zu (vgl. Böttger, 2020: 122; ebenso Slattery & Willis, 2001: 101ff.). Möglich sind Äußerungen von Gedanken und Meinungen auf individuell sprachlichem Niveau zu Text und Bildern, aber auch nonverbale Aktivitäten, z.B. die Zuordnung von Bildern, pantomimische Nachahmung oder der Einsatz von „*jump up cards*“ – hier werden zur Geschichte passende Bild- oder Wortkarten verteilt, welche die Kinder im richtigen Moment hochhalten (vgl. Klippel, 2000: 182).

5.3 | *post-listening* / nach dem Vorlesen

In der Phase nach dem Vorlesen sollte die Geschichte inhaltlich von allen Kindern durchdrungen und das Lautbild durch mehrfaches Vorlesen weitestgehend gesichert sein. Fragestellungen zur Geschichte, z.B. worum es in der Geschichte geht, was den Kindern besonders gefallen hat oder welche Stelle sie am wichtigsten fanden (vgl. hierzu auch Mempel, 2013: 37), schließen sich an und werden mithilfe von visualisierten Frage- und möglichen Antwortstrukturen unterstützt. So sollten die Fragen zum Teil ritualisiert erfolgen, indem bereitgestellte Phrasen und Redemittel wiederholend auch für Gespräche zu weiteren Geschichten genutzt werden. Die Strukturen werden z.B. in Form von Sprechblasen an der Wand oder aber auch als Tischreiter für die Kinder bereitgestellt (vgl. Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule [QUA-LiS NRWa], n.d.).

Wright (2004: 40) schlägt ferner vor, dass die Kinder Fragen zur Geschichte aufschreiben, die anschließend an die Klassenkamerad*innen gestellt werden. Auch er erklärt im Hinblick auf das Schreiben, dass die Kinder vertraut sein müssen mit Verständnisfragen und ihnen exemplarische Muster zur Verfügung stehen sollten. Folglich sind wiederum Unterstützungssysteme (*scaffolds*), die den Lernenden anhand von differenzierendem Material, (technischen) Hilfsmitteln oder aber durch personelle Unterstützer*innen zur Verfügung stehen, bedeutsam. So müssen u.a. Phrasen und Satzbausteine im Klassenraum visualisiert sein und es sollte auf die in der *pre-listening phase* genutzten *word banks* zurückgegriffen werden können. Audio-CDs, mittels derer sich die Geschichte erneut angehört werden kann, oder (Bild-)Wörterbücher – auch digitale, um gleichzeitig auditive Hilfe via Sprachausgabe verfügbar zu machen (vgl. Freudenau, 2017) – sind weitere Medien, die die Kinder individuell unterstützend nutzen können.

Wesentlich für die Phase nach dem Vorlesen ist, dass die Geschichte nun in aktive Sprachproduktion umgesetzt wird; dementsprechend geht die *story* „in gewisser Weise in das ‚Eigentum der Klasse‘ über“ (Schmid-Schönbein, 2008: 95). Geeignete *post-listening activities* zur Festigung und thematischen Erweiterung und Vertiefung sind das Nachspielen der Geschichte, die Umsetzung in ein Hörspiel (vgl. Böttger, 2020: 122; Dines, 2002: 37f.; Ellis & Brewster, 2002) oder auch das Verfassen von Paralleltexten, sodass ein von der Klasse geschaffenes Bilderbuch entsteht (vgl. Schmid-Schönbein, 2008: 95) oder alternativ ein eigens von jedem Kind gestaltetes Büchlein (vgl. z.B. Kostrzewa, 2011).

Zahlreiche Aktivitäten mit dem Schwerpunkt auf dem Sprechen und Schreiben werden in der einschlägigen Literatur benannt (vgl. z.B. Bleyhl, 2006; Klippel, 2000). Die Vielfalt an Umsetzungsideen soll an dieser Stelle jedoch nicht expliziert werden, da es – anders als in diesem Beitrag – weniger um das Sprechen über das Bilderbuch geht, als vielmehr darum, die Geschichte handlungs- und produktionsorientiert umzusetzen (vgl. z.B. Brewster et al., 2002: 187; QUA-LiS NRWb, n.d.).

Inwiefern sich aus dem Dargestellten Potenziale für die Unterstützung der Begleit- und Anschlusskommunikationen zu Bilderbüchern im Deutschunterricht ableiten lassen, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

6 | Schlussfolgerungen für einen Transfer auf Begleit- und Anschlusskommunikationen im Deutschunterricht

Nachdem ein Überblick über die Methode *storytelling* und die damit in Verbindung stehenden Techniken und methodischen Herangehensweisen gegeben wurde, sollen in diesem Abschnitt die Aspekte extrahiert werden, die sich auf den Deutschunterricht der Primarstufe übertragen lassen können. Im Fokus steht dabei, wie oben erwähnt, die Unterstützung von Kommunikationsprozessen im Umgang mit Bilderbüchern; insbesondere im Hinblick auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Des Weiteren werden Verknüpfungen mit Erkenntnissen aus bisheriger Forschung dargelegt und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

Die erste Phase des dreiteiligen *storytelling*, welche der Vorbereitung auf das Zuhören dient, erscheint auch für den Deutschunterricht sinnvoll, um insbesondere Kindern, die DaZ erwerben, aber auch Kindern, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, das Verstehen der Geschichte zu erleichtern. Dies ist wiederum bedeutsam, um an der Begleit- und Anschlusskommunikation aktiv teilnehmen oder dieser zumindest rezeptiv folgen zu können. Verständnisfragen zu einzelnen Wörtern, die von der „imaginativen Vergegenwärtigung des Inhalts“ ablenken und auch nicht zum Nachdenken über wesentliche Zusammenhänge im Text anregen (vgl. Spinner, 2014: 297), jedoch „in der Schule sehr häufig vorkommen“ (vgl. ebd.), könnten so vermieden werden. Es wäre wünschenswert, in zukünftigen Forschungsvorhaben zu evaluieren, inwiefern eine solche Phase der Vorentlastung die sprachliche Teilhabe der Kinder an Begleit- und Anschlusskommunikationen zu Bilderbüchern beeinflusst.

Hinsichtlich der Vorentlastung von neuem Wortschatz konnte Reckermann (2018) in einer Studie, bei der untersucht wurde, inwieweit Viertklässler*innen (N=11) Bilderbücher in der Fremdsprache Englisch selbstständig lesen können und welche Lesestrategien sie nutzen, um sich die Texte zu erschließen, nachweisen, dass die Kinder sogar autonom vor der Rezeption zu bereitgestellten Hilfsmitteln, wie u.a. Wörterbüchern, Bildwörterbüchern oder Wortschatzlisten griffen. Bevorzugt wählten sie Wörterlisten, die speziell auf den Wortschatz des jeweiligen Buches zugeschnitten waren, um eine eigenständige Vorentlastung zu tätigen (vgl. ebd.: 330ff.). Dies spricht dafür, dass die Kinder das Bedürfnis haben, sich vor dem Lesen mit dem Wortschatz vertraut zu machen und könnte nahelegen, dass auch vor Vorlesesituationen dieser Wunsch vorhanden ist. Ob dies im Deutschunterricht für die Schüler*innen zutreffend ist, die über wenig deutsche Sprachkenntnisse verfügen, ist ein möglicher Untersuchungsgegenstand für weitere Forschung.

Kritisch bedacht werden muss im Hinblick auf eine Vorbereitungs- bzw. Vorentlastungsphase für das Vorlesen von Bilderbüchern in deutscher Sprache, dass die Kinder, deren Erstsprache Deutsch ist, eine solche Phase in der Regel nicht, oder nicht derart intensiv benötigen. So wäre die Entwicklung didaktisch-methodischer Herangehensweisen, durch die Schüler*innen mit unterschiedlichen Sprachniveaus dennoch profitieren können, gegebenenfalls auch voneinander, hilfreich. Eine Lösung für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen kann in einer Öffnung des Unterrichts (vgl. z.B. Peschel, 2012: 48ff.) liegen.

Außerdem werden in der ersten Phase *scaffolds* eingeführt, die auch in den nachfolgenden Kommunikationsprozessen Hilfen darstellen, indem die Lernenden immer wieder Rückbezüge auf Bilder und ein entsprechendes Schriftbild sowie auf zur Verfügung gestellte Phrasen und sprachliche Mittel herstellen können – wobei die unterstützende Wirkung der Schrift nur greift, wenn die Kinder in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind. Bezüglich der visualisier-

ten Hilfen spricht Budde (2012: 89) mit Fokus auf den Zweitspracherwerb Deutsch von einem „Sprachgeländer“ zur Unterstützung und Gestaltung monologischer sowie dialogischer Redebeiträge (vgl. auch Aguado, 2015: 11). Derart bereitgestellte Sprachgeländer oder *scaffolds*, die von den Lernenden selbstständig genutzt werden können, um der Begleit- und Anschlusskommunikation folgen und sich aktiv beteiligen zu können, sind z.B. das Visualisieren von Bild und entsprechendem Schriftbild der Protagonist*innen des Bilderbuchs sowie weitere zentrale Begriffe der Geschichte.

Bedeutsam in der *while-listening phase* ist, dass den Kindern Unterstützung in Form von Satzanfängen für ihre Beteiligung an der Begleit- und Anschlusskommunikation zu den (vor)gelesenen Bilderbüchern angeboten wird. Die bereitgestellten sprachlichen Muster (z.B. *Ich sehe ... / Mir fällt auf, dass ... / Mir gefällt/gefällt nicht, dass ... / Ich finde es ..., weil ... / Im Vergleich zu ... / Daraus kann man schließen, dass ...*) führen neben der „kognitiven Entlastung der Formulierungsarbeit“ zur Elizitierung bildungssprachlicher Kernhandlungen, wie dem Beschreiben, Erklären, Begründen, Vergleichen und Schlussfolgern (vgl. ebd.: 11) und können daher gleichfalls zur Steuerung komplexerer sprachlicher Diskurseinheiten beitragen. Aguado stellt heraus, dass Schüler*innen, die DaZ sprechen bzw. erwerben, aber auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache, die aus sozial benachteiligten und eher bildungsfernen Familien stammen, Schwierigkeiten mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen haben und sie diese keinesfalls beiläufig erwerben, sodass entsprechende Unterstützung bedeutsam ist (vgl. ebd.: 2).

Für die *while-listening phase* wurde zudem die Sprachmittlung hervorgehoben. Bei dieser Praktik wird Gehörtes (oder auch Gelesenes) von den Lernenden in der Erstsprache wiedergegeben. Hierfür ist es nicht zwingend notwendig, dass die Lehrkraft alle Sprachen spricht, sondern Voraussetzung ist, dass es Schüler*innen gibt, die dieselbe Erstsprache der Kinder sprechen, die über noch keine entsprechenden Deutschkenntnisse verfügen sowie sie selbst über bereits gute Deutschkenntnisse verfügen müssen. Ist das gegeben, können diese Mitschüler*innen als „Übersetzerkinder“ (vgl. Fürstenau, 2017) fungieren und das von der Lehrkraft Erzählte bzw. Vorgelesene und auch Beiträge der Schüler*innen mit weniger guten Deutschkenntnissen, sprachlich übermitteln.

In einer Interventionsstudie, die im Schuljahr 2015/16 in deutschen Grundschulen durchgeführt wurde, erwiesen sich „Übersetzerkinder“, die neu zugewanderten Kindern an die Seite gestellt wurden und mit denen sie sich sprachlich verständigen konnten, als hilfreich (vgl. ebd.). Zudem konnte gezeigt werden, dass die produktive Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires der Lerngruppe gelingt, wenn ein offener und konstruktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit vorherrscht (vgl. ebd.). Des Weiteren belegen Studien zu Praktiken der Mehrsprachigkeit im Familienalltag die hohe Relevanz der Sprachmittlung, so z.B. im Alltag russisch-deutscher Familien in Leipzig (Mehlhorn & Yastrebova, 2017). Hier werden Sprachmittler als „Mittler zwischen Gesprächspartnern, die einander nicht verstehen können“, definiert (vgl. ebd.: 213).

Es ist zwar nicht belegt, unter welchen Voraussetzungen die Besonderheiten literarischer Texte und auch die diesbezügliche Kommunikation adäquat anhand der Sprachmittlung durch Schüler*innen umgesetzt werden können, jedoch zeigen die obengenannten Studien, dass die Verwendung der Erstsprache für diejenigen, die DaZ erwerben, äußerst sinnvoll ist.

Fürstenau und Niedrig (2018: 218) geben in Bezug auf einsprachigen Unterricht zu bedenken, dass einerseits die sprachlichen Ressourcen von mehrsprachigen Schüler*innen unterdrückt werden und andererseits gleichzeitig „[...] im Verborgenen unentwegt sprachliche und Denkprozesse im Medium des ungeteilten Sprach- und Denkraums des mehrsprachigen Menschen ab[laufen].“ Die Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht wurde bisher überwiegend im bilingualen Unterricht mit den Sprachen Englisch und Spanisch untersucht, in dem die Lehrkräfte beide Sprachen verstehen (vgl. ebd.: 218; vgl. hierzu auch z.B. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015).

Es kann abgeleitet werden, dass auch der Sprachenwechsel während des Sprechens (*code switching*) im Deutschunterricht kein Problem darstellen darf. Sind Äußerungen nicht verständlich, d.h. nicht aus dem Zusammenhang erschließbar, können auch hier „Übersetzerkinder“ eine Hilfe sein. Der Einbezug der Herkunftssprachen, im Sinne einer aktiven Nutzung der Mehrsprachigkeit im Unterricht, birgt des Weiteren auch Chancen für Sprachbetrachtungen und -vergleiche. Dementsprechend wird Sprache reflektiert und ein analytisch ausgerichteter Umgang mit dieser eingeübt (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2018: 215; Tracy, 2014: 29f.). Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen, z.B. in Aussprache und im Satzbau, können Anlass solcher Sprachbetrachtungen und -reflexionen sein. Äußerungen der Kinder wie z.B. „Auf Albanisch hört sich Zebra so ähnlich an“ oder „Auf Deutsch ist der Satz viel länger als wenn ich ihn auf Russisch sage“, sind vorstellbar und bieten sinnstiftende Impulse, um über Sprache(n) zu sprechen.

Möglich wäre auch, Ausgaben der Bilderbücher in den Erstsprachen der Kinder als Hilfe sowie für Sprachvergleiche hinzuzuziehen. Dies setzt allerdings voraus, dass sich Kinder in der Klasse befinden, die die jeweilige Schriftsprache lesen können.

Denkbar ist zudem, dass die im Englischunterricht genutzten Bilderbücher, die sich aufgrund der dargestellten Auswahlkriterien (siehe Abschnitt 4) häufig von den im Deutschunterricht thematisierten Büchern unterscheiden, mit den deutschsprachigen Ausgaben verglichen und deren Sprache in den Blick genommen und reflektiert wird.⁸

Im Englischunterricht ist es gängige Praxis, dass fehlerhafte sprachliche Äußerungen der Lernenden von der Lehrkraft durch ein sensibles *corrective feedback* korrigiert, vervollständigt oder auch elaboriert wiedergegeben werden (vgl. Cameron, 2001: 113; Hoffmann, 2008). Dieser Umgang mit Fehlern, der auch hinsichtlich der Förderung im DaZ-Kontext sowie generell im sprachfördernden Unterricht (vgl. z.B. Tajmel & Hägi-Mead, 2017; Quehl & Trapp 2020) nicht neu ist, könnte ebenso im Deutschunterricht in Begleit- und Anschlusskommunikationen positive Auswirkungen auf Äußerungen der Kinder, die DaZ erwerben, und auch der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern haben.

Die ebenfalls im Rahmen der *while-listening phase* thematisierte Methode *TPR* verknüpft das Gehörte und (Mit-)Gesprochene mit Bewegungen, wodurch das Verstehen und Behalten gefördert wird, sodass auch dies positive Effekte auf die begleitende und anschließende Kommunikation haben könnte. Im Kontext dieser sprach- und körperlichen „Antwort“ (*response*)

⁸ Im Literaturunterricht im Fach Deutsch sind zum Teil andere Aspekte, die stärker auf das literarische Lernen ausgerichtet sind, bedeutsam (siehe auch Abschnitt 1). So sollten die Bilderbücher u.a. Leerstellen aufweisen, Irritationspotenzial besitzen und Deutungsspielräume offenlassen (vgl. z.B. Merklinger & Preußner, 2014: 159; Wieler, 2014).

ist die Studie „Erzählbrücken“ hervorzuheben, bei der Naujok (2018) Potenziale des szenischen Erzählens hinsichtlich kommunikativer Partizipation und des Erwerbs der deutschen Sprache neu zugewanderter Kinder untersucht. Über ein halbes Jahr wurden den Kindern einmal wöchentlich Geschichten von ausgebildeten Erzähler*innen erzählt. Gestik und Mimik der Erzählenden, eine rhythmisierte Sprechweise sowie der Einsatz von Bildern, Objekten und Requisiten erleichterten den Kindern das Folgen und ermöglichte ihnen auf unterschiedliche Weise aktiv teilzunehmen. Die Herangehensweise, in der verschiedene Rituale genutzt wurden sowie „eine Phase der Wortschatzarbeit, in der die Erzählerin bzw. der Erzähler zentrale Begriffe der Geschichte einführte“ (vgl. Naujok, 2018: 4), weist daher eine große Nähe zu der Methode *storytelling* auf. Naujok postuliert aufgrund der positiven Erkenntnisse, dass an die „natürliche Nutzung aller Sprachen, Varietäten und Ausdrucksmöglichkeiten“ anzuknüpfen ist und mehrsprachige Kinder ganzheitlich, im Sinne eines Zusammenspiels ihrer verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucksmodalitäten, sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch die Produktion, zu sehen sind (vgl. ebd.: 12).

Das für den Englischunterricht u.a. in der *while-listening phase* beschriebene Sprachbad, in welches die Kinder im Rahmen des *storytelling* besonders eintauchen, greift in einer elaborierten Anschluss- und Begleitkommunikation im Deutschunterricht ebenso. Dadurch, dass ein Gespräch auf Deutsch vertiefend über das Buch bzw. die Geschichte stattfindet, tauchen die Lernenden, auch wenn sie sich selbst noch nicht derart über narrative Strukturen oder literarische Prozesse verständigen können, über das zuhörende Folgen des Diskurses in ein Sprachbad ein. In der Begleit- und Anschlusskommunikation werden Wörter und Phrasen umgewälzt und in neue Kontexte transferiert, z.B. wenn die Geschichte Anlass für die Mitschüler*innen bietet, über eigene Erfahrungen zu berichten. Ritualisierte Frage- und Antwortstrukturen, wie sie in Bezug auf die *post-listening phase* beschrieben wurden, können auch im Deutschunterricht Kindern, die DaZ erwerben, sowie Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern Hilfen und Sicherheit in Kommunikationsprozessen bieten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Methode *storytelling* und einige in diesem Zusammenhang genutzten Herangehensweisen auch sinnvoll für die Unterstützung der Begleit- und Anschlusskommunikation im Deutschunterricht erscheinen. Besonders aus den Phasen *pre-* und *while-listening* konnten Unterstützungsangebote aufgezeigt und auf Gesprächssituationen zu Bilderbüchern im Deutschunterricht transferiert werden. Forschungsergebnisse z.B. zu didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten und den Gelingensbedingungen solcher Angebote wären erstrebenswert. Darüber hinaus wären empirische Ergebnisse zum Einsatz der Methoden aus Lehrer*innen- und auch aus Schüler*innensicht sinnvoll, um zu erforschen, inwiefern die hier vorgestellten Unterstützungsmaßnahmen einerseits umsetzbar sind und andererseits als Hilfen wahrgenommen werden.

Literatur

- Aguado, K. (2015). Sprachliche Routinen als Wegbegleiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext. In G. Pagonis, & H. Klages (Eds.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. (pp. 1–15). de Gruyter.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.

- Asher, J. J. (2009). *Learning another language through actions*. (expanded 7th ed.). Sky Okas Production.
- Bebermeier, H., & Stoll, U. (2006). In R. Christiani, & G. Cwik (Eds.), *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. (78–84). Cornelsen.
- Bleyhl, W. (2006). Nachwort. In W. Bleyhl (Ed.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling*. (pp. 190–191). Schroedel.
- Böttger, H. (2020). *Englisch lernen in der Grundschule. Eine kindgerechte Fachdidaktik*. (3rd completely revised ed.). Klinkhardt.
- Böttger, H. (2012). *Englisch: Didaktik für die Grundschule*. Cornelsen.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren: Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel University Press.
- Budde, M., Riegler, S., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik*. (2nd updated ed.). Akademie Verlag.
- Brewster, J., & Ellis, G., with Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2nd ed.). Penguin.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Diehr, B., & Frisch, S. (2008a). *Mark their words: Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Westermann.
- Diehr, B., & Frisch, S. (2008b). Goodbye Hungry Caterpillar: Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. In M. Grau, & M. Legutke (Eds.), *Fremdsprachen in der Grundschule: Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. (pp. 142-167): Grundschulverbund e. V.
- Dines, P. (2002). Telling stories – discourse in the classroom. In W. Bleyhl (Ed.); *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. (pp. 35-42). Schroedel.
- Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2006). Ziele, Erwartungen und Leistungen. In R. Christiani, & G. Cwik (Eds.), *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2*. (7–15). Cornelsen.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. (2nd ed.). Penguin.
- Elsner, D. (2015). *Kompetenzorientiert unterrichten in der Grundschule. Englisch 1–4*. Oldenbourg.
- Freudenau, T. (2017). *Wortschatzarbeit im Englischunterricht der Grundschule – Eine Studie zum autonomen Lernen mit Online-Wörterbüchern*. Peter Lang.
- Frisch, S. (2015). Worlds of words and pictures: Schmöckern in englischsprachigen Bilderbüchern. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen*. (pp. 223–232). Grundschulverband.
- Fürstenau, S. (2017). Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, & A. Jungermann (Eds.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. (pp. 41-56). Waxmann.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2018). Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In N. v. Dewitz, H. Terhart, & M. Massumi (Eds.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. (pp. 214–230). Beltz Juventa.
- Gantefort, C., & Sanches Oroquieta, M. J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf der Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer ↔ Forschung Schule*, (1)1, 24–37.

- Gerngroß, G. (2004). Room on the broom. *Grundschule Englisch*, 9(4), 32–35.
- Hoffmann, I.-B. (2008). All's well that starts well: Englisch ab Klasse 1. *Grundschulmagazin Englisch*, (6)6, 6–8.
- Hogh, E. (2003). Storytelling in der Grundschule. In C. Edelhoff (Ed.), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. (pp. 40–49). Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. (5th revised ed.). Kohlhammer.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule*. Cornelsen.
- Klippel, F., & Doff, S. (2007). *Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Knott, C. (2017). Der Weg zum selbst gelesenen Buch. Erstlesetexte im Unterricht. *Praxis Grundschule* 40(5), 12–19.
- König, L., & Müller, J. I. (2019). Cultural Mediation. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 161, 2–8.
- Kolb, E. (2016). *Sprachmittlung*. Waxmann.
- Kostrzewa, S. (2011). Schreibaufgaben für das 1. bis 4. Schuljahr. Vom Einzelwort zum ganzen Text. *Grundschulmagazin Englisch*, 9(1), 9–12.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kruse, I., & Sabisch, A. (2013). Fragwürdiges Bilderbuch: Skizzen zur Theorie, Methodologie, und Didaktik – zur Einleitung. In Kruse, I., & Sabisch, A. (Eds.), *Fragwürdiges Bilderbuch Blickwinkel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. (pp. 7–22). Kopaed.
- Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. (2nd ed.). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. K., Müller-Hartmann, A., & Schocker-von Ditzfurth, M. (2009). *Teaching English in the primary school*. Klett.
- Lennon, P. (2021). *The foundations of teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1), 37–61.
- Martin, R. (2003). The frightened mouse: How to tell a participation story in Class 4. *Primary English*, 1, 20–22.
- Martin, R. (interviewt von I. Martin) (2011). Participation stories for your classroom: Enjoy the tales! *Grundschulmagazin Englisch*, 9(2), 7–9.
- Marx, N. (2014). Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In C. Goer, & K. Köller (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch: Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. (pp. 77–95). utb.
- Mehlhorn, G., & Yastrebova, M. (2017). Kommunikative Sprachmittlung. Jugendliche Herkunftssprecher/innen des Russischen und ihre Eltern im Vergleich. In M. Guhl, & O. Müller-Reichau (Eds.), *Aspects of Slavic Linguistics: Formal Grammar, Lexicon and Communication*. (pp. 212–234). de Gruyter.
- Mempel, C. (2013). Der „ideale“ Leser kommt zu Wort: Vorlesen im fremdsprachlichen Klassenzimmer. *Fremdsprache Deutsch*, 48, 35–39.
- Merklinger, D. (2015). Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: Schnipselgestrüpp. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.). *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. (pp. 124–135). Grundschulverband.

- Merklinger, D., & Preußner, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen: Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In G. Scherer, S. Volz, & M. Wiprächtiger-Geppert (Eds.), *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. (pp. 155–173). WVT.
- Mindt, D., & Schlüter, N. (2007): *Ergebnisorientierter Englischunterricht: Für die Klassen 3 und 4*. Cornelsen.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Naujok, N. (2018). Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. *leseforum.ch*, 2, 1–17. https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/627/2018_2_de_naujok.pdf
- Niemann, H. (2011). Books „R“ us – Bücher gehören dazu: Mit Bilderbüchern Englisch lernen. *Grundschule Englisch*, 34(1), 4–6.
- Oeste, B. (2015). Mut zum Buch. Untersuchungen zum möglichen Stellenwert des Erstlesebuches im literarischen Lernprozess und Beispiele für den konkreten Umgang damit im Unterricht. *JuLit*, 41(2), 7–13.
- Peschel, F. (2012). Offene Unterrichtsformen qualitativ absichern und weiterentwickeln. In H. Bartnitzky, & G. Cwik (Eds.), *Berufseinstieg: Grundschule*. (2nd revised ed.). (48-54). Cornelsen.
- Piepho, H.-E. (2002). Stories' ways. In W. Bleyhl (Ed.), *Fremdsprachen in der Grundschule: Geschichten erzählen im Anfangsunterricht: Storytelling*. (pp. 20–34). Schroedel.
- Piske, T. (2010). Positive and negative effects of exposure to L2 orthographic input in the early phases of foreign language learning: A review. In B. Diehr, & J. Rymaczyk (Eds.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. (pp. 37–50). Peter Lang.
- Preußner, U. (2015). Vorlesen – Schreiben – Sprechen. Literarische Lernmöglichkeiten mit dem Bilderbuch Die große Wörterfabrik. In M. Dehn, & D. Merklinger (Eds.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen*. (pp. 114–123). Grundschulverband.
- QUA-LiS NRWa – Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. (n.d.). <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktische-grundlagen-des-egs/handlungsfelder-des-egs/-supportsysteme.html>
- QUA-LiS NRWb – Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule. (n.d.). <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktische-grundlagen-des-egs/prinzipien-des-egs/-handlungs-und-produktionsorientierung.html>
- Quehl, T., & Trapp, U. (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. (2nd ed.) Waxmann.
- Reckermann, J. (2015). I have to find my boat! Stabpuppentheater zu „Froggy goes to bed“. *Grundschulmagazin Englisch*, 13(4), 11–14.
- Reckermann, J. (2018). *Reading authentic English picture books in the primary school EFL classroom: A study of reading comprehension, reading strategies and FL development*. Peter Lang.
- Rüschhoff, B. (2003). Authentische Materialien. Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien. *Grundschulmagazin Englisch* 1(3), 6–9.
- Schmid-Schönbein, G. (2008). *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Cornelsen.

- Settinieri, J., & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk, & J. Settinieri (Eds.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. (pp 4–20). de Gruyter.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.
- Spinner, K. H. (2014). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, & N. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (3rd revised and enlarged ed.). (pp. 291–307). Schneider.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), 6–16.
- Sutter, T. (2002). Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten: Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. (pp. 80–105). Juventa.
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Waxmann.
- Tings, N. (2005). Authentische Kinderliteratur im Englischunterricht der Grundschule. In P. Doyé (Ed.), *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. (pp. 184-198). Westermann.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszcak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Eds.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: Über die Muttersprachen unserer Schüler*. (pp. 13–33). Springer.
- VanPatten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. Continuum.
- Waas, L. (2014a). Lily has a pet: Hörverstehen üben. *Grundschulmagazin Englisch*, 12(5), 11–14.
- Waas, L. (2014b). Listen carefully! Hören und verstehen (Teil 1). *Grundschulmagazin Englisch*, 12(5), 35–36.
- Wessel, F. (2012). Nur Englisch sprechen? In H. Böttger (Ed.), *Englisch: Didaktik für die Grundschule*. (pp. 49–59). Cornelsen.
- Wieler, P. (2014). Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In J. Knopf, & U. Abraham (Eds.), *Bilder-Bücher. Band 1*. (pp. 184-195). Schneider Verl. Hohengehren..
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wright, A. (2004). *Storytelling with children*. (9th ed.). Oxford University Press.

Bilderbücher

- Allan, N. (1993). *The Queen's Knickers*. Hutchinson.
- Allan, N., & Buswell, S. (Ed.) (2009). *Father Christmas Needs a Wee!* Red Fox.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (1999). *The Gruffalo*. Macmillan.
- Donaldson, J., & Scheffler, A. (2001). *Room on the broom*. Macmillan.
- London, J., & Remkiewicz, F. (1992). *Froggy gets dressed*. Penguin.
- London, J., & Remkiewicz, F. (1996). *Froggy goes to school*. Puffin.
- Mayhew, J. (2003). *Katie in London*. Orchard Books.
- Rosen, M., & Langley, J. (1998). *Snore!* Harper Collins.
- Wing, N., & Fisher, C. (1999). *The Night Before Halloween*. Grosset & Dunlap.

Lehrwerke und Zeitschriften

Bergemoser & Höller. (2015). *Bausteine Englisch – Storytelling – It's Wintertime*, 13(1). Bergemoser & Holler.

Cornelsen. (2015). *Sunshine. Handreichungen für den Unterricht 1/2. Early Start Edition 1./2.* Schuljahr. Cornelsen.

Friedrich. (2008). *Grundschule Englisch – Storytelling: Fairy Tales*, 23(2).

Westermann. (2015). *Storytime. Teacher's Guide 4.* Westermann.

Miriam Morek & Vivien Heller

Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen

Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht

Abstract: Der Beitrag betrachtet unterrichtliche Anschlusskommunikation aus gesprächslinguistischer und sprachdidaktischer Sicht. Er richtet den Blick auf die bisher erst in Ansätzen berücksichtigten sprachlichen Herausforderungen, denen Schüler:innen beim Sprechen über literarische Texte begegnen. Dabei differenziert er diskursive, d.h. auf das sprachliche Handeln in der Mündlichkeit bezogene Anforderungen, von solchen, die sich auf kognitive (hierarchieniedrige oder hierarchiehohe) Prozesse des Textverstehens beziehen. In mikroanalytischem Zugriff wird exemplarisch für zwei prototypische Fälle unterrichtlicher Anschlusskommunikation gezeigt, dass und wie diskursive und textverstehensbezogene Anforderungen miteinander gekoppelt sind. Gegenübergestellt werden ausgewählte diskursive Praktiken der Anschlusskommunikation, die ‚rekonstruktive Text(stellen)wiedergabe‘, das explanativ angelegte ‚Verdichten zu einer Kernaussage bzw. -thematik‘ und das ‚(begründetes) Zuordnen zu einer Darstellungsstrategie‘.

Abstract: This article deals with classroom discourse on literary texts from the perspective of applied conversation analysis and educational linguistics. Focusing on linguistic challenges that students encounter when speaking about literary texts, we address a question that former research on literary communication has mostly neglected. In doing so, we differentiate between discursive requirements of oral communication and those related to (lower order or higher order) cognitive processes of text comprehension. In a micro-analytical approach, we analyse two prototypical cases of literary classroom interaction and show how discursive and text comprehension-related requirements are coupled with each other. Selected practices are described in detail: ‘reconstructive text reproduction’, ‘condensing a text to a core message/theme’ and ‘identifying a rhetorical/poetic strategy’.

Keywords: literarische Gespräche; Unterrichtskommunikation; Lesekompetenz; Diskurspraktiken; Anschlusskommunikation

Keywords: literary conversations; classroom discourse; text comprehension; discourse practices; talk-based pedagogy

1 | Einleitung

Unterrichtsgesprächen über literarische Texte wird – ausgehend von hermeneutischen sowie soziokognitiven Theorien – ein wichtiges Potenzial für sprachliches und literarisches Lernen zugesprochen (z.B. Abraham 2008; Applebee et al. 2003; Bräuer 2011; Härle & Steinbrenner 2004; Harwart & Scherf 2018; Heizmann et al. 2020; Spinner 2014; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010; Wilkinson et al. 2017; Wolf et al. 2006; Zabka 2015, 2020). Rosebrock und Nix (2017, S. 34) bezeichnen sie als eine gesellschaftlich eingerichtete Institution, die die kompetente Anschlusskommunikation an Texte sichern soll. Entsprechende Ansätze gehen davon aus, dass das Offenlegen von (Nicht)Verstandenem, das Explorieren, Abwägen und Aushandeln von Verstehens- und Deutungshypothesen in der Interaktion mit anderen dazu führen kann,

Haltungen und Praktiken des verstehensorientierten und interpretatorischen Umgangs mit (multiperspektivischen, mehrdeutigen und auslegungsbedürftigen) Texten anzueignen, und zwar v.a. in den Bereichen Textverstehen (z.B. Applebee et al. 2003; Beck & McKeown 2006; Wilkinson et al. 2015; LaRusso et al. 2016; Phillips Galloway et al. 2020) und Gesprächs-/Diskurspraktiken (z.B. mit Blick auf argumentatives Verhandeln von Ungewissheit, vgl. Steinbrenner 2020; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010; Zabka 2015, 2020).

Welche sprachlichen Anforderungen jedoch Unterrichtsgespräche über Literatur für die Schüler:innen beinhalten, ist bislang weitgehend ein blinder Fleck geblieben (vgl. aber Heller 2021a; Merklinger 2015; Pieper 2019). Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf, diskursive Praktiken der mündlichen Anschlusskommunikation empirisch zu beschreiben und exemplarisch herauszuarbeiten, wie Anforderungen auf verschiedenen Ebenen des Textverstehens jeweils mit solchen auf sprachlich-diskursiver Ebene zusammenhängen. Indem wir die Kopplung von diskursiven Praktiken mit der Prozessebene des Textverstehens (Rosebrock 2012) in den Blick nehmen, erweitern wir bisherige Arbeiten zu unterrichtlicher Anschlusskommunikation um eine gesprächslinguistische und sprachdidaktische Perspektive und arbeiten heraus, wie von der Lehrperson im Gespräch angesteuerte (z.B. hierarchiehohe oder hierarchieniedrige) Textverstehensprozesse jeweils mit der Relevantsetzung bestimmter diskursiver Praktiken gekoppelt sind. Anhand exemplarischer Ausschnitte aus authentischen Unterrichtsgesprächen (Klasse 6) wenden wir uns schlaglichtartig der detaillierten Beschreibung ausgewählter Praktiken zu, die sich im Deutschunterricht wiederkehrend und typischerweise finden dürften: der rekonstruktiven Text(stellen)wiedergabe (Abschnitt 4.1) und dem Verdichten zu einer Kernaussage bzw. -thematik (vgl. Heller 2021a) sowie dem (begründeten) Zuordnen zu einer Darstellungsstrategie (Abschnitt 4.2).

2 | Zur Anschlusskommunikation als musterhaftem sprachlichen Handeln

Wenngleich literarische Unterrichtsgespräche kontinuierlich Thema der Deutschdidaktik sind, ist die Aufmerksamkeit für die sprachliche Seite der kommunikativen Austauschprozesse über Texte bisher gering ausgeprägt (vgl. dazu auch Pieper 2019; Steinbrenner 2020). Das mag auch daran liegen, dass Anschlusskommunikation in der Regel primär unter Gesichtspunkten des Eingebundenseins in soziale Praktiken des literarischen Erlebens gedacht worden ist (vgl. „soziale Ebene des Lesens“ bei Rosebrock & Nix 2017). Allerdings wird mit Blick auf das Gelingen von unterrichtlicher Anschlusskommunikation durchaus darauf hingewiesen, dass Sprach- bzw. Gesprächskompetenzen im Mündlichen dafür eine wesentliche Voraussetzung und mögliche Hürde darstellen (Ohlsen 2014, S. 338).

Macht man real ablaufende Prozesse der Anschlusskommunikation zum Gegenstand der Betrachtung, wie schon früh Wieler (1997) mit ihrer ethnographischen Studie zu vorschulischen Bilderbuch-Rezeptionen in der Familie, so rückt deren konkrete sprachlich-interaktive Manifestation unweigerlich in den Fokus. Während bei Wieler *interaktive* Strukturen des wechselseitigen Austauschs im Zentrum stehen, sind in jüngster Zeit erste Arbeiten entstanden, die sich auf die Suche nach typischen *sprachlichen* Mitteln und Handlungsmustern im Bereich literarischer Anschlusskommunikation begeben (Boyd et al. 2019; Heller 2021a, b; Merklinger 2015; Pieper 2019; Steinbrenner 2020). Ausgehend von der sowohl sprach- als auch literaturdidaktisch bedeutsamen Frage, welche sprachlichen Anforderungen – und umgekehrt auch: sprachlichen

Lernpotenziale – das Sprechen über literarische Texte für Schüler:innen mit sich bringt, arbeiten sie anhand von Aufzeichnungen bzw. Transkripten wiederkehrende Musterhaftigkeiten des sprachlichen Handelns beim Sprechen über literarische Texte heraus. Merklinger (2015) und Steinbrenner (2020) heben insbesondere „Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit“ (Steinbrenner 2020; vgl. auch Boyd et al. 2019; Schmidt 2016) hervor, mit denen Sprecher:innen den vorläufigen, versuchsweisen Charakter ihrer Verstehens- und Deutungsansätze zum Ausdruck bringen und deren Geltungsansprüche abschwächen (z.B. *Ich bin mir nicht sicher, aber ich glaube ...*; Gebrauch des Konjunktivs; vgl. auch Pieper 2019 zum Modalisieren). Sie betrachten dabei mit vorschulischen Vorlesegesprächen (Merklinger 2015) und einem Auszug aus einer universitären Seminardiskussion (Steinbrenner 2020) sehr unterschiedliche situative Kontexte. Darüber hinaus setzt Steinbrenner (2020) das „mimetische Sprechen“ zentral (vgl. auch Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010), wozu er u.a. Formen des Paraphrasierens und Zitierens der jeweiligen literarischen Bezugstexte zählt.

Unter stärker pragmatischer bzw. handlungsbezogener Perspektive untersuchen Pieper sowie Heller Prozesse des Deutens literarischer Texte in Unterrichtsgesprächen (Heller, 2021a, b) bzw. im Rahmen von Laut-Denk-Situationen (Pieper 2019). In Anlehnung an das Konzept der Textprozeduren (Steinhoff 2007; Feilke & Lehnen 2012) rekonstruiert Pieper verschiedene Prozeduren der Metaphernauslegung. Dazu zählen bspw. das Entwickeln und Abwägen von Deutung(en), das Entwickeln von Analogien und Entfalten des Vehikel- und/oder Tenorbereichs, das Beschreiben der Struktur und Zuweisen der übertragenen Bedeutung (Pieper 2019), für die jeweils bestimmte sprachliche Realisierungsweisen typisch erscheinen (z.B. *mit x könnte entweder ... oder ... gemeint sein; x kann man sich vorstellen wie ...*). Pieper weist darauf hin, dass das Handlungsschema ‚Interpretieren poetischer Metaphorik‘ in der Regel über die Kombination mehrerer dieser Prozeduren realisiert wird, darunter auch allgemeineren des Begründens und Modalisierens.

Aus gesprächsanalytischer Perspektive nimmt Heller (2021a, b) komplexe diskursive Praktiken des Sprechens über Texte und Filme in Unterrichtsgesprächen in den Blick. Dabei schließt sie an linguistische Arbeiten zur Kunst- (Hausendorf 2007, 2015), Theater- (Schlinkmann 2017) und Serienkommunikation (Weiser-Zurmühlen 2021) an. Unter diskursiven Praktiken werden gesellschaftlich verfestigte Verfahren verstanden, mit denen Sprecher:innen komplexe Zusammenhänge unter Bedingungen der Interaktivität sukzessive und in geordneter Weise im Rahmen ausgebauter Redebeiträge darstellen (vgl. auch Quasthoff et al. 2021). Heller fokussiert bei der Analyse textbezogener Kommunikation auf Praktiken des Erklärens und Argumentierens und arbeitet für diese diskursiven Gattungen verschiedene Vertextungsverfahren heraus, wie das Verdichten zu einer Kernaussage, das explizierende Paraphrasieren von Belegen für eine Deutung (Heller 2021a) und das deduktive Deuten durch Anwenden von Konzepten auf Textabschnitte (Heller 2021b). Auch für außerschulische Anschlusskommunikation z.B. in Familien lassen sich diskursive Praktiken – etwa des Nacherzählens oder Erklärens des Handlungsverlaufs, des Begründens von Rezeptionsempfindungen – nachweisen (vgl. Heller & Morek 2021), wengleich dies nicht bei allen Familien gilt (ebd.).

Auch im vorliegenden Beitrag betrachten wir textbezogene Anschlusskommunikation als Realisierung diskursiver Praktiken, wobei wir in Erweiterung bisheriger Arbeiten den Bezug zwischen diskursiven Praktiken und Prozessen des Textverstehens in unsere theoretischen Überlegungen (vgl. Abschnitt 3) und analytischen Betrachtungen einbeziehen (vgl. Abschnitt 4).

3 | Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen

Wenn wir im vorliegenden Beitrag nach den sprachlichen Anforderungen des Sprechens über literarische Texte im Deutschunterricht fragen, setzen wir auf der Ebene diskursiver Praktiken an, nehmen dabei allerdings eine doppelte sprachdidaktische Perspektive ein: Wir zeigen erstens die diskursiven Anforderungen der mündlichen Beitragsproduktion auf. Zweitens arbeiten wir – lesedidaktisch orientiert – heraus, welche Art von Textverstehensprozess jeweils angesteuert wird. Uns geht es somit darum, einen integrierten Blick auf das Zusammenspiel von Produktions- und Verstehensprozessen beim Vollzug des Sprechens über Texte zu richten. Abbildung 1 stellt in deskriptiver Sicht den Zusammenhang zwischen diskursiven Praktiken und textverstehensbezogenen Prozessen schematisch dar.

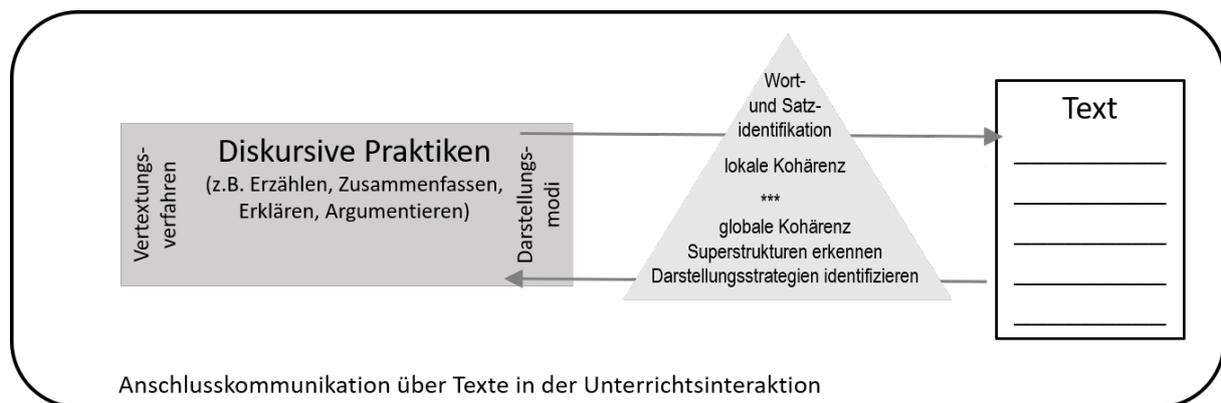


Abb. 1: Zusammenhang diskursiver Praktiken und textverstehensbezogener Prozesse in der Anschlusskommunikation, erweitert und angelehnt an Rosebrock & Nix (2015, S. 15)

Anschlusskommunikation über Texte konstituiert sich, wie die Abbildung zeigen soll, über *diskursive* Praktiken. Darunter verstehen wir sozial geteilte kommunikative Lösungsverfahren, mittels derer Zusammenhänge (z.B. textbezogener Art: Verweisstrukturen im Text, Kausalitäten in Handlungsverläufen) versprachlicht werden. Dies verlangt i.d.R. die Produktion sog. „Äußerungspakete“ (Sacks 1995: „big packages“; Morek et al. 2017; Quasthoff et al. 2017), d.h. komplexer, mehrere Propositionen umfassender und in sich strukturierter Redebeiträge eines/einer Gesprächsbeteiligten. Sie werden im Gespräch durch einen vorangegangenen globalen Zugzwang (Quasthoff et al. 2021) erwartbar gemacht. Im Unterricht wird ein solcher Zugzwang meist von der Lehrperson gesetzt (z.B. *Worum geht's in unserem kleinen Gedicht?*). Je nach kommunikativem Zweck können Äußerungspakete verschiedener Gattung differenziert werden; sie können beispielsweise Teil von rekonstruktiven (z.B. Erzählen, Berichten), explanativen und argumentativen Diskurspraktiken sein. Die Beteiligung an (textbezogenen) Austauschprozessen über Diskurspraktiken erfordert jeweils sprachlich-diskursive Leistungen auf unterschiedlichen Ebenen der mündlichen Kommunikation: auf Ebene der kommunikativen Erwartungen in der konkreten Interaktionssituation (Kontextualisierung), der kohärenten Vertextung eines Äußerungspaketes und der Wahl passender sprachlicher Formen zur Markierung der kommunikativen Funktion und globalen Struktur des Äußerungspaketes (Quasthoff et al. 2021).

Für die Produktion von Äußerungspaketen im Zusammenhang mit dem Sprechen über Texte steht (kompetenten) Sprecher:innen ein Repertoire von *Vertextungsverfahren* (Heller 2021 a, b) zur Verfügung, die sich in einer Gesellschaft für das Verstehen und Deuten von Texten (und

anderen kulturellen Erzeugnissen) entwickelt haben (Assmann 1992). Diese Verfahren liefern typische inhaltliche Aufbaumuster für entsprechende Äußerungspakete und sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Art des Entpackens bzw. Zusammenschnürens von Wissens-elementen. Das „deduktive Deuten“ beispielsweise (Heller 2021a) beinhaltet die Abfolge dreier Schritte: 1) das Anführen einer Textstelle, auf die ein textstrukturelles Konzept (z.B. Höhepunkt) anwendbar ist, (2) das Begründen, indem durch eine Paraphrase eine Äquivalenzrelation zwischen Textstelle und einem Merkmal des Konzepts hergestellt wird und (3) eine Folgerung (*und deswegen ist das der Höhepunkt*). Darüber hinaus lassen sich die jeweils konkret in einer Interaktionssituation gewählten Vertextungsverfahren mit Blick auf ihre kommunikative Funktionalität auch hinsichtlich ihres *Darstellungsmodus* differenzieren (vgl. Schlinkmann 2018), und zwar auf einem Kontinuum zwischen situierend und abstrahierend (Heller 2021b). Der situierende Darstellungsmodus zielt auf eine veranschaulichende, nachvollzugsorientierte Entfaltung, während der abstrahierende auf Verdichtung und Einordnung gerichtet ist. Für Schüler:innen geht es also, wenn sie sich an diskursiven Praktiken des Sprechens über Texte beteiligen, darum, für den je konkreten Gesprächskontext mit seinen kommunikativen Erwartungen die passende diskursive Gattung, ein tragfähiges Vertextungsverfahren und einen kommunikativ funktionalen Darstellungsmodus zu wählen.

Bezieht man nun auch die mentalen Prozesse des Textverstehens ein, die Schüler:innen *vor* oder *während* der Beteiligung an diskursiven Praktiken vollziehen müssen, wird klar, wie anspruchsvoll das Sprechen über Texte ist. Die Schüler:innen stehen nicht nur vor der Herausforderung, einen Diskursbeitrag angemessen einzubetten, zu vertexten und zu versprachlichen, sondern sie müssen zugleich in der konkreten Situation die angezielten kognitiven Prozesse des Textverstehens treffsicher aktivieren. Um die entsprechenden textbezogenen rezeptiven Anforderungen analytisch differenzieren zu können, nutzen wir in diesem Beitrag eine Mehrebenen-Modellierung des Lesens (Rosebrock & Nix 2017), die kognitionstheoretische Erkenntnisse zu Prozessen des Textverstehens integriert¹: Auf *hierarchieniedriger* Ebene geht es – bei fortgeschrittenen Leser:innen der Sekundarstufe I, wie wir sie exemplarisch in Abschnitt 4 in den Blick nehmen – v.a. um Wort- und Satzverstehen und um die über Satzgrenzen hinausgehende Verknüpfung von Aussagen zu Sinnzusammenhängen (Herstellung lokaler Kohärenz). Im Bereich *hierarchiehoher* Leistungen geht es um die Ausbildung einer jeweils „strukturierte[n] Vorstellung vom Textinhalt als Ganzem“ (Rosebrock & Nix 2017, S. 18) (Herstellung globaler Kohärenz), das Erkennen literarischer Mittel und gattungsspezifischer Superstrukturen (ebd.: S. 18f. und 139) und schließlich das Extrahieren von Darstellungsstrategien und -intentionen (ebd.: S. 19 und 140). Je nach Zugzwang der Lehrkraft müssen die Schüler:innen, wie wir im Folgenden zeigen werden, entweder auf hierarchieniedrige oder hierarchiehohe Aspekte ihres vorher vollzogenen Rezeptionsaktes rekurrieren und das (vorläufige) Resultat des Verstehensprozesses dann in entsprechenden Äußerungspaketen versprachlichen.

Im folgenden Abschnitt möchten wir den hier skizzierten doppelten Analysezugang, der gesprächsanalytische und lesedidaktische Ansätze zusammenführt, exemplarisch erproben. Dazu untersuchen wir anhand zweier Gesprächsausschnitte aus dem Deutschunterricht sechster Klassen, welche *diskursiven Praktiken* und *textverstehensbezogenen kognitiven Prozesse* durch

¹ In den von uns untersuchten Daten werden Textauszüge mitunter vor der Besprechung von der Lehrkraft vorgelesen (vgl. Abschnitt 4.1). In unserem Analyserahmen legen wir dennoch ein Modell des Lese- und nicht des Hörverstehens zugrunde, weil bezogen auf die dafür relevanten kognitive Prozesse von Ähnlichkeiten bzw. Überschneidungen auszugehen ist (Gschwend 2014).

bestimmte Fragen und Impulse der Lehrkraft relevant gesetzt werden.² In beiden Fällen handelt es sich um Sequenzen, in denen die Lehrkraft unmittelbar nach der Erstpräsentation des jeweiligen Textes das verständnisbezogene Klassengespräch mit einer Auftaktfrage eröffnet (vgl. Zabka 2020, S. 5); diese stellt jeweils einen sog. globalen Zugzwang dar, d.h. eine Frage oder Aufforderung, die i.d.R. nicht lediglich mit einer Kurzantwort bearbeitet werden kann, sondern ein Äußerungspaket einfordert. Die Ausschnitte beziehen sich auf unterschiedliche Typen literarischer Texte – eine Ganzschrift aus dem Kinderliteraturbereich (Beispiel 1) und ein Gedicht (Beispiel 2) – und sie repräsentieren exemplarisch zwei hochgradig unterschiedliche diskursive Praktiken der Anschlusskommunikation, die wir hier als rekonstruktive Text(stellen)wiedergabe (4.1) und Verdichten zu einer Kernaussage bzw. -thematik (4.2, vgl. auch Heller 2021b) bezeichnen. Erstere ist verbunden mit hierarchieniedrigen Textverstehensprozessen, zweitere mit hierarchiehoheren.

4 | Exemplarische Analysen zweier Ausschnitte textbezogener Unterrichtsinteraktion

4.1 | Rekonstruktive Text(stellen)wiedergabe

Das folgende Beispiel 1 stammt aus einer Gesamtschulklasse, in der als Klassenlektüre *Oskar und die falschen Weihnachtsengel* von Barbara Wendelken gelesen wird.³ In der vorliegenden Stunde liest der Lehrer Kapitel 4 vor, das die Schüler:innen somit als Hörtext rezipieren. An diesem Punkt der Geschichte plant die Klasse des Protagonisten Oskar eine weihnachtliche Sammelaktion und überlegt, für welchen guten Zweck auf welche Weise Geld gesammelt werden könnte. Der Vorschlag, als Weihnachtsengelchor von Tür zu Tür zu ziehen, wird zu Oskars Empörung von der Lehrerin beschlossen. Der hier behandelte Gesprächsausschnitt fokussiert auf die in Abbildung 2 dargebotenen Textausschnitte.

² Die Ausschnitte sind dem 38 Stunden umfassenden Unterrichtskorpus des Projekts „Diskurspraktiken in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (DisKo) entnommen (vgl. Quasthoff et al. 2021).

³ In dieser Vorweihnachts- und Detektivgeschichte um den Protagonisten Oskar steht die weihnachtliche Spensensammelaktion einer Schulklasse im Zentrum, die durch Trittbrettfahrer torpediert wird: Statt für das Tierheim zu spenden, wirtschaften drei unbekannte, als Weihnachtsengel verkleidete Personen in die eigene Tasche.

1 Einfach nur an den Haustüren zu klingeln und um Spenden zu
2 bitten, reichte nicht aus, entschied die Klasse 4a. Im Dezember
3 waren sehr viele Leute unterwegs, die Geld für irgendeinen guten
4 Zweck sammeln wollten. Nein, man musste den Menschen schon
5 etwas bieten, damit sie sich freigebig zeigten.

6 Die Idee, ein Krippenspiel vorzuführen und Eintrittsgeld zu
7 nehmen, wurde gleich wieder verworfen. Man hätte früher damit
8 anfangen müssen, schließlich gab es eine Menge auswendig zu
9 lernen.

[...]

13 Frau Mertens schlug schließlich vor, dass die Kinder als
14 Weihnachtsengel verkleidet von Tür zu Tür ziehen sollten. „Ihr
15 singt ein schönes Weihnachtslied, zweistimmig. Das üben wir vor-
16 her in der Schule. Und dann bittet ihr um eine Spende für das
17 Tierheim. Und damit die Aktion auch richtig angenommen wird,
18 werden wir sie vorher in der Zeitung ankündigen. [...]“

[...]

65 Und dann behauptete sie [die Lehrerin], das mit dem
66 Weihnachtsengelchor wäre jetzt beschlossene Sache. Oskars
67 lautstarken Protest überhörte sie einfach.

(Wendelken, 2003, Oskar und die falschen Weihnachtsengel, S. 31)

Abb. 2: Textabschnitt aus der Klassenlektüre

(1) Oskar und die falschen Weihnachtsengel (Ge2-U3-Disko)⁴

001 LE: <<liest vor> und DANN behauptete sie,
002 das mit dem weihnachtsengelchor (.) wäre jetzt beschlossene
Sache.
003 (-- oskars lautstarken proTEST (-) überHÖRte sie.>
004 (8.0) ((lässt Blick erwartungsvoll über die Klasse schweifen))
005 LE: <<p> jetzt müssen die in die STADT gehen?> (2.6)
006 <<pp> (die KLASse,)> (--
007 und was MACHen die; (2.0)
008 WAS MACHen die da. (7.0)
009 ((schaut im Plenum umher))
010 geraldIne;
011 GE: HM, ((schaut hoch))
012 LE: WAS machen die in der stadt?
013 GE: ((meldet sich))

⁴ Die Transkriptionen in diesem Beitrag folgen den Konventionen GAT 2 (Selting et al. 2009), die eingesehen werden können unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

014 LE: ((nickt Geraldine zu))
015 GE: ähm (.) SPENden sammeln?
016 LE: ((emphatisches Nicken, nach vorn rotierende Geste mit rechter Hand, 3.0))



017 ((zeigt auf RI))
018 RI: die führen ein STÜCK vor;
019 [die führen-]
020 LE: [((zieht Augenbrauen zusammen und runzelt die Stirn))]
021 LE: die führen ein STÜCK vor?
022 ((legt Zeigefinger an Mund und blickt durch die Klasse))



023 (2.8)
024 LE: <<mit erhobenem Zeigefinger, p> nicht so GANZ;> (.)
025 <<nickend, zeigt auf RI, all> aber das ham die> überLEGT
zwischen durch;
026 (-) das STIMMT; (.)
027 BIRgit,
028 BI: <<p> halt die gehen (.) äh (---) von (.) tür zu tür als
WEIHNachtsengel verkleidet;>
029 LE: ((nickt langsam mehrfach))
030 die gehen von TÜR zu tür,>=
031 =JA,
032 ((deutet auf Arndt))
033 AR: die verkleiden sich als WEIHNachtsengel,=
034 =und (gehen) an HAUSTüren; (.)
035 und fragen dann ob sie (--) ne SPENde bekommen;
036 LE: ((nickt mehrfach langsam, Zeigefinger erneut an Mund))



037 ((zeigt auf Zacharias))
 038 Za: di:e sind als WEIHNachtsengel,
 039 ähm verKLEIdet (.) von tür zu TÜR (-) gegangen,
 040 geNAU,
 041 u::nd (.) ja;
 042 (--) und die wollten halt (-) und die wollten halt fragen,
 043 =ob die GELD spenden,
 044 und die wollten (denen) ja was VORführen,=
 045 =n_kleines STÜCK (so zu SINGen),
 046 und danach wollten die (die) fragen,=
 047 =ob die vielleicht GELD spenden;
 048 fürs TIERheim;
 049 Le: <<nickt, Finger an Mund> hm_HM?>
 050 TESsa?
 051 Te: also::: ähm die (-) (müssen) das zuerst in der ZEItung
 ankündigen,=
 052 =und ähm (.)
 053 die gehn halt zu TÜR zu tür,
 054 und singen ZWEIstimmig weihnachtslieder;
 055 Le: ((nickt)) hm_hm ja;
 056 (6.2)
 057 da ist das kaPItel schon um; (2.7)
 058 das ist tatsÄCHlich das was oskars klasse macht, (--)
 059 solln wir dat AUCh machen,

Mit der resümierenden Äußerung „jetzt müssen die in die STADT gehen?“ (Z. 5) und der Anschlussfrage „und was machen die;“ bzw. „WAS MACHen die da.“ (Z. 7-8) lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit auf eine spezifische Textstelle, nämlich diejenige, in der der Vorschlag zur konkreten Ausgestaltung der Spendensammelaktion dargelegt wird (vgl. Abb. 2). Diese Frage nach dem Tun der Figuren etabliert einen globalen Zugzwang, der von den Schüler:innen das Rekapitulieren der ausgewählten Textstelle einfordert. Damit sind sowohl *diskursive* als auch auf das *Textverstehen* bezogene Anforderungen verbunden, die wir im Folgenden explizieren.

Diskursiv wird mit dem Zugzwang eine textbezogene rekonstruktive Diskurspraktik relevant gesetzt: Es wird ein Äußerungspaket erwartet, in dem eine Textstelle nacherzählt (vgl. Becker 2001) bzw. ein im Text repräsentiertes Ereignis entlang seines zeitlichen Verlaufs und Zustandekommens kommunikativ re-aktualisiert wird (vgl. Bergmann & Luckmann 1995; Schlinkmann 2018). Im vorliegenden Fall geht es darum, den in der fokussierten Textstelle umrissenen Vorschlag der Lehrerin zur Ausgestaltung des Spendensammelns in eigenen Worten wiederzugeben. Dazu muss, wie es für rekonstruktive Diskurspraktiken typisch ist, eine *sequenzierende* Vertextung gewählt werden, bei der einzelne Elemente so miteinander verkettet werden, dass sie die Chronologie der Teilschritte abbilden (Quasthoff 2012). Die Chronologisierung kann dabei durch das aufzählende Arrangement impliziert oder explizit durch koordinierende oder temporale Konnektoren (z.B. *und, und dann, danach*) markiert werden (vgl. auch Augst et al. 2007). Durch seine Art der Zugzwangformulierung modelliert der Lehrer hier eingangs, wie die sequenzierende Vertextung des fokussierten Ereignisses aussehen kann: Nach der Markierung

eines zeitlichen Ausgangspunktes („jetzt“, Z. 5) und der Nennung der ersten Teilhandlung ‚in die Stadt gehen‘ schließt er seine auf die nächste Teilhandlung zielende w-Frage mit *und* verknüpft an („und was machen die;“ Z. 7). Die Schüler:innen müssen die begonnene rekonstruktive Textstellenwiedergabe fortsetzen.

Dass die lehrerseitige kommunikative Erwartung für die Schüler:innen hier tatsächlich darin besteht, ein rekonstruktives Äußerungspaket anzuschließen, zeigt sich in der lehrerseitigen Reaktion auf den Antwortversuch Geraldines (Z. 15): Ihre tentativ vorgebrachte kondensierte Zusammenfassung nur des *Handlungskerns* („SPENden sammeln?“) wird zwar – per Nicken – als inhaltlich durchaus richtig ratifiziert (Z. 16), doch zeigt die vorwärts kreisende Handbewegung des Lehrers an, dass es einer Elaborierung dieses Inhalts bedarf. Angesteuert wird also, wie es für rekonstruktive Diskurspraktiken typisch ist, ein *situierender* Darstellungsmodus (Heller 2021b): Es geht um das Vor-Augen-Führen und schrittweise Entfalten einer Kette von Ereignissen oder Handlungen, sodass sie für die übrigen Gesprächsbeteiligten nachvollziehbar wird.⁵

Mit Blick auf das *Textverstehen* verlangt der lehrerseitige Zugzwang von den Schüler:innen, eine bestimmte Textstelle aus dem vorgelesenen Kapitel zu identifizieren, deren zentrale inhaltliche Elemente zu erinnern, sie aus der indirekten („schlug vor, dass...“, Abb. 2, Z. 13) und direkten Redewiedergabe („Ihr singt ein schönes Weihnachtslied...“, Abb. 2, Z. 14f.) zu extrahieren und schließlich in eine sequenzierte Repräsentation des Ereignisablaufs zu bringen. Es geht also um den Nachvollzug eines zentralen Abschnitts aus der Lektüre, d.h. um das Verknüpfen mehrerer Einzelinformationen zu einem lokal kohärenten Zusammenhang (vgl. Abb. 3).

<p>13 Frau Mertens schlug schließlich vor, dass die Kinder als 14 Weihnachtsengel verkleidet von Tür zu Tür ziehen sollten. „Ihr 15 singt ein schönes Weihnachtslied, zweistimmig. Das üben wir vor- 16 her in der Schule. Und dann bittet ihr um eine Spende für das 17 Tierheim. Und damit die Aktion auch richtig angenommen wird, 18 werden wir sie vorher in der Zeitung ankündigen. [...]“</p>	<p>‚als Weihnachtsengel verkleiden‘ ↓ ‚von Tür zu Tür ziehen‘ ↓ ‚Weihnachtslied singen‘ (‚vorher üben‘) ↓ ‚um Spende für Tierheim bitten‘ (‚vorher ankündigen‘)</p>
---	---

Abb. 3: Sequenzierende Vertextung der wiederzugebenden Textstelle

Der Zugzwang bewegt sich somit unter Gesichtspunkten kognitiven Textverstehens auf der Ebene *hierarchieniedriger* Anforderungen. Dadurch können – nun wiederum bezogen auf die diskursiven Anforderungen – nicht nur sprachliche Formulierungen der Textoberfläche für das mündliche Äußerungspaket direkt oder in minimaler Modifikation entlehnt werden (z.B. „von Tür zu Tür gehen“), sondern es kann hinsichtlich der Vertextung auch die Reihenfolge der gegebenen Einzelinformationen und deren chronologisches Sequenzierungsprinzip – einschließlich typischer sprachlicher Markierungen wie *und* oder *und dann* – übernommen werden (vgl. Abb. 3). Es geht also insgesamt um das Reproduzieren eines kleinräumigen Textzusammenhangs.

⁵ Erneut zeigt sich dies auch, als der Lehrer auf die Antwortversuche zweier weiterer Lernender (Z. 18 und 28) reagiert. Indem er z.B. den inhaltlichen Kern von BIs Beitrag wiederholt („die gehen von TÜR zu tür,“, Z. 30) und das Rederecht erneut vergibt (Z. 37), hält er den Zugzwang zum Rekonstruieren weiter aufrecht.

Dass es bei der rekonstruktiven Wiedergabe eines ausgewählten lokalen Textzusammenhangs auf inhaltliche Exaktheit und ein der sequenzierenden Rekonstruktion angemessenes Granularitätsniveau ankommt, zeigt der Lehrer im weiteren Gesprächsverlauf mehrfach durch entsprechende Kontextualisierungshinweise an: Insbesondere mimisch und gestisch (z.B. Stirnrunzeln, auf den Mund gelegter Zeigefinger, erhobener Zeigefinger, Z. 20, 22, 24, 36, 49) nimmt der Lehrer eine *thinking posture* (Heller 2021c) ein, durch die er zum Ausdruck bringt, dass sämtliche schülerseitig vorgebrachten Rekonstruktionen der Textstelle immer wieder detailliert auf Übereinstimmung mit der erinnerten Textvorlage geprüft werden sollen.

Wie gehen nun die Schüler:innen mit den diskursiven und textverstehensbezogenen Anforderungen um? Zunächst wird deutlich, dass der Zugzwang für die vorliegende Klasse keine ganz problemlose Anforderung darstellt: Es bedarf mehrerer Anläufe, bis es zwei Schülern gelingt, die fokussierte Textstelle in rekonstruktiven Äußerungspaketen wiederzugeben (AR, Z. 33-35, und ZA, Z. 38-48). Beide Schüler greifen dazu die Teilschritte des vorgeschlagenen Szenarios heraus (,als Weihnachtsengel verkleiden', ,von Tür zu Tür ziehen', ,Weihnachtslied singen', ,um Spende für Tierheim bitten') und geben sie in chronologischer Abfolge wieder. Dabei greifen sie mehrfach sprachliche Formen der Textvorlage auf und modifizieren diese, wie dies auszugsweise in Abbildung 4 gezeigt wird.

(1) Textvorlage	(2) AR	(3) ZA
[...] dass die Kinder als Weihnachtsengel verkleidet von Tür zu Tür ziehen sollten.	die verkleiden sich als WEIHNachtsengel, =und (gehen) an HAUSTüren; (.)	di:e sind als WEIHNachtsengel, ähm verKLEIdet (.) von tür zu TÜR (-) gegangen,

Abb. 4: Übernahme und Modifikation sprachlicher Formen aus der literarischen Textvorlage

AR allerdings lässt in seinem rekonstruktiven Äußerungspaket (Z. 33-35) die Teilhandlung ,Weihnachtslied singen' aus, woraufhin der Lehrer den Zugzwang zum Elaborieren weiterhin aufrechterhält (Z. 36-37) und das Rederecht an ZA weitergibt.

ZA reformuliert zu Beginn seines Beitrags zunächst die von seinem Vorredner AR bereits thematisierten inhaltlichen Schritte ,als Weihnachtsengel verkleidet', ,von Tür zu Tür gehen' und ,um Spenden bitten' (Z. 38-43). Seine Selbstbestätigungen *geNAU* (Z. 40) und *ja* (Z. 41) sowie das gedehnte Sprechen, die Pausen und Neuansätze (Z. 42) geben jedoch zu erkennen, dass ZA das Gesagte nicht lediglich wiederholt, sondern gleichzeitig mit Erinnerungs- und/oder Planungsprozessen befasst ist: Zusammen mit dem Fortgang seines Beitrags deutet dies darauf hin, dass er die bisher wiedergegebenen Inhalte auf Übereinstimmung mit der betreffenden Textstelle ,abklopft'. Er ergänzt schließlich den von AR zuvor übersprungenen Teilschritt ,was vorführen' bzw. ,ein Lied singen' (Z. 44-45). Zusätzlich nennt er auch den Spendenzweck (,fürs TIERheim", Z. 48), sodass sein Beitrag sich insgesamt detaillierter an der betreffenden Textstelle ,entlanghangelt'. Dass ZA für sein Äußerungspaket durchgängig auf Vergangenheitstempora (Präteritum und Perfekt) zurückgreift, zeigt die nacherzählende, rekonstruktive Diskursgattung an (z.B. *sind gegangen; wollten fragen*).

Abschließend liefert TE (Z. 51-54) noch zwei lokale Detailinformationen aus der Textstelle nach, die die Rekonstruktion des Spendensammelszenarios komplettieren und veranschaulichen („in der Zeitung ankündigen“, „zweistimmig singen“). Dass damit der initiale Zugzwang des Lehrers nun insgesamt eingelöst ist, macht die abschließende Bestätigung des Lehrers („da ist das Kapitel schon um; (...) das ist tatsächlich das was oskars klasse macht, (--“), Z. 57-58) deutlich. Unter Gesichtspunkten des Textverstehens steht also das Erinnern von einzelnen Informationen und das Rekonstruieren ihres lokalen Zusammenhangs im Zentrum.

Insgesamt zeigt die sequenzanalytische Beschreibung des Gesprächsausschnitts: In dieser Anschlusskommunikation wird eine rekonstruktive Diskurspraktik („rekonstruktive Textstellenwiedergabe“) relevant gesetzt, für die eine sequenzierende Vertextung in einem situierenden Darstellungsmodus gewählt wird. Es geht darum, dass die Schüler:innen eine bestimmte Textstelle inhaltlich exakt rekonstruieren, indem sie die lokale Kohärenz eines spezifischen Textabschnittes in chronologisch vertextenden Äußerungspaketen abbilden. Die Anschlusskommunikation richtet sich auf hierarchieniedrige Ebenen des Textverstehens. Der Diskurspraktik des Rekonstruierens eines textlich repräsentierten Ereignisses kann hierbei eine doppelte Funktion zugeschrieben werden: Sie dient dem verständnisdokumentierenden Nachvollzug zentraler Abschnitte aus einer Lektüre durch den/die Sprecher:in („ich habe den lokalen Zusammenhang verstanden“) und sie führt den übrigen Beteiligten den fraglichen Zusammenhang wiederholt – gleichsam in Zeitlupe – vor Augen, sodass alle Schüler:innen eine bildliche und genaue Vorstellung des textlich repräsentierten Zusammenhangs entwickeln können. Im vorliegenden unterrichtlichen Kontext ist das Verständnis des fokussierten Textabschnitts deswegen besonders zentral, weil es genau diejenigen Handlungsschritte sind, die die falschen Spendensammler im weiteren Handlungsverlauf der Geschichte in bereichernder Absicht kopieren („sich als Engel verkleiden“, „Lieder singen“, „Spenden erbitten“).

Betrachten wir nun im Gegensatz dazu eine Sequenz, in der hierarchiehohe Verstehensprozesse zum Ausgangspunkt des diskursiven Austauschs über einen vorgelesenen literarischen Text werden.

4.2 | Verdichten zu einer Kernaussage und Identifizieren einer Darstellungsstrategie

Das folgende Beispiel 2 stammt aus dem Deutschunterricht einer 6. Klasse eines Gymnasiums und bildet den Auftakt einer Unterrichtsreihe zum Thema Lyrik. Das Erzählgedicht *Lyrikladen* (Tiemann, 2009, S. 14, siehe Abb. 5) wird per Overheadprojektor präsentiert und von der Lehrkraft vorgelesen.

01 Lyrikladen
 02 Dort, wo man Zauberzubehör
 03 und Glückskonfetti kriegt,
 04 kurz hinterm Meerschweinchenfrisör,
 05 wo sich die Straße biegt,
 06 vorbei am Leierkastenmann, der schielt
 07 und dabei schräge Lieder spielt,
 08 gleich neben Pannemann und Kreft,
 09 dem Flaschengeisterfachgeschäft,
 10 da hat vermutlich über Nacht,
 11 ein neues Lädchen aufgemacht.
 12 Auf einem Blechschild reich verziert,
 13 steht: Lyrik aller Art, Gedichte neu und frisch serviert,
 14 vom Bodo mit dem Bart,
 15 Reimartist mit Phantasiediplom und Verstalent.
 16 Öffnungszeiten: Morgens nie, weil Bodo da noch pennt.

Abb. 5: Der Lyrikladen (Tiemann 2009), transkribiert aus Videoaufzeichnung

Nachdem die Lehrerin auf eine schülerseitige Nachfrage hin zunächst den Begriff *Lyrik* erklärt (Z. 2-5), lenkt sie die Aufmerksamkeit zurück auf den konkreten Gedichtstext, und zwar erst mit körperlichen Mitteln (Z. 7) und dann mit der Frage „wO::rum ↑!GEHT_S! in unserm kleinen gedicht;“ (Z. 8).

(2) Lyrikladen (Gy2-U6-Disko)

001 Le: diese LEIer wurde gedREHT,
 002 und DAzu hat man also geSUNgen,=
 003 =und !DAS! war (.) früher LYrik,
 004 und ↓dAraus ist unsere geDICHTform entstanden.
 005 (3.0)
 006 ((beugt sich in Lesehaltung über Gedichtfolie auf dem OHP)
 007 Le: <<h> wO::rum |↑!GEHT_S! | in unserem kleinen
 |((Faustschlag auf OHP-Folie))|
 |gedicht;> |
 |((verschränkt Arme hinterrücks, spitzt Lippen))|
 008 (2.0) ((blickt in Klasse, Arme hinter Rücken verschränkt,
 Lippen gespitzt))
 009 <<h> HElena,>
 010 He: es geht darum dass ein neuer LA:den (-) ähm: aufgemacht HAT,

011 Le: ((beugt sich lesend über OHP))
 012 He: äh für geDICHte,
 013 also dass die da: geDICHte schreiben zum BEIspiel?
 014 (---)
 015 un:d äh (.) da wird halt genau der WEG beschrieben wo das
 LIEGT,
 016 LE: ((wendet Blick auf den projizierten Text))
 017 (1.8)
 018 HE: ÄHM (.) zum BEIspie:l äh:: <<ablesend> dort wo man ZAÜber-
 019 (-) zubehör und GLÜCKSkonfetti kriegt,
 020 [hinterm MEERschweinchenfrisör,>]
 021 LE: [((nickt leicht mit Blick zur Projektion))]
 022 HE: wo sich die straße BIEGT,
 023 LE: ((schaut wieder zu HE))
 024 HE: der LEIerkastenmann schießt;
 025 pannemann und kraf` !KREFT!,
 026 ähm: (.) FLASCHengeistergeschäft,
 027 LE: ((blickt HE an und nickt lächelnd))
 028 HE: FACHgeschäft,
 029 das ähm wird (da) halt genau beSCHRIEben,
 030 LE: hm_hm, ((blickt wieder auf Text auf OHP))
 031 HE: u::nd das ist auf eine <<:-> sehr sehr lustige ART>(.) erzählt
 weil-
 032 <<:-> es gibt glaub ich KEInen MEERschweinchenfrisör;>
 033 SuS: ((Gelächter))
 034 Le: <<lachend> ALso;>
 035 <<freudig> LUSTige wörter;>
 036 <<f> warum habt ihr NOCH so geLACHT;>

Mit der Frage „wO::rum ↑!GEHT_S!“ (Z. 7) setzt die Lehrerin einen globalen Zugzwang, mit dem das Herausarbeiten der zentralen Thematik des Gedichts relevant gesetzt wird. Wir betrachten erneut, welche a) diskursiven und b) auf das Textverstehen bezogenen Erwartungen mit dem Zugzwang etabliert werden.

Diskursiv steuert der globale Zugzwang in die Praktik des Erklärens, genauer: in ein Erklären-Was, das sich nach Klein (2001) nicht nur auf die Bedeutung eines Wortes, sondern auch eines Textes o.ä. beziehen kann. Darüber hinaus legt der Zugzwang einen abstrahierenden Darstellungsmodus (Heller 2021b) nahe, bei dem das Wesentliche eines Textes, Theaterstücks oder auch eines fachlichen Sachverhalts expliziert wird. Dies erfordert im Fall des Sprechens über Texte eine Ablösung von der Textoberfläche oder einzelnen Textinhalten und eine auf Kompromierung und Verknappung ausgerichtete Art der Vertextung. Die Anforderung, in bündelnder und abstrahierender Weise die übergeordnete Thematik des Gedichts herauszuarbeiten, wird von der Lehrerin auch durch den Einsatz körperlicher Ressourcen kontextualisiert: Zeitlich koordiniert mit dem Frageadverb „wO::rum“ schlägt sie ihre Faust auf den Overheadprojektor (Z. 7) und verkörpert auf diese Weise die Aufgabe des Bündelns bzw. Auf-den-Punkt-Bringens.

In Bezug auf das *Textverstehen* fordert die Frage „wO::rum ↑!GEHT_S!“ zur Herstellung globaler Kohärenz auf (Rosebrock 2012, S. 4f; Rosebrock & Nix 2008, S. 16). Es geht also nicht darum, einzelne inhaltliche oder formale Aspekte zu identifizieren, sondern die zentrale Thematik des lyrischen Textes in abstrahierender Weise herauszuarbeiten. Dafür müssen dem Text nicht nur einzelne Informationen ‚entnommen‘ und diese miteinander verbunden werden, sondern es müssen auch in abstrahierender Weise Schlussfolgerungen gezogen werden. Zu dieser ohnehin anspruchsvollen Aufgabe tritt die Schwierigkeit hinzu, dass Gedichte nicht schlicht Informationen übermitteln, sondern sich mögliche Deutungen vor allem aus der sprachlich-ästhetischen Ausdrucksform ergeben. Die globale Kohärenzherstellung folgt also im Vergleich zu Sachtexten eigenen „Spielregeln“ (Kämper van den Boogaart & Pieper 2008). Unter Gesichtspunkten kognitiven und ästhetischen Textverstehens bewegt sich der Zugzwang also auf der Ebene *hierarchiehoher* Anforderungen.⁶

Wir betrachten nun, wie Helena, eine der diskursiv stärksten Schüler:innen der Klasse, mit der lesebezogenen und diskursiven Anforderung umgeht. In *diskursiver* Hinsicht fällt auf, dass sie ein explanatives Äußerungspaket produziert, das wie folgt strukturiert ist: Sie nennt die übergeordnete Textthematik (Z. 10-15), wobei durchgängig eine Ablösung von der sprachlichen Oberfläche und Darstellungsform des Textes zu beobachten ist (vgl. Abb. 6). Sprachlich bewerkstelligt sie dies mit der vorgeformten Wendung *es geht darum, dass ...* (Z. 10), die sie gewissermaßen dazu zwingt, etwas für das Gedicht Wesentliches zu formulieren (vgl. Heller 2021a, b). Genau dies löst Helena in dem *dass*-Komplement ein: Der Titel des Gedichts, „Lyrikladen“ (Z. 1) wird durch „neuer Laden für Gedichte“ ersetzt; die Verszeilen „da hat vermutlich über Nacht, ein neues Lädchen aufgemacht“ werden zu der Aussage „dass ein neuer LA:den (-) ähm: aufgemacht HAT“ (Z. 10) gebündelt. Nach einer knappen Präzisierung („dass die da: geDICHTE schreiben zum BEispiel“, Z. 13) wird die Beschreibung des Weges, die im Gedicht acht Zeilen einnimmt, mit der Aussage „un:d äh (.) da wird halt genau der WEG beschrieben wo das LIEGT,“ (Z. 15) metatextuell zusammengefasst. Dabei wird Wissen über Superstrukturen von Texten (hier: zur Textsorte Wegbeschreibung) relevant (Rosebrock & Nix 2017, S. 19). Auch von konkreten Figuren („Bodo mit dem Bart“, Abb. 5, Z. 14) wird durch die Verwendung von Indefinitpronomen („die“) abstrahiert.

⁶ Bemerkenswert ist, dass der sowohl in textverstehensbezogener als auch in diskursiver Hinsicht hohe Anspruch, der hier gleich zum Auftakt des Gesprächs zum Gedicht gestellt wird, mit körperlichen und prosodischen Ausdrucksmitteln abgeschwächt und als einlösbar kontextualisiert wird: Prosodisch erzeugen die hohe Stimmlage, der Tonhöhen sprung vor „!GEHT_S!“ und die gespitzten Lippen einen ‚lieblichen‘ Klang; das Attribut „kleines“ stellt das Gedicht als Objekt der Betrachtung als überschaubar und damit die Aufgabe als lösbar dar. Auch das energische Schwingen der Faust Richtung Overheadprojektor (s.o.) unterstützt diese Kontextualisierung. Zugleich projizieren die hinter dem Rücken verschränkten Arme, dass die Lehrerin nun in die Rolle der Rezipientin wechselt und zu Schülerbeiträgen einlädt.

Textvorlage	HE
<p>da hat vermutlich über Nacht, ein neues Lädchen aufgemacht. Auf einem Blechschild reich verziert, steht: Lyrik aller Art, Gedichte neu und frisch serviert, vom Bodo mit dem Bart, Reimartist mit Phantasiediplom und Verstant. Öffnungszeiten: Morgens nie, weil Bodo da noch pennt.</p>	<p>es geht darum dass ein neuer LA:den (-) ähm: aufgemacht HAT, äh für geDICHte, also dass die da: geDICHte schreiben zum BEIspiel? (---)</p>
<p>Dort, wo man Zauberzubehör und Glückskonfetti kriegt, kurz hinterm Meerschweinchenfrisör, wo sich die Straße biegt, vorbei am Leierkastenmann, der schießt und dabei schräge Lieder spielt, gleich neben Pannemann und Kreft, dem Flaschengeisterfachgeschäft,</p>	<p>un:d äh (.) da wird halt genau der WEG beschrieben wo das LIEGT,</p>

Abb. 6: Verarbeitung der literarischen Textvorlage im schülerseitigen Äußerungspaket

Insgesamt vollzieht HE neben der kondensierenden Abstrahierung und der sequenziellen Neuordnung („Eröffnung des Ladens“ vor „Weg“) auch eine Transposition in eine sachliche Darstellungsweise. Damit kann der Zugzwang für die Diskurspraktik „Verdichten zu einer Kernaussage/-thematik“ als eingelöst gelten. Nachdem die Lehrerin HE das Rederecht jedoch weiter überlässt (siehe die Pause in Z. 17) und die Aufmerksamkeit durch Ausrichtung des Körpers und Blickes auf die Textvorlage lenkt, baut Helena ihr Äußerungspaket weiter aus:

Dazu führt sie für ihre Abstraktion „da wird halt genau der WEG beschrieben“ (Z. 15) Beispiele in Form von Textbelegen an. Sie liest jedoch den entsprechenden Ausschnitt nicht vor, sondern tilgt Präpositionen, Artikel und Adverbien, wodurch eine Fokussierung auf zentrale Wegmarken des Gangs durch den Vorstellungsraum (Rehbein 1984) erreicht wird („Pannemann und Kreft“, „Flaschengeisterfachgeschäft“). Das Äußerungspaket wird dann durch Klammerbildung, d.h. partielles Wiederaufgreifen einfürend genutzter lexikalischer und syntaktischer Elemente (hier: aus Zeile 15 im Transkript), abgeschlossen („das wird da halt genau beschrieben“, Z. 30).

Nachdem die Lehrerin HE durch einen Continuer („hm_hm“, Z. 30) das Rederecht weiter überlässt, expandiert HE ihr explanatives Äußerungspaket ein weiteres Mal, indem sie eine Darstellungsstrategie (Rosebrock & Nix 2017, S. 20) des Gedichts („u::nd das ist auf eine <<-> sehr sehr lustige ART> (.) erzählt“, Z. 31) identifiziert. Wiederum liefert sie eine Begründung in Form eines Textbelegs („MEERschweinchenfriseur“, Z. 32).

Diskursiv hat also HE den globalen Zugzwang zum abstrahierenden Erklären mit einem Äußerungspaket eingelöst, in dem sie (1) eine generische redeeinleitende Formel zur Projizierung der zentralen Aussage nutzt und (2) die übergeordnete Textthematik formuliert (Verdichten zu einer Kernaussage/-thematik). Sodann fügt sie (3) Textbelege an und (4) identifiziert eine Dar-

stellungsstrategie, was abermals durch Anführen eines Belegs konkretisiert wird. Das Vertexungsverfahren *Verdichten zu einer Kernaussage/-thematik* (Heller 2021a, S. 320) wird hier somit um das *begründete Zuordnen einer Darstellungsstrategie* erweitert.

In Bezug auf das *Textverstehen* dokumentiert sich in HEs Äußerungspaket, dass sie sich bei der Herausarbeitung des zentralen Themas nicht an der Chronologie des Textes orientiert, sondern zunächst auf das zentrale Ereignis, die Eröffnung des Lyrikladens, Bezug nimmt. Um all das, was im Gedicht als Aufschrift des Blechschildes angeführt wird, zu deuten und abstrahierend darzustellen, muss sie auf Wortebene eine Vielzahl an komplexen Neologismen (*Reimartist, Phantasiediplom, Verstalent*) dekodieren; darüber hinaus muss sie Welt- und Schemawissen zur Gestaltung von Schildern (Nennung von Berufsbezeichnung und Titel samt werbender Phrasen für Dienstleistungen wie *frisch und neu serviert*) nutzen sowie Textsortenwissen über konventionelle Wegbeschreibungen (Superstrukturen nach Rosebrock & Nix 2017). Schließlich muss sie entscheiden, welche Details sie für die Beantwortung des Zugzwangs „wO::rum ↑!GEHT_S!“ ausblendet und auf welchem Abstraktionsgrad sie das zentrale Thema darstellt.

Im ersten Ausbau des Äußerungspakets ab Zeile 15 („un:d äh (.) da wird halt genau der WEG beschrieben wo das LIEGT,“) stellt HE mittels des textdeiktischen „da“ einen globalen Bezug zum gesamten Gedicht her. In der sodann erfolgenden metapragmatischen Explizierung der *kommunikativen Funktion* eines Textteils (Wegbeschreibung) zeigt sich ihre globale Kohärenzherstellung, für die sie – so ist zumindest zu vermuten – auch auf Gattungswissen zurückgreift. Das abschließende Identifizieren einer Darstellungsstrategie (Rosebock & Nix 2017) adressiert komplementär dazu die *poetisch-literarische Funktion* des Gedichttextes („u::nd das ist auf eine <<:-> sehr sehr lustige ART>(.) erzählt“, Z. 31), die durch Anführen eines Beispiels belegt wird (Z. 32). Dieser für die Textfunktion zentrale Aspekt der Komik wird im Folgenden von der Lehrerin aufgegriffen und weiter thematisiert.

Insgesamt offenbart die sequenzanalytische Beschreibung des Gesprächsausschnitts, dass es in dieser Anschlusskommunikation darauf ankommt, die zentrale Thematik eines lyrischen Textes herauszuarbeiten, indem auf globaler Textebene Kohärenz hergestellt, rezipierte Textinhalte unter Absehung von situierenden Details in eigenen Worten zusammengefasst und das ‚Wesentliche‘ herausgearbeitet wird. Dem abstrahierenden Erklären, für das hier auf das Vertexungsverfahren des Verdichtens zu einer Kernaussage bzw. zu einem zentralen Thema zurückgegriffen wird, kann hierbei die Funktion zugeschrieben werden, den Blick auf das große Ganze zu lenken und sich über die Wirkung des Textes – und seiner Darstellungsstrategie – auf die Leser:innen klarzuwerden. Eben dazu bilden die Frage der Lehrerin und der Beitrag der Schülerin den Auftakt.

5 | Fazit: Diskursive Praktiken und Textverstehen

Mit der Analyse der beiden Gesprächssequenzen aus unterrichtlicher Anschlusskommunikation haben wir vorgeführt, inwiefern *diskursive Praktiken* ein wichtiges Vehikel für das Sprechen über literarische Texte im Deutschunterricht darstellen. Die Beteiligung von Schüler:innen an textbezogenen Diskurspraktiken stellt dabei, wie wir mikroanalytisch nachgezeichnet haben, sowohl diskursive, auf die mündliche Kommunikation gerichtete Anforderungen als auch rezeptive Anforderungen, die sich auf das Verstehen des literarischen Textes und dessen ‚Weiterverarbeitung‘ in mündlichen Beiträgen beziehen.

Mit dem rekonstruktiven Wiedergeben von Textstellen auf der einen Seite und dem Erklären globaler Textbedeutungen auf der anderen Seite haben wir zwei diskursive Praktiken der Anschlusskommunikation fokussiert, die sowohl unter diskursiven als auch textverstehensbezogenen Gesichtspunkten hochgradig unterschiedlich sind. Das *Rekonstruieren* einer konkreten Textstelle bzw. eines textlich repräsentierten Ereignisses in seinem zeitlichen Verlauf verlangt sequenzierend vertextete Äußerungspakete, die sich sowohl in den verwendeten sprachlichen Formen als auch in ihrem inhaltlichen Aufbauprinzip ganz eng an die Oberfläche des (vor)gelesenen Textes anlehnen können. Es müssen bezogen auf den Text v.a. Prozesse der lokalen Kohärenzherstellung aktualisiert werden, deren situierender, textnaher Nachvollzug im Medium der Mündlichkeit der Verständnisdokumentation und -sicherung dient. Im Gegensatz dazu stellt das Verdichten zu einer Kernaussage und das begründende Einordnen von Darstellungsstrategien eine *explanative* Diskurspraktik in einem abstrahierenden Darstellungsmodus dar, die sowohl unter diskursiven als auch textverstehensbezogenen Gesichtspunkten sehr hohe Anforderungen im Bereich globaler Kohärenzherstellung an Schüler:innen stellt. Es gilt, sich von der konkreten Textoberfläche zu lösen, um kondensierend zentrale Thematiken und Wirkungen ableiten zu können und dafür eine auf Bündelung und begründete Einordnung gerichtete Vertextung wählen zu können. Neben dem hier fokussierten Rekonstruieren und Erklären steht mit dem Argumentieren, auf das wir hier nicht eingehen konnten, eine weitere für Anschlusskommunikation sehr zentrale Diskurspraktik zur Verfügung (Morek 2016), die ihrerseits verschiedene Vertextungsverfahren umfasst (vgl. Heller 2021a).

Die Kombination der jeweiligen diskursiven Praktiken mit einem entweder situierenden oder abstrahierenden Darstellungsmodus eröffnet somit den ‚Anschlusskommunizierenden‘ verschiedene Arten, über das Textverstehen miteinander in Austausch zu gelangen und über einen literarischen Text nachzudenken. Zugleich aber beinhalten diese Praktiken für die Lernenden, die sich noch mitten im Erwerb von Diskurs- und Textkompetenz befinden, sprachdidaktisch betrachtet doppelte Herausforderungen: Sie müssen erstens ausgehend von lehrerseitigen Zugzwängen identifizieren, welche Diskurspraktik und welcher Darstellungsmodus relevant ist, welches spezifische Vertextungsverfahren zu deren Realisierung geeignet ist. Zweitens müssen sie die jeweils notwendigen, unterschiedlich anspruchsvollen textverstehensbezogenen Anforderungen meistern, also in Bezug auf den Text z.B. lokale oder globale Kohärenz herstellen, Darstellungsstrategien identifizieren usw. Drittens müssen sie dann zwischen der sprachlichen Gestaltung und dem textlichen Aufbau des literarischen Textes und der Form- und Aufbauseite des eigenen Äußerungspakets vermitteln, was je nach Nähe zur sprachlichen Oberfläche des verhandelten Textes unterschiedlich große Transformationsanforderungen beinhaltet.

Wenngleich die unterrichtliche Qualität der lehrerseitigen Steuerung nicht Fokus der vorliegenden Studie war, ergibt sich dennoch aus der mikroanalytischen Betrachtung eine fachdidaktisch wichtige Beobachtung, die wir hier abschließend kurz andeuten wollen: Die sequenzielle Platzierung (hier: Auftakt in die Textbesprechung) und Art der lehrerseitigen Zugzwänge weisen darauf hin, dass spontan gesetzte globale Zugzwänge nach einer Textlektüre von Lehrkräften vermutlich nicht (immer) in ihrem komplexen Anforderungsumfang wahrgenommen werden. Während zum Beispiel im ersten Fall die rekonstruktive Text(stellen)wiedergabe von der Lehrperson auf modellierende Weise begonnen und fortwährend als Erinnerungs- und Reproduktionsaufgabe gerahmt wurde, kontextualisiert im zweiten Fall die Lehrkraft die sehr hohen diskursiven und textbezogenen Anforderungen als leicht zu lösende Aufgabe und überlässt es der Schülerin, anspruchsvolle Inferenzleistungen zu übernehmen. Schüler:innen, deren Diskurs-

und Textverstehenskompetenzen jedoch noch nicht so ausgebaut sind wie diejenigen HEs, dürften daher gleich in doppelter Weise aus der produktiven Beteiligung an der gemeinsamen Anschlusskommunikation ausgeschlossen werden.

Daher erscheint es – auch unter Gesichtspunkten eines sprachsensiblen Deutschunterrichts – geboten, bewusst zu reflektieren, welche Arten lehrerseitiger Zugzwänge welche diskursiven textverstehensbezogenen Anforderungen nach sich ziehen. Auf dieser Basis wird es dann möglich, Anschlusskommunikation gezielter mit Blick auf Lernziele im Bereich diskursiven und literarischen Lernens zu planen und auch in Zuschnitt auf unterschiedliche Niveaus von Diskurs- und Textverstehenskompetenzen bei Schüler:innen adaptiv agieren zu können. Seitens der gesprächslinguistischen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung bedarf es dazu weiterer empirisch basierter Beschreibungen derjenigen diskursiven und textverstehensbezogenen Anforderungen, die mit weiteren wiederkehrenden Praktiken der Anschlusskommunikation verbunden sind, wie z.B. dem argumentativen Aushandeln von Deutungshypothesen, dem Explorieren von Metaphernauslegungen oder dem rezeptionsästhetischen Bewerten von Texten (Morek & Leßmann 2020).

Literatur

- Abraham, U. (2008). *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Fillibach Verlag.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal* 40(3), 685–730.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Lang.
- Beck, I., & McKeown, M. (2006). *Improving comprehension with questioning the author. A fresh and expanded view of a powerful approach*. Scholastic Press.
- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen: Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bergmann, J. R., & Luckmann, T. (1995). Reconstructive genres of everyday communication. In U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of oral communication*. (pp. 289–304). De Gruyter.
- Boyd, M. P.; Chiu, M. M.; Kong, Y. (2019). Signaling a language of possibility space: Management of dialogic discourse modality through speculation and reasoning word usage. *Linguistics and Education* 50, 25–35.
- Bräuer, Ch. (2011). Literarische Gespräche im Deutschunterricht. Über Literatur sprechen (lernen). In J. Kirschenmann, Ch. Richter, & K.H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst*. (pp. 73–92). Kopaed.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (Eds.) (2012). *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Lang.
- Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: E. Grundler, & C. Spiegel (Eds.), *Konzeptionen des Mündlichen*. (pp. 141–158). Hep-Verlag.

- Härle, G., & Steinbrenner, M. (Eds.). (2014). *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (3rd ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Harwart, M., & Scherf, D. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen. In: D. Scherf, & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 149–163). Beltz.
- Hausendorf, H. (2007). Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: H. Hausendorf (Ed.). *Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst*. (pp. 17–51). Fink.
- Hausendorf, H., & Müller, M. (2015). Sprache in der Kunstkommunikation. In: E. Felder, & A. Gardt (Eds.), *Handbuch Sprache und Wissen*. (pp. 435–454). De Gruyter.
- Heller, V. (2021a). Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. *Der Deutschunterricht* (1), 54–63.
- Heller, V. (2021b). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertexungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (pp. 303–346). De Gruyter.
- Heller, V. (2021c). Embodied Displays of ‘Doing Thinking’. Epistemic and Interactive Functions of Thinking Displays in Children’s Argumentative Activities. *Frontiers in Psychology* 12, 636671. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636671>
- Heller, V., & Morek, M. (2021). Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Ed.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Ursula Bredel und Helmuth Feilke*. (pp. 37–63). Erich Schmidt Verlag.
- Heizmann, F., Mayer, J., & Steinbrenner, M. (Eds.) (2020), *Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch. Sonderheft. Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“*, 46–65.
- Klein, J. (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: K. Brinker (Ed.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Band 2*. (pp. 1309–1329). De Gruyter.
- LaRusso, M., Kim, H.Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, Th., Jones, St., Donovan, S., & Snow, C. (2016). Contributions of Academic Language, Perspective Taking, and Complex Reasoning to Deep Reading Comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9 (2), 201–222.
- Merklinger, D. (2015). Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit: Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In E. Gressnich, C. Müller, & L. Stark (Eds.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. (pp. 143–159). Narr Francke Attempto.
- Morek, M. (2016). Formen mündlicher Darstellung *in situ*: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In U. Behrens, & O. Gätje (Eds.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden*. (pp. 95–131). Lang.
- Morek, M., Heller, V., & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißner, & E. Wyss (Eds.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. (pp. 11–46). Stauffenburg.

- Morek, M. & Leßmann, B. (2020). „Wie wirkt der Text auf euch?“ – Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. *Die Grundschulzeitschrift* (322), 25–30.
- Ohlsen, N. (2014). „Zwischen Meilen- und Stolpersteinen.“ Probleme und Chancen literarischer Gespräche in der Grundschule. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2nd ed.). (pp. 337–360). Schneider Verlag Hohengehren.
- Phillips Galloway, E., McClain, Brown, J., & Uccelli, P. (2020). Broadening the Lens on the Science of Reading: A Multifaceted Perspective on the Role of Academic Language in Text Understanding. *Reading Research Quarterly*, 55, 1 (S1). DOI: 10.1002/rrq.359.
- Pieper, I. (2019). „und das steht für die verschiedenen richtungen, die das leben hat“: Prozeduren der Metaphernauslegung bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 6 und 9. In S. A. Daghé, E. B. Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, & B. Védrines (Eds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique*. (pp. 211–229). Presses universitaires du Septentrion.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84–110.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (Eds.). (2021). *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. De Gruyter. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110707168/html>
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Ed.), *Erzählen in der Schule*. (pp. 67–124). Gunter Narr.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität*, (3), 1–12. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8th ed.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlinkmann, E. (2018). Rekonstruktive Verfahren. In: J. Gerwinski, S. Habscheid, & E. Linz (Eds.). *Theater im Gespräch*. (pp. 301–371). De Gruyter.
- Schmidt, A. (2016). *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst: Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. Kopaed.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., & Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spinner, K. H. (2014). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Eds.), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (3rd ed.). (pp. 291–307). Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum.ch – Online-Plattform für Literalität*, (3), 1–15.
- Steinbrenner, M. (2020). Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 71–94). Schneider Verlag Hohengehren.

- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Tiemann, H.-P. (2009). Lyrikladen. Gedichte kreativ erschließen. *:in Deutsch*, (02).
- Wendelken, B. (2010). Oskar und die falschen Weihnachtsengel: Schulausgabe. Hase und Igel Verlag.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2021). *Vergemeinschaftung und Distinktion. Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien*. De Gruyter.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-Intensive Pedagogies for Promoting Reading Comprehension: What We Know, What We Need to Know. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (pp. 37–50). American Educational Research Association.
- Wolf, M. K., Crosson, A.C., & Resnick, L. B. (2006): *Accountable Talk in Reading Comprehension Instruction*. Center for the Study of Evaluation.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2 (2), 169–187. <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, (280), 4–11.

Karin Vach, Teresa Sansour, Frauke Janz, Stefanie Köb & Karin Terfloth

„Das ist doof. Das ist halt Fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“

Bedeutungskonstruktionen von Schüler*innen bei der Rezeption literarischer Texte und Implikationen für Gespräche über Literatur im (inkluisiven) Deutschunterricht

Abstract: Das Forschungsprojekt „Literatur in Einfacher Sprache“ (LiES) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg untersucht den Anregungsgehalt eines literarischen Textes für Jugendliche mit und ohne Förderbedarf. Für die Studie wurde vom Autor Nils Mohl eine Kurzgeschichte verfasst. In der Hauptstudie kommt diese Kurzgeschichte in einem vergleichenden Design in verschiedenen sprachlichen Fassungen (Leichte Sprache, Einfache Sprache und sog. Standardsprache) zum Einsatz. Der vorliegende Beitrag stellt einen Auszug aus den ersten Ergebnissen der Vorstudie 2019 vor und fokussiert die Bedeutungskonstruktionen der Jugendlichen. Im Mittelpunkt stehen dabei die moralischen Urteile der Jugendlichen zu den literarischen Figuren, die im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung zum Vorschein kamen und die daraufhin an ausgewählten Sequenzen mittels line-by-line-Verfahren rekonstruiert und sequenzvergleichend analysiert wurden. Ausschnitte aus den Gesprächssequenzen werden in diesem Beitrag analysiert. Anhand von drei exemplarischen Sequenzen wird deutlich, dass die Jugendlichen auf der Grundlage ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu sehr unterschiedlichen moralischen Urteilen gelangen. Erste didaktische Folgerungen zu Fragen der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen über Literatur schließen den Beitrag ab.

Abstract: The research project "Literature in Simple Language" (LiES) at the University of Education Heidelberg investigates the stimulating content of a literary text for young people with and without special needs. For the study, a short story was written by the author Nils Mohl. In the main study this short story is used in a comparative design in different linguistic versions (plain language, easy language and so-called standard language). This paper presents an excerpt from the first results of the preliminary study in 2019 and focuses on the young people's constructions of meaning. The focus is on the adolescents' moral judgments of the literary characters, which emerged in the course of the content-analytical evaluation and which were then reconstructed on selected sequences by means of line-by-line procedures and analyzed in a sequence-comparative manner. Excerpts from the interview sequences are analyzed in this paper. On the basis of three exemplary sequences it becomes clear that the young people arrive at very different moral judgments on the basis of their individual examination of the literary text. First didactic conclusions on questions concerning the design of classroom discussions about literature conclude the article.

Keywords: Literarische Texte, Bedeutungskonstruktionen, Gespräche über Literatur, Inklusion

1 | Einleitung

Deutschunterricht in der Sekundarstufe I: In einer inklusiven Klasse steht die Lektüre *Tschick* auf dem Programm. Der Lehrer lenkt das Unterrichtsgespräch. Die Schüler*innen sollen Fragen zum Text beantworten. Samed, ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich

Geistige Entwicklung, wird mit einer Frage, die sich exklusiv an ihn richtet, in das Gespräch eingebunden. Er soll den Nachnamen einer Figur sagen, den er mit etwas Verzögerung auf seinem Leseblatt (in vereinfachter Sprachausgabe) findet und dann abliest (Thäle 2020: 210f.). Mit ihrem ethnographischen Ansatz arbeitet Thäle in ihrer Studie anhand von Unterrichtsprotokollen Praktiken des Fragens, Antwortens, Rückmeldens und Abwartens heraus. Die Protokolle zeigen überwiegend Gesprächssituationen, die durch die Lehrperson stark gelenkt werden. Dies spitzt sich hinsichtlich der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu, die mit passgenauen Fragen adressiert werden (ebd.:217). Die Fragen beziehen sich meist auf den Handlungsverlauf einer Geschichte. An „weiterführenden Sinnbildungs- und Deutungsprozessen“ werden Schüler*innen mit Förderbedarf selten beteiligt (ebd.: 246), diesen wird aber auch insgesamt wenig Raum gegeben.

Die aus der Studie herausgegriffene Szene steht beispielhaft für einen Deutschunterricht, in dem es oftmals nicht gelingt, die Schüler*innen subjektiv zu involvieren: Antworten der Literatur auf Grundfragen des Lebens werden nicht aufgedeckt, Weltentwürfe nicht diskutiert und Sprache wird nicht als Ausdrucks- und Gestaltungsmittel erlebt. Gründe dafür sind sowohl bei der Textauswahl als auch bei dem anspruchsvollen Format des Unterrichtsgesprächs zu suchen.

Schüler*innen im Unterricht für literarische Texte zu interessieren, ihnen zu ermöglichen, eigene Lebensthemen aufzufinden und sich am Austausch über Literatur aktiv zu beteiligen, gehört zu den Kernaufgaben des Literaturunterrichts. Wie dies gelingen kann, ist eines der zentralen literaturdidaktischen Anliegen. Mit diesem Aufsatz möchten wir zur Beantwortung dieser Frage einen Beitrag leisten. Insbesondere untersuchen wir, wie Schüler*innen angeregt werden können, eigene Bedeutungskonstruktionen zu literarischen Texten vorzunehmen und in das Unterrichtsgespräch einzubringen.

In dem Forschungsprojekt „Literatur in Einfacher Sprache“ (LiES) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg untersuchen wir den Anregungsgehalt eines literarischen Textes in sogenannter Standardsprache¹, in Einfacher und Leichter Sprache² für Jugendliche mit und ohne Förderbedarf. Dabei wird den Schüler*innen der literarische Text als Audio-Lesung präsentiert. Der vorliegende Beitrag stellt Daten aus einer Vorstudie (2019) vor und widmet sich der Frage nach den Bedeutungskonstruktionen der Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf, die anhand von Interviews zu dem präsentierten literarischen Text herausgearbeitet wurden. Das aus der Interviewsituation gewonnene Datenmaterial lässt darüber hinaus Implikationen zu Aspekten der Gesprächsführung zu, die zum Teil auf Unterrichtssituationen übertragbar sind. Auf einen Vergleich der Rezeption von unterschiedlichen sprachlichen Fassungen kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden, da nur exemplarische Sequenzen herangezogen werden.

2 | Theoretische Überlegungen

Die Rezeption von Texten in unterschiedlichen medialen Darstellungsformen ist grundsätzlich als ein aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion zu verstehen, bei dem die Lesenden die

¹ Der Begriff der „Standardsprache“ ist als Annäherung zu verstehen, die damit bezeichnete Textfassung von Einfacher und Leichter Sprache abzugrenzen, wohl wissend, dass es bei literarischen Texten keine ‚Standards‘ geben kann.

² Die Leichte Sprache grenzt sich von der Einfachen Sprache durch festgelegte Regeln ab, die einer besseren Lesbarkeit dienen sollen. Für die Einfache Sprache existiert kein solches Regelwerk.

Textinhalte „unter Rückgriff auf ihre Erwartungen, Zielsetzungen und Interessen filtern, sie mit dem Vorwissen verbinden und aktiv-konstruktiv aufeinander beziehen sowie in ihre Wissensstruktur einfügen“ (Christmann 2015: 169). Textinhalte werden also nicht bloß reproduziert, wie es Alltagsvorstellungen nahelegen. Vielmehr werden sie durch die Interaktion mit den Vorgaben des Textes (Inhalt, Wörter, Sprache, Struktur, Verständlichkeit, Anregungsgehalt) und den Voraussetzungen und Bedingungen der Lesenden hervorgebracht. Die Lesenden sind in diesem Interaktionsprozess fortwährend gefordert, schlussfolgernd tätig zu sein (ebd.: 170f.). Inferenzen sind somit der Motor für die Bedeutungskonstruktion. Man kann hierbei Inferenzen unterscheiden, die zwingend für das Textverständnis notwendig sind, und elaborativen Inferenzen, die das im Text dargebotene anreichern und somit darüber hinausgehen (ebd.: 174). Für das Verstehen literarischer Texte ist noch mehr als bei pragmatischen Texten die kognitive Konstruktivität gefordert. Dies hat damit zu tun, dass literarische Texte eine große Bedeutungsvielfalt aufweisen (Polyvalenz-Konvention) und dass sie in ihrer Eigenweltlichkeit gelesen werden, die weder als wahr noch als falsch zu bestimmen ist (Ästhetik-Konvention) (Schmidt 1991). So vermitteln literarische Texte nicht nur Informationen über die reale Welt, sondern bieten mitunter alternative Weltmodelle. Um die fiktionalen oder auch fantastischen Welten zu verstehen, ist es nötig, ein Bewusstsein für den fiktionalen Charakter der Texte zu haben. Zudem muss man u.U. über die Strukturen der realen Welt hinausgehen und unterschiedliche Wirklichkeitsentwürfe einbeziehen (Christmann & Schreier 2003: 265). Herausfordernd sind literarische Texte auch deshalb, weil die literarische Sprache mehrdeutig, assoziativ aufgeladen sein und von der konventionellen Syntax abweichen kann (ebd.). Das literarische Verstehen hängt daher sehr davon ab, wie es den Lesenden gelingt, im Zuge ihrer elaborativen Inferenzbildung den kohärenten Textsinn mit ihrem Vorwissen zu verbinden. Hier ist der Umfang des Vorwissens und der sprachlichen Sensibilität mitentscheidend. Auch spielen Rezeptionseinstellungen, themenbezogenes Interesse und Rezeptionsziele eine Rolle (Christmann 2015: 171). Das literarische Lesen ist durch die Suche nach möglicher Eindeutigkeit des Textverstehens bei gleichzeitig nötiger Vorläufigkeit gekennzeichnet. Dies stellt eine große Herausforderung dar (Stark 2017: 126). Dabei sind neben der Fähigkeit der Unsicherheitstoleranz vor allem dann die kognitiven Ressourcen der Rezipierenden gefragt, wenn die gerade gelesenen Informationen nicht eingängig sind und Irritationen hervorrufen. Die Merkmale literarischer Texte legen solche Inkonsistenzen nahe. Es hängt von den Lesenden ab, ob sie diese erkennen, ablehnen oder aktiv bearbeiten (Christmann 2015: 178).

Über die kognitiven Prozesse hinaus sind ebenso emotional-evaluative Prozesse bei der Rezeption relevant. Literarische Texte sollen Gratifikationserwartungen erfüllen, z. B. zur Stimmungsverbesserung beitragen oder so etwas wie Leseglück hervorrufen (ebd.; van Holt & Groeben 2006: 114). Stimmungserfahrungen und literarisches Verstehen können sogar als gleichwertige Rezeptionsziele erachtet werden. Bleibt die Stimmungserfahrung aus, kann es zum Abbruch der Rezeption kommen. Umgekehrt setzt die emotionale Beteiligung literarisches Verstehen voraus (Christmann & Schreier 2003: 276). Die emotionale Beteiligung ist vor allem an die Figuren der fiktionalen Welt gekoppelt. Sie ziehen das Interesse der Lesenden auf sich (Stark 2012: 164). Die literarischen Figuren dienen hierbei als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten, da sie helfen, die Textwelt als eine reale zu imaginieren (Hurrelmann 2003: 6). Die Auseinandersetzung mit den Figuren wird oftmals von Emotionen (Empathie, Sympathie, Identifikation) begleitet, wengleich die Art und der Grad der emotionalen Beteiligung von der Ausgestaltung

der Figuren und den Vorerfahrungen der Leser*innen abhängt (Nikolajeva 2014: 85). Die beschriebenen Konstruktionsprozesse können sowohl für das Lesen als auch für das Hören von literarischen Texten gelten. Einige Unterschiede in der modalen Verarbeitung sind allerdings festzuhalten. Beispielsweise sind Audiotexte flüchtig, die Verarbeitung ist störungsanfälliger, zugleich erleichtert die prosodische Gestaltung die Bedeutungskonstruktion (Müller 2010; Imhof 2010).

Was für die individuelle Lektüre relevant ist, kommt im ko-konstruktiven Texterschließungsprozess ebenso zum Tragen. Im gemeinsamen Prozess der Bedeutungskonstruktion ist auch die Text-Leser*innen-Interaktion relevant. Dies zeigt Bettina Hurrelmann (1987) sehr anschaulich anhand der von ihr untersuchten Literaturgespräche. Es wird dabei erkennbar, dass die Deutungsprozesse nicht zielgerichtet-linear, sondern sehr dynamisch erfolgen. Hurrelmann beschreibt den Gesprächsverlauf als eine Art Pendelbewegung, die zwischen subjekt- und textbezogenen Beiträgen hin- und herschwingt. Mit Bezugnahme auf Schleiermachers Hermeneutik (1799) bezeichnet Hurrelmann diese beiden grundlegenden Formen von Beiträgen mit den Begriffen „Strukturieren“ und „Elaborieren“ (ebd.: 62). Beim Elaborieren geht es darum, Bezüge zu anderen Texten oder zu eigenen Erfahrungen herzustellen oder den Realitätsbezügen im Text nachzugehen (ebd.). Als Gegenbewegung dazu geht es beim Strukturieren darum, eine Struktur im Text aufzudecken, zentrale Punkte festzuhalten und die Bedeutungsmöglichkeiten zu bündeln (ebd.: 66). Beide Formen sind für das Gelingen des Gesprächs – für die gemeinsame Annäherung an das Verstehen des Textes, das Verstehen der Gesprächsbeiträge der anderen und für die emotionale Beteiligung – wichtig. In literarischen Gesprächen im Unterricht muss daher für diese „Grundoperationen des Verstehens“ (ebd.: 75) Raum gegeben werden. Dies kann laut Hurrelmann methodisch durch eine Anleitung gelingen, die beide Formen der Annäherung fördert (ebd.). Ob und wie Schüler*innen sich zu literarischen Texten äußern, ist folglich von der Gesprächsführung abhängig, aber auch davon, wie lebensweltliche Erfahrungen, Einstellungen und Wertungen mit dem ausgewählten Text in Wechselwirkung gebracht werden. Studien, welche Bedeutungskonstruktionen zum Gegenstand machen bzw. zu rekonstruieren versuchen, sind bislang rar (Stark 2019: 66). Stark (2019) nutzt die Methode des Lauten Denkens, um der Frage nachzugehen, wie Weltwissen von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund mit Verstehens- und Wertungsprozessen bei der Rezeption von Kurzprosa zusammenwirken. Die gedanklichen Prozesse der Jugendlichen, die Stark anhand der Lautdenkprotokolle rekonstruiert, deuten darauf hin, dass die Jugendlichen (moralische) Bewertungen vor dem Hintergrund eigener Lebens- und Alltagserfahrungen anstellen und dass diese Einfluss nehmen auf die weitere Textverarbeitung und Kohärenzbildung. Auch van Peer und Pander Maat (2001) kommen in einem experimentellen Design, bei dem Proband*innen zu einer gelesenen Textstelle schriftlich befragt wurden, zu dem Ergebnis, dass Inferenzbildungen davon abhängig sind, wie die Figur in der Geschichte von den Leser*innen bewertet wurde. Stark (2019) plädiert dafür, solchen Wertungen im Unterricht Raum zu geben, gleichzeitig aber auch die Bereitschaft der Jugendlichen zu fördern, spontane Wertungen „flexibel und modifizierbar“ zu halten, um Deutungsprozesse auch korrigieren zu können (ebd.: 81f.). Der Frage nach Bedeutungskonstruktionen von drei Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf wird im Folgenden nachgegangen.

3 | Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Forschungsprojekts LiES wurden Schüler*innen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung innerhalb einer Vorstudie³ zu einem literarischen Text befragt.

Folgenden Fragestellungen soll im Rahmen dieses Beitrags nachgegangen werden:

- (1) Welche Bedeutungen konstruieren die Schüler*innen zu dem gewählten Textausschnitt?
- (2) Inwiefern lassen sich aus den Interviews Implikationen für Unterrichtsgespräche ableiten?

3.1 | Zum Text

Der Jugendbuchautor Nils Mohl verfasste für das Forschungsprojekt einen literarischen Text, der als Grundlage für die Studie genutzt wurde. Mit dem Schriftsteller wurde vereinbart, dass der Text Jugendliche im Alter von ca. 13-14 Jahren ansprechen und eine Vorleselänge von ungefähr 20 Minuten umfassen sollte. Anhand dieser Rahmenvorgaben entstand der Ursprungstext „Im magischen Kreis“.

Der Text handelt von Lena und Marie, zwei 14-jährigen, miteinander befreundeten Mädchen, die allein Zeit im Ferienhaus von Maries Eltern verbringen. Als der 18-jährige Noel auftaucht, in den sich beide Mädchen verlieben, kommt es zu Spannungen in der Freundschaftsbeziehung.

3.2 | Sampling

An der Vorstudie nahmen insgesamt 17 Schüler*innen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren teil. Neun Schüler*innen hatten einen Förderbedarf im Bereich der Geistigen Entwicklung oder im Förderschwerpunkt Lernen, acht Schüler*innen hatten keinen diagnostizierten Förderbedarf. Sie alle besuchten die siebte Klasse einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.

3.3 | Erhebung und Auswertung

Der literarische Text wurde von einer professionellen Sprecherin gelesen, aufgenommen und als Hörtext für die Befragung der Schüler*innen verwendet. Die Befragung der Schüler*innen fand in einer Eins-zu-eins-Situation in einem ruhigen Raum statt. Im Interviewleitfaden wurden sog. Stopps festgelegt, an denen die Hörfassung angehalten wurde. Bei jedem Stopp wurden Fragen an die Schüler*innen gerichtet. Dabei lag der Schwerpunkt dieser Interviews weniger auf einer reinen Wiedergabe der Handlungslogik, sondern vornehmlich auf den Bedeutungskonstruktionen der Schüler*innen. Dies wurde durch Fragen wie z. B. „Was denkst du über Noel?“ realisiert. Darüber hinaus konnten die Schüler*innen per Buzzer jederzeit die Lesung für eigene Überlegungen und Fragen unterbrechen, was als Option jedoch nur von wenigen Schüler*innen genutzt wurde. Merkmalsarme Holzfiguren standen den Schüler*innen zur Verfügung, um Beziehungen zwischen den Figuren in der Geschichte nachzustellen. Die Interviews wurden videographiert.

³ Die Vorstudie fand im Sommer 2019 statt. Das Projekt LiES wird von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg gefördert.

Die so erhobenen introspektiven Daten wurden zunächst inhaltsanalytisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Auf dieser Grundlage bot sich eine Methodentriangulierung mit sequenzanalytischen Verfahren an. Ausgehend von Phänomenen (z.B. moralische Urteile oder Formulierung von Unsicherheiten), die im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung zum Vorschein kamen, wurden ausgewählte Sequenzen mit rekonstruktiven Zugängen ausgewertet. Entsprechend der methodologischen Vorschläge von Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013) wurden diese sequenziellen line-by-line-Analysen einzelner Sequenzen durch gedankenexperimentelle Analysen wie Wortlaut- und Kontextvariation ange-regt und um formalsprachliche Analysen zur Rekonstruktion des Diskursverlaufs ergänzt. Darüber hinaus wurden in einem nächsten Schritt sequenzvergleichende Analysen vorgenommen. Um bei den Analysen verschiedene Perspektiven auf das Datenmaterial zu berücksichtigen und verschiedene Lesarten zu generieren, kam eine Interpretationsgruppe zum Einsatz.

Die Ergebnisse werden im Folgenden verdichtet auf ein exemplarisches Phänomen. Im Fokus der Analyse stehen Sequenzen, in denen die Schüler*innen moralische Bewertungen vornehmen.

4 | Darstellung der Ergebnisse

In allen drei dargestellten Sequenzen wird auf eine Szene im präsentierten Text Bezug genommen, in der sich die Ich-Erzählerin Lena und Noel in Maries Abwesenheit nähern und beschließen, einen gemeinsamen Ausflug zu unternehmen. Nachfolgend wird jeweils zunächst das Transkript vorgestellt. Die Analyse schließt sich daran an.

4.1 | Transkript 1 (Laura, Schülerin ohne Förderbedarf)

[Laura äußert, dass Lena Marie den geplanten Ausflug als etwas anderes „verkaufen“ möchte, ihr also „etwas anderes erzählen“ möchte. Die Interviewerin reagiert daraufhin mit einem „Ah“.]

L: Aber ich würde ihr einfach die Wahrheit sagen, dass sie sich mit Noel trifft. #00:28:31-2#

I: Du würdest an Lenas Stelle sagen? #00:28:35-3#

L: "Ey, ich treffe mich halt jetzt mit Noel. Sorry." Also ich würde ihr die Wahrheit sagen und sie nicht anlügen. Weil so macht eine beste Freundin nicht. #00:28:42-7#

I: Und wie stellst du dir vor, was dann Marie sagt, wenn du sagst: "Hey Marie, ich mach da einen Ausflug mit dem Noel." #00:28:50-7#

L: Also okay. Ich würde ehrlich finden, wenn ich an Maries Stelle sein würde, würde ich es ehrlich finden, dass sie mir die Wahrheit gesagt hat. Und wenn ICH Marie wäre, würde ich mich für sie freuen, dass sie auch jemanden kennen gelernt hat. Weil es gibt noch so viele Jungs auf der Welt

für Marie. Und ja, aber ich wäre schon auch ein BISSCHEN traurig, weil ich/ Marie hat ihn zuerst kennen gelernt. #00:29:20-1#

I: Ja, das könnte tatsächlich schwierig werden vielleicht. Wir nehmen noch einmal die drei hier. Wie stehen die jetzt zueinander? Also eben hattest du sie/ #00:29:30-7#

L: *(stellt die Holzfiguren erneut in ähnlichen Abständen nebeneinander)* So. Und jetzt. Noel war hier neben *(stellt Noel neben Marie)* und jetzt ist er irgendwie näher. Also nur hier *(stellt Noel näher zu Lena)*. Also nicht ganz so nah an Lena *(zieht Noel wieder etwas mittiger, sodass er nun zwei Handbreit von Lena entfernt steht)*, aber irgendwo da. Näher an Lena. #00:29:44-8#

[Es folgt ein Gespräch darüber, in wen Noel nun eigentlich verliebt sein könnte und für welche der beiden Mädchen er sich wohl schließlich entscheidet.]

I: Okay. Gut, jetzt hat er zu ihr gesagt - der Noel zu Lena: "Komm, lass uns einen Ausflug machen." Und du hast eben gesagt, was würdest du an ihrer Stelle tun? #00:31:11-1#

L: Ich würde Marie die Wahrheit darüber sagen und wenn sie es nicht verstehen würde, wäre es so halt *(eine Entlastung?)* würde ihr den Jungen überlassen. #00:31:25-4#

[Laura expliziert, dass sie erst mit Marie reden würde, bevor sie eine Vereinbarung eingehen würde.]

I: Okay. Und dass er/ Du hast eben gesagt - mit beiden so ein bisschen etwas zu tun hat. Wie findest du das eigentlich? #00:31:43-7#

L: Das finde ich nicht gut *(stellt Lena und Marie wieder in ähnlichen Abständen rechts und links neben Noel)*. Entweder du hast mit einem etwas zu tun und nicht mit zwei Mädels. Weil zum Beispiel ist er jetzt mit Lena zusammen *(stellt Noel neben Lena)*, aber geht jetzt hinter ihrem Rücken mit ihrer besten Freundin auch aus *(stellt Marie hinter Noel)*. Das ist doof. Das ist halt fremdgehen. Und das will man einfach nicht *(stellt die Figuren wieder nebeneinander in ihre Ausgangspositionen)*. #00:32:01-3#

4.2 | „Weil so macht eine beste Freundin nicht.“ – Analyse zu Transkript 1

Für die ausgewählte Sequenz zwischen der Schülerin Laura und der Interviewerin kann unter formalsprachlichen Betrachtungen zunächst konstatiert werden, dass Laura die längeren Redebeiträge hat. Die Interviewerin lenkt das Gespräch nur wenig, sondern folgt Laura inhaltlich und

greift ihre Aussagen auf. Dabei verbindet sie die Aussagen von Laura mit Einladungen zu Perspektivübernahmen oder bringt Laura dazu, eine Außenperspektive einzunehmen, indem sie Laura bittet, die Figurenkonstellation mit den Holzfiguren nachzustellen. Laura wirkt in dieser Phase des Interviews sehr sicher, es finden sich wenige Satzabbrüche und ihre Beiträge erfolgen ohne großes Zögern.

Die Sequenz beginnt mit einer Stellungnahme der Schülerin Laura, in der sie von sich aus mitteilt, dass sie sich anders verhalten würde als die Protagonistin Lena. Die Einleitung mit der Konjunktion „Aber“ unterstreicht, dass Laura sich von Lenas Verhalten distanziert. Denn Laura würde „ihr“ (Marie) „einfach die Wahrheit sagen“. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass Laura der Figur unterstellt, Lena wolle den Sachverhalt / das Treffen verschweigen oder die Freundin anlügen. Auffällig ist auch das Partikel „einfach“ in dem Satz. Dies könnte darauf hindeuten, dass es in Lauras Vorstellung innerhalb einer Mädchenfreundschaft leicht ist, die Wahrheit zu sagen. Das Wort „einfach“ könnte auch synonym für „gerade heraus“ stehen. Die beste Freundin hat nach dieser Auffassung Direktheit und Geradlinigkeit verdient.

Die Interviewerin lädt Laura dazu ein, die Rolle von Lena zu übernehmen, indem sie mit den Worten „Du würdest an Lenas Stelle sagen“ zur wörtlichen Rede animiert. Laura wählt dann auch die wörtliche Rede. Ihre einleitende Formulierung mit „Ey“ und das nachgeschobene „Sorry“ wirken in der jugendsprachlichen Form betont locker und erwecken den Eindruck, als wolle sie die Bedeutung des imaginierten Gesprächs zwischen Marie und Lena herabspielen. Die Ausdrucksweise wirkt damit zugleich wenig empathisch. Dies lässt sich möglicherweise damit begründen, dass es Laura vor allem um die Wahrheit geht. Sie als Lena würde Marie also über den geplanten Ausflug mit Noel in Kenntnis setzen. Dem normativen Anspruch, der Freundin die Wahrheit zu sagen und sie nicht anzulügen, würde damit Genüge getan. Laura untermauert diese normative Setzung mit den Worten „Weil so macht eine beste Freundin nicht.“ Dies könnte darauf hindeuten, dass nach Lauras Auffassung in der Beziehung zur „besten“ Freundin besondere Werte gelten.

Im weiteren Verlauf regt die Interviewerin erneut zur Übernahme der Perspektive an, diesmal von der Figur Marie. Laura gibt auf die Frage, was Marie sagen würde, keine direkte Antwort. Vielmehr bleibt sie mit ihrer Aussage nah an der Figur Lena und somit auch ihrer Logik treu: Lena darf mit Noel ausgehen, wenn sie der Freundin die Wahrheit sagt. Laura gibt vor, in der Rolle als Marie sich sogar für Lena zu freuen. Damit bringt Laura ihr Verständnis von Freundschaft zum Ausdruck, nämlich eines, das sich mit Adjektiven wie altruistisch, solidarisch, loyal beschreiben ließe. Darüber hinaus wird das Vergehen zugunsten Lenas von ihr abgeschwächt: Für Marie gibt es „noch so viele Jungs auf der Welt“. Schließlich räumt Laura aber noch ein, dass sie als Marie auch ein „BISSCHEN traurig“ wäre. Dies begründet sie damit, dass Marie ihn (Noel) zuerst kennengelernt habe. Mit der Betonung des Wortes „BISSCHEN“ schwächt sie diesen Punkt aber sogleich ab. Lenas Äußerung lässt darauf schließen, dass sie nicht wirklich die Perspektive von Marie einnimmt, sondern vielmehr Begründungsfiguren für die Position Lenas liefert, deren Perspektive ihr näher zu sein scheint.

Die Interviewerin greift die von Laura indirekt angesprochene Dreiecksbeziehung auf und bezieht sich auf die Figuren. Noch bevor die Interviewerin ihren Satz beendet hat, greift Laura zu den Figuren. Sie stellt sie in die ursprüngliche Konstellation aus der Anfangsszene der Geschichte und beginnt dann, die Figuren neu auszurichten. Die Neujustierung der Figuren wird

von Laura kommentiert. Noel wird näher an Lena gerückt, aber „nicht ganz so nah“. Möglicherweise möchte Laura damit deutlich machen, dass das Verhältnis der drei Figuren noch nicht eindeutig geklärt ist.

Die Interviewerin lenkt schließlich wieder zurück zu der Szene, in der Lena und Noel den Ausflug planen, und lädt Laura ein, die Perspektive von Lena einzunehmen. Erneut gibt Laura an, dass sie Marie die Wahrheit sagen würde. Und sie formuliert weiter, dass sie anstelle Lenas ihr den „Jungen überlassen“ würde, falls Marie kein Verständnis zeigen würde. Das Verb *überlassen* wird oftmals in Zusammenhang mit Gegenständen verwendet. Man überlässt jemandem etwas. Dies kann auch als gönnerhaft aufgefasst werden. Auch ist das Verb gebräuchlich in der Redewendung ‚jemandem das Feld überlassen‘. Dies kann die folgende Lesart implizieren: Laura ist der Auffassung, dass für Lena der Junge Noel nicht so wichtig sein sollte, als dass sie um ihn kämpfen und damit die Freundschaft zu Marie gefährden sollte.

Die Interviewerin fragt Laura schließlich noch nach einer Bewertung von Noels Verhalten. Hier greift Laura von sich aus zu den Figuren und begleitet ihre Aussage mit dem Figurenhandeln. Die Figuren werden symbolisch verwendet, das bedeutet, das „Fremdgehen“ – „hinter dem Rücken“ der anderen – wird von Laura mit den Figuren ins Bild gesetzt. Noel wird dabei zugeschrieben, bewusst so zu handeln, was durch Laura eindeutig negativ bewertet wird („Das ist doof. Das ist halt fremdgehen. Und das will man einfach nicht.“).

4.3 | Transkript 2 (Vivien, Schülerin ohne Förderbedarf)

I: [...] Was denkst du eigentlich über den Noel? Was ist das für ein Typ?
#00:22:19-5#

V: Ich glaube, das ist nicht so / Ich glaube, ich mag ihn nicht. #00:22:22-0#

I: Nein? Warum nicht? #00:22:23-1#

V: Also, wenn man sofort zu einem Mädchen, das man erst einen Tag kennt: "Oh, komm mit, komm mit" und sie die ganze Zeit überredet dazu. Also das ist voll komisch. #00:22:32-5#

I: Also findest du es nicht so gut, was der da macht? #00:22:40-1#

V: Hm (bejahend). #00:22:40-4#

I: Und die Lena - so haben wir ja jetzt gehört - heißt die Ich-Erzählerin. Wie findest du denn ihr Verhalten? #00:22:48-3#

V: Ich finde ihr Verhalten zu naiv. #00:22:50-8#

I: Warum? #00:22:51-9#

V: Weil sie sich so leicht überreden lässt mitzukommen. #00:22:57-9#

I: Wäre es bei dir auch so leicht gewesen? #00:22:59-6#

V: (Kopfschütteln) Ich wäre nicht mitgekommen. #00:23:00-6#

I: Nein? Warum nicht? #00:23:03-3#

V: Ich steige nicht in fremde Autos. #00:23:05-1#

I: Okay. Ja. Klare Sache. Würdest du denn da etwas anders machen als die Lena? #00:23:13-9#

V: Ja. Ich würde mich von Noel distanzieren. #00:23:17-6#

I: Okay. Und gegenüber der Marie? #00:23:23-7#

V: Marie würde ich erst einmal klar machen wollen, dass Noel keinen guten Einfluss auf sie hat [...]. #00:23:31-0#

4.4 | „Ich finde ihr Verhalten zu naiv.“ – Analyse zu Transkript 2

In der vorliegenden Sequenz ist die Schülerin Vivien im Gespräch mit der Interviewerin. Unter formalsprachlichen Aspekten lässt sich konstatieren, dass Vivien und die Interviewerin abwechselnd sprechen. Die Rollenverteilung gestaltet sich dabei im Gespräch durchgängig so, dass die Interviewerin die Fragen stellt und Vivien antwortet. Passagen, in denen sich Vivien von sich aus äußert, sind in der Sequenz nicht zu beobachten. Die Fragen der Interviewerin folgen allerdings nicht einem klaren Leitfaden oder Skript, sondern orientieren sich auch an den Antworten Viviens. Die Redeanteile liegen etwas stärker bei Vivien, auch wenn sich diese meist in kurzen Sätzen äußert. Dies könnte auch bedingt sein durch die zum Teil geschlossen formulierten Fragen der Interviewerin. Die Ja-/Nein-Fragen der Interviewerin ließen sich andersherum aber auch als Reaktion auf die knappen Redebeiträge der Schülerin lesen.

Die Sequenz beginnt mit der Frage der Interviewerin „Was denkst du eigentlich über den Noel? Was ist das für ein Typ?“. Auffällig ist an der Formulierung das Partikel „eigentlich“. Eine mögliche Lesart ist, dass quasi ein doppelter Boden impliziert ist. Die Schülerin hat über Noel eventuell vordergründig eine andere Meinung und soll nun ihre wirkliche Meinung zu der Figur zum Ausdruck bringen. Eine andere Lesart ist, dass das Wörtchen „eigentlich“ im Sinne von „beiläufig“, „nebenbei nachgefragt“ verwendet wird. Damit wird Vivien dazu ermuntert, frei zu formulieren, was sie denkt, ohne dass der Frage zu viel Gewicht beigemessen wird. Durch diese Form der Ansprache wird Vertrauen zu der Schülerin aufgebaut. Die von der Interviewerin nachgeschobene Frage nach Noels „Typ“ kann als Einladung zum Typisieren verstanden werden. Es könnte aber auch als jugendsprachliche Formulierung aufgefasst werden, durch welche die Interviewerin Nähe herstellt. Vivien setzt an mit der Formulierung „ich glaube, das ist nicht so“. Damit könnte sie einerseits einer ursprünglichen Vorstellung über Noel widersprechen. Möglich wäre auch, dass Vivien dadurch zum Ausdruck bringt, dass Noel nicht so ein bestimmter Typ ist, jemand, der nicht den Erwartungen und Vorannahmen anderer entspricht. Der Satz

wird von Vivien aber nicht zu Ende gesprochen. Sie setzt erneut an und sagt, dass sie glaube, ihn nicht zu mögen. Damit weicht Vivien der Frage nach dem Typ Noels aus und nimmt stattdessen eine eigene Bewertung vor. Trotz der vorsichtigen Einleitung mit „ich glaube“ klingt der Satz „ich mag ihn nicht“ nach einem sehr absoluten Urteil. Die doppelte Verwendung von „ich glaube“ könnte darauf hindeuten, dass Vivien zu dieser Einschätzung nach einem inneren gedanklichen Prozess gelangt ist. Die Interviewerin greift diese Aussage von Vivien im Weiteren auf und fragt nach einer Begründung. Mit einem sich selbst bekräftigenden „Also“ setzt Vivien zu ihrer Begründung an. Diese ist gleich in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum einen fallen die zeitlichen Begriffe („sofort“, „erst einen Tag“, „die ganze Zeit“) in Viviens Äußerung auf. Diese markieren ihre Einschätzung, dass die Annäherung zwischen Noel und Lena zu schnell erfolge. In diesem Sinne wird darüber hinaus beschrieben, dass Lena von Noel „überredet“ und bedrängt werde. Zum anderen verwendet Vivien an dieser Stelle die wörtliche Rede. Damit erweckt sie die Figur im Gespräch zum Leben. Sie wählt dabei jedoch eine Formulierung, die so nicht der Textvorlage entstammt. Das „Mädchen“ wird gelockt mit den Worten „komm mit, komm mit“, was nach einer magischen Formel klingt. Die Wiederholung „komm mit“ suggeriert zudem das Drängende. Mit der Formulierung „man“ und „zu einem Mädchen“ distanziert sich Vivien von der eigentlichen Geschichte und bringt den Sachverhalt auf eine abstrakte, allgemeingültige Ebene, die sie abschließend bewertet mit den Worten „Also das ist voll komisch“. Das Adjektiv „komisch“ könnte einerseits darauf hindeuten, dass aus Viviens Sicht Vorsicht geboten ist und es sich um ein ‚falsches Spiel‘ handeln könnte. Andererseits könnte der Begriff auch die Funktion eines ‚Platzhalters‘ haben. Vivien fehlen die Worte, um das Verhalten differenzierter zu beschreiben oder zu bewerten, das Verhalten ist für Vivien möglicherweise auch unverständlich.

Die Reaktion der Interviewerin darauf kann als ein rückversicherndes Spiegeln eingeordnet werden. Mit ihrer Formulierung „Also findest du es nicht so gut, was der da macht?“ wird allerdings kein Spielraum für eine Ausdifferenzierung der eigenen Einschätzung eröffnet, sondern eine Festlegung nahegelegt, der Vivien mit einem „Mmh“ dann auch ohne weitere Erläuterung nachkommt. Die Interviewerin wählt im Folgenden einen neuen Ansatz: Mit ihrer Frage nach der Figur Lenas lenkt sie das Gespräch konkreter auf die Geschichte und fragt nach einer Bewertung des Verhaltens. Die Antwort von Vivien erfolgt prompt und ohne Umschweife in einem Satz: „Ich finde ihr Verhalten zu naiv“. Auffällig ist, dass Vivien hier eine Steigerung wählt. Lena ist „zu“ naiv. Die Interviewerin fragt mit einem schlichten „Warum“ nach einer Begründung. Vivien begründet ihre Einschätzung damit, dass Lena sich so „leicht überreden lässt mitzukommen“. Während in der Passage zuvor Noel als derjenige eingeordnet wird, der Lena lockt und bedrängt, wird nun Lena kritisiert, die sich „leicht überreden“ lässt. Diese Formulierung und die mitschwingende Kritik an Lenas Verhalten lösen beim Lesen auch die Assoziation aus, Lena sei leichtgläubig und unvorsichtig und in der Folge leicht ‚rumzukriegen‘. Die Formulierung von Vivien greift die Interviewerin auf („Wäre es bei dir auch so leicht gewesen?“). Sie schafft damit Nähe und bestärkt Vivien implizit in ihrer Bedeutungskonstruktion. Mit ihrer Formulierung regt die Interviewerin aber nicht zu einer Perspektivübernahme der literarischen Figur an, sondern lädt Vivien dazu ein, aus der eigenen Perspektive auf das Geschehen zu blicken. Vivien antwortet auch hier sehr klar in einem einfachen Satz, den sie durch ein Kopfschütteln bekräftigt: Sie selbst wäre nicht mitgekommen. Auch diesmal fordert die Interviewerin eine Begründung ein. Viviens Antwort „Ich steige nicht in fremde Autos“ wird von ihr wie eine goldene Regel vorge-

tragen. Die aktive Formulierung mit „ich“ deutet darauf hin, dass sich Vivien sicher ist, (im Gegensatz zu Lena) die Kontrolle zu behalten. Indem die Interviewerin nach Vivien als Person fragt, gerät die eigentliche Geschichte an dieser Stelle aus dem Fokus. Vivien nimmt nicht Bezug auf die Figuren, sondern formuliert ihre Haltung auf einer abstrakten, normativen Ebene. Ihre Aussage wird von der Interviewerin stehen gelassen („klare Sache“) und sie fordert mit ihrer Frage nun dazu auf, die Perspektive von Lena einzunehmen und sich damit wieder dem literarischen Text zuzuwenden. Obwohl die Frage geschlossen formuliert ist, nimmt Vivien diesen Impuls auf und führt genauer aus, was sie im Vergleich zu Lena anders machen würde, nämlich sich von Noel „distanzieren“. Wie schon mit dem Adjektiv „naiv“ wählt Vivien mit dem Verb „distanzieren“ einen Begriff, der Reife und Überlegenheit zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig bleibt sie mit dieser Formulierung sehr vage und abstrakt. Sie lässt offen, in welcher Weise genau sie selbst in der Situation agieren würde. Die Interviewerin bringt nun die Figur Marie ins Spiel. Auf die Frage, wie sich Vivien (als Lena) Marie gegenüber verhalten würden, wählt Vivien erneut eine Formulierung, die wenig altersentsprechend erscheint. Sie würde Marie „erst einmal klar machen wollen, dass Noel keinen guten Einfluss auf sie hat“. Vivien bringt damit zum Ausdruck, dass sie – im Gegensatz zu Marie – die Situation und Noel durchschaut. Ihre Aussage wirkt wie ein wohlmeinender, fast elterlicher Rat. Damit wird Noel die Rolle des Gefährlichen zugewiesen.

4.5 | Transkript 3 (Bassam, Schüler im Förderschwerpunkt Lernen)

I: [...] Und weiß Marie, dass sie weggehen? Oder geht Marie mit? #00:29:33-7#

B: Nein, Marie geht nicht mit. (...) Ich glaube, die weiß nichts. #00:29:40-4#

I: Die weiß nichts? Wie findest du das, dass die beiden dann vielleicht heimlich gehen? #00:29:50-7#

B: Heimlich jetzt nicht, aber/ #00:29:54-9#

I: Ach so. #00:29:56-2#

B: Ich meine, die gehen ja einfach nur Marienkäfer / Ich weiß nicht. Ich weiß (nicht?), wo die hingehen, aber/ #00:30:04-7#

I: Für ihren Ausflug einfach. #00:30:06-5#

B: Ja, genau. Für ihren Ausflug einfach. #00:30:05-5#

Ja, halt ein Ausflug. Ich glaube, um so einen Marienkäfer zu sehen - glaube ich. Und dann gibt es ja nichts zu verheimlichen, oder? #00:30:15-7#

4.6 | „Ich meine, die gehen ja einfach nur Marienkäfer“ – Analyse zu Transkript 3

Die vorliegende Gesprächssequenz zwischen dem Schüler Bassam und der Interviewerin bezieht sich ebenfalls auf die Passage in der Geschichte, in der Lena und Noel beschließen, einen Ausflug zu machen. Bassam hat etwas größere Redeanteile als die Interviewerin, spricht aber meist in Halbsätzen. Der häufige Einschub der Formulierungen „ich glaube“ und „ich weiß nicht“ könnte auf eine Unsicherheit hindeuten oder auch auf eine gewisse Vorsicht von Bassam, der dadurch seine Aussagen relativiert.

Die Sequenz beginnt mit der Frage der Interviewerin, ob die Figur Marie wisse, dass sie (gemeint sind Lena und Noel) weggehen. Die Interviewerin fügt hinzu: „Oder geht Marie mit?“ Durch diese Nachfrage, in der eine Lesart angeboten wird, die ganz offensichtlich nicht dem Plot der Geschichte entspricht, überprüft die Interviewerin zunächst, inwieweit Bassam die Handlung der Geschichte verstanden hat. Dies ist dadurch zu erklären, dass Bassam zu Beginn der Geschichte häufig Unsicherheiten in Bezug auf sein Verständnis des Handlungsverlaufs zum Ausdruck gebracht hat. In diesem Fall antwortet Bassam zunächst sehr bestimmt auf die zweite Frage mit „Nein, Marie geht nicht mit.“ Auf die erste Frage hin äußert er schließlich seine Vermutung („ich glaube“), dass Marie „nichts“ wisse. Die Verwendung des Wortes „nichts“ in Bassams Antwort lässt an dieser Stelle die Interviewerin offensichtlich kurz aufhorchen (Weiß Marie möglicherweise noch mehr Dinge nicht?). Denn sie greift Bassams Aussage wortwörtlich auf und wiederholt nachfragend: „Die weiß nichts?“ Ohne eine erläuternde Antwort abzuwarten, fügt sie die Frage an, wie Bassam denn das finde, „dass die beiden dann vielleicht heimlich gehen?“ Mit dieser Nachfrage geht die Interviewerin bereits einen Schritt weiter. Sie stellt eine Deutung in den Raum, nämlich dass Lena und Noel heimlich einen Ausflug machen, sozusagen hinter Maries Rücken. Diese Lesart wird von der Interviewerin durch das Partikel „vielleicht“ abgeschwächt. Interessant ist, dass Bassam diese Deutung nicht einfach aufgreift und auf die Frage antwortet, wie er das Verhalten einordnet. Stattdessen widerspricht er der Interviewerin mit den Worten „Heimlich jetzt nicht, aber /“, bricht seinen Satz dann jedoch ab. Warum der Ausflug aus seiner Sicht nicht als „heimlich“ einzuordnen ist, erklärt Bassam nicht. Es ließen sich hier zwei mögliche Lesarten anführen: Der Ausflug könnte deswegen nicht „heimlich“ sein, weil es ja keine Mühe kostet, diesen vor Marie zu verbergen, die ja sowieso keine Kenntnis davon hat oder etwas ahnt. Der Ausflug könnte von Bassam aber auch als harmlos empfunden werden, weshalb es aus seiner Sicht einfach nichts zu verheimlichen gibt. Möglicherweise ist der Abbruch des Satzes auch dahingehend zu verstehen, dass Bassam nun doch ins Nachdenken darüber kommt, ob die beiden den Ausflug nicht vielleicht doch heimlich unternehmen möchten. Die Interviewerin reagiert mit einem schlichten „Ach so.“ Bassam führt aus, dass Lena und Marie „ja einfach nur Marienkäfer /“. Mit dem Verweis auf Marienkäfer wird die Harmlosigkeit des Vorhabens unterstrichen, der Marienkäfer steht sozusagen für ein ungefährliches, alltägliches kleines Tier. Zusätzlich wird der Ausflug durch die Partikel „einfach nur“ heruntergespielt. Der Satz wird aber nicht fortgesetzt, stattdessen formuliert Bassam „ich weiß nicht. Ich weiß (nicht?), wo die hingehen“. Die hier zum Ausdruck kommende Unsicherheit könnte einerseits dafürsprechen, dass Bassam nicht sicher ist, ob er die Handlung richtig verstanden hat. Es könnte auch als Zweifel von Bassam gelesen werden, ob seine ursprüngliche Bedeutungskonstruktion, dass an Lenas und Noels Verhalten ‚nichts verwerflich‘ ist, aufrechterhalten werden kann. Bassam beendet seine Formulierung mit „aber“. Die Interviewerin überbrückt den Satzabbruch mit den Worten „Für ihren Ausflug einfach“. Die Präposition „für“ ist an dieser Stelle grammatikalisch inkongruent. Mit der Formulierung möchte die Interviewerin den Sachverhalt

für Bassam möglicherweise auf das Wesentliche reduzieren, nach dem Motto: Sie machen einen Ausflug, wohin genau, das ist unerheblich oder musst du dir nicht merken. Diese Lesart wird durch die Verwendung des Partikels „einfach“ unterstützt. Bassam bestätigt mit „ja genau“ und greift die Formulierung der Interviewerin eins zu eins auf. Bassam hält aber an seinem ursprünglichen Gedanken fest und führt weiter aus. „Ja, halt ein Ausflug. Ich glaube, um so einen Marienkäfer zu sehen – glaube ich.“ Bassam führt hier die Begründung für den Ausflug an, indem er den „Marienkäfer“ erneut anspricht. Die doppelte Verwendung von „glaube“ deutet darauf hin, dass Bassam diesen Grund aber in Zweifel zieht: Entweder, weil es vielleicht doch noch einen anderen Grund für den Ausflug geben könnte, oder weil er unsicher ist, ob er das Ausflugsziel richtig verstanden hat. Seinen Zweifel bringt Bassam schließlich mit der Formulierung zum Ausdruck: „Und dann gibt es ja nichts zu verheimlichen, oder?“ Mit der Verwendung von „dann“ formuliert Bassam eine Bedingung: Wenn die beiden wirklich nur Marienkäfer anschauen wollen, dann gibt es nichts zu verheimlichen. Diese Formulierung wirkt zugleich normativ aufgeladen: In diesem Fall muss man es nicht verheimlichen. Das nachgeschobene, fragende „oder?“ lässt aber erkennen, dass Bassam sich seiner Einordnung der Szene abschließend nicht ganz sicher ist. Mit seinem fragenden „oder?“ eröffnet Bassam den Raum für einen Gesprächsanschluss und fordert die Interviewerin zu einer Reaktion heraus.

4.7 | Sequenzvergleichende Perspektiven

Auch wenn sich alle drei Schüler*innen auf die gleiche Szene in der Geschichte beziehen, so lassen sich doch sehr unterschiedliche Bedeutungskonstruktionen und auch unterschiedliche Grade emotionaler Involviertheit erkennen. Beide Mädchen und gleichzeitig Schüler*innen ohne Förderbedarf (Laura und Vivien) verurteilen den gemeinsamen Ausflug zwischen Noel und Lena, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Während Laura kritisiert, dass Lena Marie, ihrer besten Freundin, nicht die Wahrheit sagt, bewertet Vivien das Mitgehen mit einem Fremden als problematisch. Bassam hingegen ordnet den gemeinsamen Ausflug als harmlos ein. Weder sieht er die Mädchenfreundschaft dadurch in Gefahr, noch stuft er Lenas Verhalten als naiv oder gar gefährlich ein. Alle drei Schüler*innen nehmen moralische Bewertungen der Szene vor, die vermutlich von ihren eigenen lebensweltlichen Erfahrungen geprägt sind. Anhand der Analysen lassen sich drei unterschiedliche Modi der Moralisierung herausarbeiten: Bei Laura ließe sich von einer Moralisierung im Modus der Transparenzverpflichtung sprechen. Der besten Freundin gegenüber ist man Lauras Auffassung nach dazu verpflichtet, die Wahrheit zu sagen. Bei der Schülerin Vivien lässt sich eine Moralisierung im Modus der Naivität oder „Blauäugigkeit“ ausmachen. Sie kritisiert den gemeinsamen Ausflug vor dem Hintergrund, dass sich Noel und Lena kaum kennen und es leichtsinnig von Lena ist, mit einem Fremden mitzugehen. Bei Bassam kann von einer Entmoralisierung im Modus der Unverfänglichkeit gesprochen werden. Bassam bagatellisiert den gemeinsamen Ausflug, da die beiden Figuren ja lediglich Marienkäfer anschauen. Damit distanziert er sich von der in den Raum gestellten Lesart der Interviewerin, dass die beiden Figuren den Ausflug heimlich unternehmen könnten.

Auch wenn dies anhand der jeweils vorliegenden Ausschnitte nicht darstellbar ist, ist davon auszugehen, dass die vorgenommenen Bewertungen die weitere Rezeption und Inferenzbildung der Geschichte beeinflussen.

Das Interviewerinnen-Verhalten zeichnet sich in allen drei Sequenzen dadurch aus, dass flexibel mit den Schüler*innen mitgegangen wird. Die Interviewerinnen äußern Interesse, indem sie

Äußerungen aufgreifen sowie Nachfragen dazu stellen. Gleichzeitig kommt es in den Gesprächen auch zu lenkenden Eingriffen, insbesondere durch geschlossene Fragen. Die Interviewerinnen verzichten fast vollständig auf eine Prüfung der verstandenen Handlungslogik. Auch werden die Antworten der Schüler*innen nicht bewertet. Allerdings agieren die Interviewerinnen bedingt durch die strukturelle Eigenschaft von Interviews nicht auf Augenhöhe. Weder stellen sie selbst Fragen an den Text, noch richten die Schüler*innen Fragen an die Interviewerinnen. Eine solche Rolle war im Zuge des Forschungsprozesses aber auch nicht angedacht. Schließlich zeigt sich, dass die Fragen bzw. Äußerungen der Interviewerinnen unterschiedlich viel Raum eröffnen. Sie provozieren mal längere Ausführungen (Bsp. Frage an Laura „Wie findest du das eigentlich?“), mal einsilbige Antworten durch geschlossene Fragen. Auch passiert es bei Vivien, dass eine Frage der Interviewerin („Wäre es bei dir auch leicht gewesen?“) von der Geschichte wegführt, weil Vivien damit sehr auf ihre eigene Person bezogen ist.

Zum Einsatz der bereitgestellten Holzfiguren lässt sich feststellen, dass diese in den vorliegenden Ausschnitten nur von Laura genutzt werden, wobei die anderen beiden Schüler*innen auch nicht dazu aufgefordert werden. Die Selbstverständlichkeit, mit der sie zu den Figuren greift, lässt darauf schließen, dass das Angebot der Figuren willkommen ist und für die Schülerin eine Hilfe darstellt, Bedeutungskonstruktionen zum Ausdruck zu bringen. Beziehungen zwischen den drei Figuren werden von Laura nachgestellt und können somit begleitend zur Verbalsprache als Ausdrucksmöglichkeit genutzt werden. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass mit dem Einsatz der Figuren eine Außenperspektive auf das Geschehen unterstützt wird und nicht unbedingt die Übernahme der Perspektive einer Figur.

5 | Didaktische Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen Textfassungen von allen drei Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf so anregend erlebt werden, dass sie darin Anknüpfungspunkte finden. Dies wird besonders bei den beiden Mädchen deutlich, die den Text mit ihren Konzepten von ‚Beste Freundin‘ und ‚Liebesbeziehung‘ anreichern. Dass die eigenen Lebensthemen mit Emotionen und Wertungen verknüpft sind, wird in den Äußerungen deutlich. Vor allem die Mädchen zeigen mit ihren Beiträgen, dass sie sich in Beziehung zu den Figuren setzen, deren Verhalten normativ bewerten und sich von deren Verhalten emotional bewegen lassen. Aber auch Bassam, der Schüler mit Förderbedarf, nimmt eigenständige Bewertungen und Bedeutungskonstruktionen vor. Dies ist möglich, weil er dazu den Raum erhält und nicht wie im Eingangsbeispiel dieses Beitrags mit geschlossenen Fragen adressiert wird. Die Interviewsituation ermöglicht und fordert geradezu die elaborative Ko-Konstruktion heraus. Es ist anzunehmen, dass es den Jugendlichen im kleinen Rahmen leichter fällt, ihre Themen durch den Text zu spiegeln und zur Sprache zu bringen. Die Rahmenbedingungen der Interviewsituation sind deutlich andere als die des institutionellen Unterrichtsgesprächs. Dennoch soll versucht werden, die Erkenntnisse aus der Interviewsituation im Hinblick auf eine Förderung von längeren Redebeiträgen im Unterricht zu reflektieren. Dabei scheint die Reflexion der Textauswahl und der Gestaltung des Gesprächs didaktisch gewinnbringend zu sein.

Dass der in der Studie verwendete Text „Im magischen Kreis“ von Nils Mohl elementare Fragen der Heranwachsenden anzusprechen scheint, hat ihn für die Interviews so wertvoll gemacht. So hängt es wohl von der Qualität des Textes ab, ob er Anlass geben kann, eigene Lebenserfahrungen und Themen zur Sprache zu bringen und zu reflektieren. So kann bestätigt werden, dass

solche Texte im Unterricht aufgenommen werden sollten, die so reichhaltig und offen sind, dass sie vielfältige Lesarten evozieren und auf Identitätsbildungsprozesse herausfordernd und anregend Bezug nehmen.

Aus den Auswertungen des Interviewerinnenverhaltens lassen sich zweitens auch Hinweise auf die methodische Gestaltung von Unterrichtsgesprächen ableiten. Alle drei Jugendlichen waren bereit, sich ausführlich zu äußern und ihre Eindrücke von den Figuren wiederzugeben. Dass die gleiche Szene durch drei Schüler*innen dreimal unterschiedlich konstruiert und bewertet wird, unterstreicht, wie wichtig und bereichernd der Austausch darüber im Unterricht sein kann. Für die unterschiedlichen Bedeutungskonstruktionen muss im Unterricht Raum gegeben werden. Im Sinne von Hurrelmann sollte ein solches Gespräch sehr nahe an Alltagsgesprächen orientiert sein: „[Es] fordert konfligierende Auslegungsarten und ermöglicht undogmatisch die Anpassung der Interpretationsverfahren an Texte und Leser“ (Hurrelmann 1987: 79). Das literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell versucht dem entgegenzukommen und in einem gesicherten Rahmen, alle Schüler*innen zum Sprechen zu motivieren (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010). Dennoch ist das Gelingen von Unterrichtsgesprächen nicht selbstverständlich. So ist fraglich, ob diese drei Jugendlichen in einer Plenumsituation mit ihren Überlegungen so zum Zuge gekommen wären. Die Inszenierung von Zweier-Gesprächen, wie es die Interviewsituation ermöglichte, könnte daher auch als alternative Form zum Klassengespräch in Betracht gezogen werden. Kritisch einzuwenden ist jedoch, dass ein Zweier-Gespräch von Peers von ihnen mitunter weniger als die ko-konstruktive Herausforderung wahrgenommen wird und schnell zum Ende kommen könnte. Die Interviewsituation in der Studie war vor allem auch deshalb so ergiebig, weil die Interviewerinnen die Jugendlichen immer wieder zur Perspektivenübernahme ermuntert haben. Diese Anregungen müssten auch in institutionellen Zweier-Gesprächen gewährleistet werden. Methodische Vorschläge liegen dazu bereits vor und werden etwa von Tobias Stark mit Blick auf die Stärkung individueller Konstruktionsprozesse im Unterricht empfohlen (Stark 2012: 165). Es handelt sich dabei um die Vorschläge von Harald Frommer zum „Verzögerten Lesen“ (1981, 1988) und die Unterrichtsmethode „Lautes Denken in Partnerarbeit“ von Schoenbach et al. (2006). Im Unterrichtsalltag können auch Kleingruppengespräche mit der Lehrperson als realistisch durchführbar angenommen werden. Sie bieten aufgrund der Gruppengröße einen niedrigschwelligen Zugang zur Gesprächsbeteiligung, zugleich profitieren die Ko-Konstruktionsprozesse von der Moderation durch die Lehrperson. Mehr solche alternativen Gesprächsformen im Literaturunterricht einzubinden, könnte die Beteiligung der Schüler*innen fördern.

Die Transkripte lassen drittens erkennen, dass das Elaborieren im Sinne der Deutung des Figurenhandelns vor dem Hintergrund eigener Lebenserfahrungen und Normen in den Interviewausschnitten einen großen Raum eingenommen hat. Dies wurde durch das Interviewerinnenverhalten unterstützt. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es die Jugendlichen zur eigenen Positionierung und Wertung herausgefordert hat. Als didaktische Folgerung lässt sich festhalten, dass für die Aktivierung der Schüler*innen die subjektive Involviertheit unerlässlich ist. Durch entsprechende Impulse können eigene Stellungnahmen, Einschätzungen und Wertungen zum Figurenhandeln herausgefordert werden. Im Hinblick auf die eingangs angeführte Pendelbewegung von Elaborieren und Strukturieren im literarischen Gespräch ist jedoch zu überlegen, wie die Rückbindung an den Text gestärkt werden könnte. Im literarischen Unterrichtsgespräch kann es nicht nur um die Elaboration eigener Konzepte gehen, sondern auch darum, zentrale Punkte des Textes festzuhalten und die Bedeutungsmöglichkeiten zu bündeln. Hierfür ist die

lenkende Gesprächsmoderation wichtig, aber auch der Einsatz von Material könnte sich eignen. Das Aufstellen von Holzfiguren in Abhängigkeit von ihrer emotionalen Nähe zueinander wurde oben neben der verbalen Ausdrucksmöglichkeit als weiteres Angebot vorgestellt. Das Material kann in den Gesprächen als eine Form der Visualisierung dienen und kann dazu verhelfen, dass sich die Schüler*innen leichter beteiligen bzw. dem Gespräch besser folgen können. Das Material kann zudem die Rückbindung an den Text erleichtern und die Strukturierung des Textverständnisses unterstützen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass es auf die Auswahl der Texte sowie auf die gleichermaßen sensible wie fordernde Gesprächsführung im Unterricht ankommt, wenn es gelingen soll, die Schüler*innen zu längeren Redebeiträgen zu motivieren. Was im Hinblick auf den Erkenntniswert nahezu trivial erscheint, findet dennoch im Unterricht wenig Berücksichtigung. Hierzu muss man sich nur das Eingangsbeispiel vor Augen führen. Deshalb sind Lehrer*innen nach wie vor aufgefordert, mehr Mut zu zeigen: Mut zur Auswahl von neuen Texten im Unterricht. Gemeint sind literarische Texte mit viel Anregungsgehalt, welche an den Erfahrungshorizont der Jugendlichen anknüpfen und bei denen das Interpretationsergebnis nicht bereits vorliegt. Und Lehrer*innen müssen Mut aufbringen, Gespräche so anzuleiten, dass nicht nur die Wiedergabe des Handlungsverlaufs reproduziert wird, sondern ausreichend Spielraum für die unterschiedlichen Auslegungen bleibt. Mut ist dafür erforderlich, weil das Gelingen der Gespräche offen ist und sie sich auch in gewisser Weise der Kontrolle durch die Lehrperson entziehen. Solche Gespräche erfordern eine geschickte Moderation, damit das Wechselspiel von Text und Leser*in gelingen kann. Doch auch wenn ein Text mit Anregungsgehalt und eine gute Gesprächsführung durch die Lehrperson gegeben sind, bleibt Differenzierung in kommunikativer Hinsicht gerade im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen ein Schlüsselproblem. Schüler*innen mit kognitiven Einschränkungen den Anschluss an das Unterrichtsgespräch zu ermöglichen, stellt eine zentrale Herausforderung dar. Die Einbeziehung von Material könnte sie dabei unterstützen, die Redebeiträge der Mitschüler*innen nachzuvollziehen, um dann auch selbst mitreden zu können. Weitere Materialien und Methoden zur Förderung von Verstehen und Verständigung im Gespräch über literarische Texte gilt es zu entwickeln, damit literarische Unterrichtsgespräche – auch im inklusiven Literaturunterricht – zur Bereicherung der Erfahrungen beitragen.

Literatur

- Christmann, U., & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez, & S. Winko (Eds.), *Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie*. (pp. 246-285). Walter de Gruyter.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg, & U. Schneider (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (pp. 169-184). Walter de Gruyter.
- Frommer, H. (1981). Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. *Der Deutschunterricht*, 33(2), 10-27.
- Frommer, H. (1988). *Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation*. Schroedel.
- Holt, N. v., & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitige Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann, & S. Metzger (Eds.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. (pp. 11-130). mentis.

- Hurrelmann, B. (1987). Textverstehen im Gesprächsprozess. Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über "Geschlechter"-Erzählungen. In B. Hurrelmann, M. Kublitz, & B. Röttger (Eds.), *Man müsste ein Mann sein ...?* (pp. 57-82). Schwann.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(77), 4-12.
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: V. Bernius, & M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp.14-30). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kleemann, U., Krähnke, F., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2nd ed.). Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6th ed.). Beltz.
- Mohl, N. (2019). Im magischen Kreis. Unveröffentlichte Kurzprosa.
- Müller, K. (2010). Literarisches Lernen mit Buch und Hörbuch. In: V. Bernius, & M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. (pp. 135-149). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitives approaches to children's literature*. John Benjamin Publishing Company.
- Peer, W. v., & Pander Maat, H. (2001). Narrative Perspective and the interpretation of characters' motives. *Language and Literature*, 10(3), 229-241.
- Schmidt, S.J. (1991). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Huurwitz, L. (2006). *Lesen macht Spaß. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen*. Cornelsen.
- Stark, T. (2012). Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte. Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (pp. 153-169). Peter Lang.
- Stark, T. (2017). Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In D. Scherf (Ed.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (pp. 126-144). Schneider Hohengehren.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65-85.
- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. (. 1-15). leseforum.ch, Online Plattform für Literalität, 3.
- Thäle, A. (2020): *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS.

Christoph Bräuer & Thomas Birkhofer

Literarisches Sprechen im Literarischen Gespräch

Interaktionen an den Grenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Register

Abstract: This article explores the extent to which interaction in literary conversations can be described as a specific form of literary speaking: Literary talk combines spoken language as a vehicle of understanding with the text-bound nature of literature and its understanding, according to the initial thesis. The study shows how the elements of both registers take shape in communication. As a result of the exemplary analyses, it is proposed to assume as a specific of literary speech an argumentation figure linking an interpretative statement with a narrative paraphrase, displayed in an operator-scopus structure.

Abstract: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Interaktion in Literarischen Gesprächen als eine spezifische Form des Literarischen Sprechens beschrieben werden kann: Literarisches Sprechen, so die Ausgangsthese, verbindet die gesprochene Sprache als Vehikel der Verständigung mit der Textgebundenheit von Literatur und ihrem Verständnis. Die Studie zeigt, wie die Elemente beider Register in der Kommunikation Gestalt annehmen. Als Ergebnis der exemplarischen Analysen wird vorgeschlagen, als Spezifikum Literarischen Sprechens eine Argumentationsfigur anzunehmen, die eine interpretative Aussage mit einer narrativen Paraphrase verbindet und sich in einer Operator-Skopus-Struktur ausdrückt.

Keywords: Literarisches Gespräch, Literarisches Verstehen, gesprochene Sprache, Schriftlichkeit, Interpretation

Im Alltag dürften *Gespräche über* Literatur für alle, die gerne lesen, etwas sehr Gewohntes sein: Wir äußern gegenüber unseren Mitmenschen kurz, was wir verstanden haben, wir urteilen, kritisieren oder empfehlen. Wir kennen auch institutionalisierte Formate, in denen wir uns mündlich über Literatur austauschen, etwa Buch-Clubs, Lese-Zirkel oder Literatursendungen wie das Literarische Quartett.

Noch vertrauter sind uns wohl *Texte über* literarische Texte, in denen sich nicht selten in konventionalisierter Form über den Inhalt, seine Form und seine (Be-)Deutung geäußert wird. Wir kennen aus dem Alltag besonders die Kritik oder Rezension, die Beschreibung oder Besprechung und nicht zuletzt die institutionalisierten Formen der „Texte über Texte“ aus der Schule (Zabka, 2010).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen *Literarische Gespräche* als ein besonderes Verfahren des *Sprechens über* Literatur im Unterricht, das sich zugleich dezidiert absetzen möchte von den vielfach als „didaktisch äußerst unbefriedigende Form“ problematisierten Unterrichtsgesprächen über Literatur (Fritzsche, 2004: 227) – uns geht es hier aber nicht um das Verfahren an sich (vgl. Bräuer 2009; 2019), sondern um die Frage, wie sich in diesen Literarischen Gesprächen das Sprechen über literarische Texte beschreiben lässt: Zeigt sich in diesen Gesprächen

ein *Literarisches Sprechen*¹ in Gestalt einer spezifischen „Begründungssprache“ literarischer Deutungsversuche (Kienpointner, 2008: 713), die von beiden Registern, der „Sprache der Nähe“ wie der „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher, 1985) lebt?

Obgleich Literarische Gespräche unter unterschiedlichen Perspektiven intensiver beforscht werden, besteht weiterhin Forschungsbedarf dazu, wie in Literarischen Gesprächen Sprache als Vehikel des literarischen Verstehens gebraucht wird. Basierend auf Audioaufnahmen zweier Gespräche in der Mittelstufe werden sprach- und diskursanalytisch diejenigen funktionalen Ressourcen der gesprochenen und geschriebenen Sprache untersucht, die einerseits die Entwicklung eines individuellen literarischen Verstehens und andererseits den kollektiven Austausch über die verstandenen Lesarten erlauben. Es werden qualitativ die je spezifischen Funktionen beider Register in den Blick genommen: Inwieweit unterstützt die gesprochene Sprache dynamische und fluide Verstehensprozesse (im Kleistschen Sinne der ‚allmählichen Verfertigung der Gedanken‘) und inwieweit unterstützt eine konzeptionell schriftlich durchformte Sprache ein argumentatives (Selbst-)Verständnis der (eigenen) Deutungen?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse soll diskutiert werden, inwieweit die unterrichtliche Zielnorm konzeptionell schriftlicher Sprachmuster (Feilke, 2012) sich im Kontext literarischen Verstehens mit bestimmten (Denk-)Prozessen im Gespräch reibt und ob nicht im Literarischen Sprechen als Praktik literarischen Verstehens beide Sprachregister in ihrem produktiven Wechselspiel einzuüben sind (vgl. Zabka, 2020: 7).

1 | Problematisierung: Literarisches Sprechen als Verständigung über Verstehen und Verständnis

Literarische Gespräche als Verfahren im Unterricht haben den didaktischen Anspruch, das Lesen und Interpretieren literarischer Texte (wieder) zu verflüssigen, es aus der chronifizierten Form des Unterrichtsgesprächs über Literatur zu befreien: Diesem wird vorgeworfen, es ziele auf die eine geteilt gültige Interpretation, deren von der Lehrperson vorgefertigte Vertextung dabei mündlich im Unterrichtsgespräch durch die Schüler*innen nachvollzogen werden sollte. Doch Literatur kenne ‚kein endgültiges Wort‘ (Härle, 2004): Lesen und Interpretieren sei ein unabschließbarer Prozess, der sich gegen jede Fixierung, also auch gegen eine abschließende Vertextung, verwahre.

Die Vielsinnigkeit und Vielstimmigkeit von Literatur gilt in der Literaturtheorie als breit geteilt, ebenso ihre Selbstreferentialität und Deutungsbedürftigkeit (Bräuer, 2011: 74) – dies unterstützt die Forderung nach der Unabschließbarkeit literarischer Verstehensprozesse. Zugleich ist die Literaturwissenschaft eine Textwissenschaft; zu ihrem Kern gehören *Produkte*, seien es literarische Primärtexte oder Sekundärtexte, Interpretationen, Analysen, Kritiken. Zwar werden spätestens seit der Rezeptionsästhetik und ganz deutlich mit dem Aufkommen einer empirischen Literaturwissenschaft auch ästhetische (Rezeptions-)Prozesse in ihrer Emergenz und

¹ *Literarisches Sprechen* bestimmen wir im weiteren Verlauf des Beitrags (1) *thematisch* als ein Gespräch über Literatur als spezifisches Symbolsystem respektive über einen literarischen Text im Sinne eines weiten Textbegriffs, (2) *funktional* als ein gemeinsames Sprechen und Zuhören, in dem es um ein sinnerschließendes und -verstehendes Rezipieren (s. unten Kapitel 2) geht; (3) *sprachlich* kann das Sprechen über Literatur auch einem poetischen Sprechen nahe kommen, etwa in einem mimetischen Paraphrasieren oder in einem metaphorischen Vergleichen – dies steht aber nicht im Zentrum unserer Bestimmung *Literarischen Sprechens* und auch nicht im Fokus des Beitrags.

Kontingenz untersucht, aber doch immer „in der schriftsprachlichen Prägung des gesellschaftlichen Sprachbewusstseins“ (Fiehler, 2015: 371), also auf der Folie ihrer Schriftlichkeit.

Pointiert: Die Theorie literarischer Rezeption/Interpretation und die literarischen Praktiken der Rezeption und Interpretation stehen in einem Spannungsverhältnis: Während das literarische Verstehen in seiner Prozessualität, Interaktivität und Multimodalität postuliert wird, richten sich die Praktiken der literarischen Verständigung an dem Ziel eines geteilt gültigen, systematisch geordneten und objektiv-materialisierten Verständnisses aus, welches die Prozesse seines Such- und Findungsprozesses kaum mehr ausweist.

Im unterrichtlichen Kontext wird dieses Spannungsverhältnis noch dadurch verschärft, dass sowohl das *Verstehen* als auch das *Verständnis* literarischer Texte Lerngegenstand sind, also nicht vorausgesetzt werden können, sondern zuallererst vermittelt und angeeignet werden müssen – die *Verständigung* über beides ist ihr Lernmedium und ebenfalls zugleich einzuüben.

Aus literaturdidaktischer Perspektive verstehen wir Literarisches Sprechen also als ein Sprachspiel, in dem sowohl literarisches Verstehen als auch literarisches Verständnis vermittelt und angeeignet werden sollen, indem zugleich der sprachliche Prozess des Verstehens und das sprachliche Produkt des Verständnisses als auch deren Wechselbezug in Beziehung gesetzt werden. Sich einer Beschreibung dieses Sprechens und seiner womöglich spezifisch literarischen Konventionen anzunähern, ist exploratives Ziel dieses Forschungsbeitrags.

2 | Grundlegung: Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung

Aus linguistischer Perspektive modellieren wir Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung: Wir folgen hier der Bestimmung von Fiehler (2015: 373), der mit multimodaler Verständigung den Gesamtprozess verbaler, körperlicher und wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützter Kommunikation“ bezeichnet. Die verbalsprachlichen Anteile dieser multimodalen Verständigung begreifen wir als „gesprochene Sprache“ „einschließlich aller bedeutungstragende[r] stimmliche[r] und prosodische[r] Erscheinungen.“ (Fiehler, 2009: 1172) Wenngleich die weitere Untersuchung in diesem Beitrag sich im Wesentlichen auf die verbalsprachlichen Anteile des Literarischen Sprechens im Literarischen Gespräch beschränken wird, muss betont werden, dass das Literarische Sprechen ganz wesentlich als eine multimodale Verständigung zu begreifen ist. Es ist ein Desiderat, dass bisherige gesprächsanalytische Untersuchungen sich fast ausschließlich auf die verbalen Bestandteile konzentriert haben (vgl. Heizmann, Steinbrenner & Mayer, 2020).

2.1 | Multimodale Verständigung

Für Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung gelten entsprechend auch die drei Eigenschaften, die multimodale Verständigung besonders auszeichnen (Fiehler, 2015: 373f.): Prozessualität, Interaktivität und Multimodalität.

(1) *Prozessualität*: „Multimodale Verständigung ist ein kooperativer Prozess, der in der Zeit abläuft und für den diese Prozessualität und Zeitlichkeit ebenso konstitutiv ist wie die Flüchtigkeit seiner Produkte. Gesprächsbeiträge und Gespräche sind Resultat einer gemeinsamen Hervorbringung, die sich nach und nach in der Zeit entwickelt und die sich nicht dauerhaft materialisiert“ (Fiehler, 2015: 374). Entsprechend ihrer Hervorbringungsbedin-

gungen gilt auch für die Untersuchung multimodaler Verständigung vorrangig eine Prozessorientierung, d. h. die Hervorbringung, Aushandlung und Überprüfung von Lesarten in der Zeit.

(2) *Interaktivität*: „Interaktivität bedeutet, dass die Beteiligten zur Realisierung gemeinsamer oder individueller Zwecke und Ziele gemeinschaftlich handeln und dabei sich zu jedem Zeitpunkt gegenseitig beeinflussen und steuern. Die wechselseitige Beeinflussung betrifft alle Ebenen des Handelns. Sie erfolgt bei der wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützten Verständigung ebenso wie bei der körperlichen Kommunikation und der verbalen Verständigung.“ (Fiehler, 2015: 374) Entsprechen, bedingen und beeinflussen sich die Interaktant*innen wechselseitig, handelt es sich nicht um individuelle, sondern um kollektiv ausgehandelte und begründete Lesarten.

(3) *Multimodalität*: „Unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung kann Verständigung parallel und gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Das heißt, sie ist weit aus mehr als verbalsprachliche Kommunikation. Sie umfasst darüber hinaus zunächst einmal alle Formen körperlicher Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Körperkonstellation etc.). Zwischen den verbalen und den körperlichen Anteilen bestehen komplexe Wechselwirkungen, zugleich verläuft zwischen ihnen aber auch – entlang der Unterscheidung Stimmengebundenheit (akustische Wahrnehmung) vs. Leibgebundenheit (optische Wahrnehmung) – eine deutliche Trennungslinie.“ (Fiehler, 2015: 374) Dieser Aspekt weist darauf, dass nicht nur das Verbalsprachliche Einfluss auf die Verständigung ausübt, sondern auch das Nonverbale – in den Blick kommen so auch die schweigenden und zuhörenden Interaktant*innen, nicht bloß die Sprechenden.

Für die Untersuchung literarischen Sprechens müssen sowohl die spezifischen „Kommunikationsbedingungen“ berücksichtigt als auch die wirksamen „Versprachlichungsstrategien“ identifiziert werden (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985). Letzteres verlangt Beschreibungskategorien, die die Eigenschaften gesprochener Sprache abbilden, also eine Differenzierung zwischen Beschreibungskategorien gesprochener und geschriebener Sprache erlauben. Zugleich haben schon Koch und Oesterreicher darauf hingewiesen, dass zwischen einer „konzeptionellen Schriftlichkeit“ und einer „konzeptionellen Mündlichkeit“ graduelle Übergänge herrschen – somit ist auch die Rede von einer Grenze zwischen den Registern, wie sie im Titel behauptet wird, zugunsten eines Untersuchungsfokus auf die graduellen Übergänge und die dabei auftretenden Friktionen zu präzisieren.

Für die Untersuchung der möglichen Spezifik literarischen Sprechens ist es jedoch notwendig, zunächst gesprochene Sprache und geschriebene Sprache kontrastiv zu vergleichen. Da Schule in der Tradition der Schriftlichkeit steht, betrachten wir gerade die Besonderheiten der gesprochenen Sprache. Heuristisch lassen sich die beobachteten Phänomene dabei durch drei Formen ihres Auftretens unterscheiden (Fiehler, 2015: 380):

- Sie können *ausschließlich* in der gesprochenen Sprache vorkommen; es sei denn, diese soll schriftsprachlich nachgeahmt werden, bspw. weil / obwohl / wobei / während mit Verbzweitstellung.
- Sie können in einer *quantitativen Differenz* auftreten, die Phänomene kommen in beiden Registern vor, jedoch häufiger in einem, bspw. die Operator-Skopos-Struktur in der gesprochenen Sprache.

- Schließlich können sich die Phänomene in einer *funktionalen Differenz* zeigen: Phänomene kommen in beiden Registern vor, besitzen aber jeweils unterschiedliche Funktionalitäten, bspw. Verberststellung.

In unserer Untersuchung werden wir die auftretenden sprachlichen Phänomene zunächst als solche untersuchen und anschließend in ihrer graduellen Zuordnung diskutieren.

2.2 | Literarisches Sprechen

Bezieht man die Eigenschaften multimodaler Verständigung auf die Eigenschaften, die dem Literarischen Sprechen im Literarischen Gespräch zugeschrieben werden, zeigt sich schnell eine hohe Passung: Das Literarische Sprechen und das literarische Verstehen und Interpretieren zeigen eine deutliche Überschneidung ihrer Strukturlogiken, weshalb auch das Literarische Unterrichtsgespräch als dem Gegenstand besonders angemessene Zugangsweise (Härle & Steinbrenner, 2004), als Praktik literarischen Verstehens (Bräuer, 2020a) gesehen wird:

- Die *Prozessualität*, die Fluidität und Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache (Fiehler et al., 2004) korrespondiert mit dem literaturtheoretischen Postulat der Unabschließbarkeit literarischer Rezeptions- und Interpretationsprozesse (Härle, 2004). Sie erlaubt die Rekursivität und Iterativität des hermeneutischen Zirkels, indem in einem fortwährenden Verstehensprozess ein früheres Verständnis verworfen und durch ein neueres Verständnis ersetzt werden kann. Sprachlich zeigt sich die Prozessualität besonders in bearbeitenden oder kommentierenden Bezugnahmen, bspw. Korrekturen.
- Die *Interaktivität* entspricht dem ästhetisch-literarischen Anspruch, dass Literatur nicht ohne „Dialoge über Kunst“ entstehen, bestehen und verstanden werden kann (Seel, 2011: 15; vgl. Kirschenmann, Richter & Spinner, 2011). Erst im Gespräch über Literatur wird dessen Vielsinnigkeit und Vielstimmigkeit begreifbar, der Rede über Literatur kommt für ihr Verständnis eine mäeutische Funktion zu (Härle, 2004). Sprachlich zeigt sich das in Perspektivwechseln, in der Formulierung von Alternativen.
- Die *Multimodalität* schließlich schließt die synästhetischen, begriffslosen und nicht-sprachlichen Erfahrungen der literarischen Rezeption und Interpretation ein (vgl. Deines, Liptow & Seel 2013) und erlaubt, auch emotional-affektive Wahrnehmungen und Wirkungen in die Rede über Literatur einzubinden. Interaktiv zeigt sich das bspw. im – mitunter sprachlosen – Staunen (vgl. Bräuer, 2020b) über Lesarten.

Die Raum- und Zeitlichkeit, die Unmittelbarkeit direkter Interaktion sowie die Prozessualität können in der Schriftlichkeit nur näherungsweise abgebildet werden, so mag die Synästhesie zu metaphorischer Dichte, die Gleichzeitigkeit zu komplexer Hypotaxe, die vielfache Rede zu vielschichtiger Intertextualität führen. Umgekehrt können die Anforderungen der Schriftlichkeit die Interaktion überformen, indem die Beiträge produktorientiert geplant, argumentativ strukturiert und konzeptionell schriftsprachlich, bspw. satzförmig, vorgetragen werden. Das Literarische Sprechen spannt sich zwischen dem Versprachlichen und dem Vertexten auf.

Im durchaus spannungsreichen Zusammentreffen vom mündlichen und schriftlichen Wort (Koch & Oesterreicher, 1985) stellt sich die Frage, wie die Schüler*innen das Sprechen an der Grenze zwischen den beiden Registern gestalten, wie sie in einem mündlichen Gespräch über

einen schriftlichen Text sprechen, wie sie zwischen den gegensätzlichen Zielnormen des ‚wahren Gesprächs‘ und einer schulisch erwünschten Begründungssprache literarischer Interpretation wechseln.

2.3 | Das Literarische Gespräch

Das Literarische Gespräch inszeniert das Literarische Sprechen im Literaturunterricht, indem es an die kulturelle Praxis des Miteinanderredens anknüpft, Schüler*innen den Raum öffnet, sich in ihren individuellen Lesarten zu entfalten (Härle, 2014: 62) und sich als gleichberechtigte Akteur*innen zu erfahren (Bräuer, 2011: 77f.). „Literarische Gespräche sind eine offene Form des Austauschs über Lektüreerfahrungen und Deutungsmöglichkeiten“ (Spinner, 2010: 42), mit dem Ziel einer authentischen literarischen Erfahrung. Literarische Erfahrungen (vgl. Rank & Bräuer, 2008) zeichnen sich durch eine Wechselwirkung zwischen dem Individuum und dem Text aus, d. h., das Individuum lädt den Text mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen auf, während der Text das Individuum um literar-ästhetische Erfahrung bereichert.

Die Gesprächsregeln des Literarischen Gesprächs zielen auf gegenseitigen Respekt und resonante Aufmerksamkeit ab und folgen den Maximen der Kooperation. Als optimale Sozialform für ein Literarisches Gespräch gilt daher ein Stuhl- oder Sitzkreis, da sich alle Teilnehmer*innen dabei sehen können (Härle, 2004: 153). Nach Bräuer (2011: 82) kann das Literarische Gespräch in vier unterschiedliche, aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt werden:

- (1) In der ersten Phase, der *Vorleserunde*, lesen die Schüler*innen des Innenkreises von ihnen selbst gewählte Textstellen kommentarlos vor. Damit soll der literarische Text seine volle Wirkung entfalten, um den Schüler*innen seine Bedeutungs- und Betonungsvielfalt aufzuzeigen. Die Gesprächsrunde erhält damit auch eine gemeinsame Textgrundlage.
- (2) Die zweite Phase, die *Blitzlichtrunde*, schließt direkt an und gibt den Schüler*innen des Innenkreises die Möglichkeit, sich über ihren ersten Leseindruck auszutauschen.
- (3) Das *offene Gespräch* bildet die dritte und zentrale Phase des Literarischen Gesprächs. Die Schüler*innen dürfen nun alle Fragen, Antwort- und Lösungsvorschläge sowie verschiedenen Meinungsbilder und kontroversen Ansichten nennen und sich aufeinander und auf Aussagen der vorangegangenen Phasen beziehen.
- (4) Mit der *Schlussrunde*, der vierten Phase, findet das Literarische Gespräch einen meist künstlich erzeugten Abschluss, in dem jede*r eine Rückmeldung zum Gespräch oder der Methode selbst geben kann. Auch offen gebliebene und ungeklärte Fragen, die in weiteren Gesprächen thematisiert werden können, sowie eine kurze Zusammenfassung der Gesprächshöhepunkte finden Raum in dieser letzten Phase.

Auch das Literarische Gespräch bedarf einer Gesprächsleitung, die von der Lehrperson oder, nach angemessener Vorbereitung, auch von einem/einer Schüler*in übernommen werden kann. Was die Gesprächsleitung so komplex macht, ist die Doppelrolle der Moderation und Teilnahme (Spinner, 2010: 203). Der partizipativen Leitung wird abverlangt, sich in gleichem Maße auf den Text und die ästhetische Erfahrung einzulassen sowie den Gesprächsprozess zu reflektieren und ggf. organisierend einzugreifen. Die Anforderungen an die Gesprächsleitung sind vielfältig und stellen auch kompetenzorientierte Herausforderungen dar (vgl. Zabka, 2020).

Einer der wichtigsten Vorteile des Literarischen Gesprächs ist, dass es den Schüler*innen eine Gelegenheit bietet, eigene Beobachtungen und Ideen in Form einer Herstellung von Sinnzusammenhängen innerhalb und außerhalb des Textes zu beschreiben oder interaktiv im Gespräch zu entwickeln. Es lässt sich festhalten, dass das Literarische Gespräch einen „Grundstein für eine positive affektive Besetzung einer gesprächsförmigen Annäherung an Literatur“ (Mayer, 2014: 188) legt, indem es Empfinden und Reflexion miteinander zu verbinden und sprachlich zu formen sucht (Spinner, 2011: 66).

3 | Operationalisierung

Wir gehen davon aus, dass sich das Literarische Gespräch grundsätzlich als eine kooperative Interaktion beschreiben lässt: Die Gesprächsteilnehmenden folgen den Kooperationsmaximen (Grice, 1993 [1975]: 245) und koordinieren ihre Beiträge dergestalt, wie es eine „geteilte Intentionalität“, wie es Ziel und Richtung des Gesprächs jeweils verlangen:

- (1) Die Partner haben ein gemeinsames Ziel, wissen also beide, daß sie gemeinsam X tun; und
- (2) koordinieren die Partner ihre Rollen – ihre Handlungspläne und Teilschritte, einschließlich der Möglichkeit, dem anderen wenn nötig in seiner Rolle zu helfen –, wobei beide voneinander abhängig sind. (Tomasello, 2017: 55ff.)

Diese sprachliche Koordination des gemeinsamen Tuns – das Verstehen eines literarischen Textes, indem sich über die individuellen Verständnisse verständigt wird – betrifft etwa die Qualität (Klarheit und Wahrheit) wie die Quantität (Umfang und Informativität) von Beiträgen ebenso wie die Relevanz für den Fortgang des Gesprächs und die Anschlussfähigkeit an zuvor Geäußertes. Dabei können sich Beitragende und ihre Beiträge im Sinne der multimodalen Verständigung auf das in der Situation Bewusste und Greifbare stützen; zugleich ist es notwendig, sich im Gespräch immer wieder darum zu bemühen, „kollektiv Strittiges“ begründet in „kollektiv Geltendes“ zu überführen (Klein, 1985: 213), sich auf einen gemeinsamen „common ground“ (Depermann, 2015) zu verständigen. Dies zeigt sich im gegenseitigen Einstellen und Eingehen auf die Interaktant*innen, im Rezipient*innendesign (ebd.). Die gemeinsame Wissens- und Argumentationsgrundlage ist dynamisch und kann sich im Laufe des Gesprächs weiterentwickeln.

Indem die Gesprächsteilnehmenden dieselben Rechte und Pflichten haben, sind die Kommunikationsbedingungen prinzipiell symmetrisch, wenngleich sich die Gesprächsteilnehmenden in ihrem Wissen und Können unterscheiden (können). In der Praxis ist diese Symmetrie durch die institutionelle Rahmung Literarischer Gespräche als Unterrichtsverfahren eingeschränkt.

Mindestens in der Phase des offenen Austausches gibt es keine Moderation oder festgelegte Reihenfolge; jede*r Teilnehmende kann das Rederecht gleichberechtigt übernehmen.

3.1 | Typen und Formen von Gesprächsbeiträgen im multimedialen Verständigungsprozess

Vor dem Hintergrund multimodaler Verständigung unterscheiden wir prinzipiell zwei Typen von Gesprächsbeiträgen in der mündlichen Kommunikation (Gülich & Kotschi, 1996: 38ff.): Übernimmt ein*e Teilnehmende*r das Rederecht, prozessiert er*sie seine*ihre Äußerung sukzessive auf Grundlage der geteilten Intentionalität – der Formulierungsprozess lässt sich funktional differenzieren in das „Produzieren sprachlicher Ausdrücke, also das ‚Versprachlichen‘ kognitiver Inhalte“ einerseits und in das „Bezugnehmen“ andererseits, durch das sich mit einem sprachlichen Ausdruck auf einen anderen zuvor geäußerten sprachlichen Ausdruck bezogen wird (Gülich & Kotschi, 1996: 39), also das ‚Vertexten‘ sprachlicher Ausdrücke. Abbildung 1 veranschaulicht diese Differenzierung:

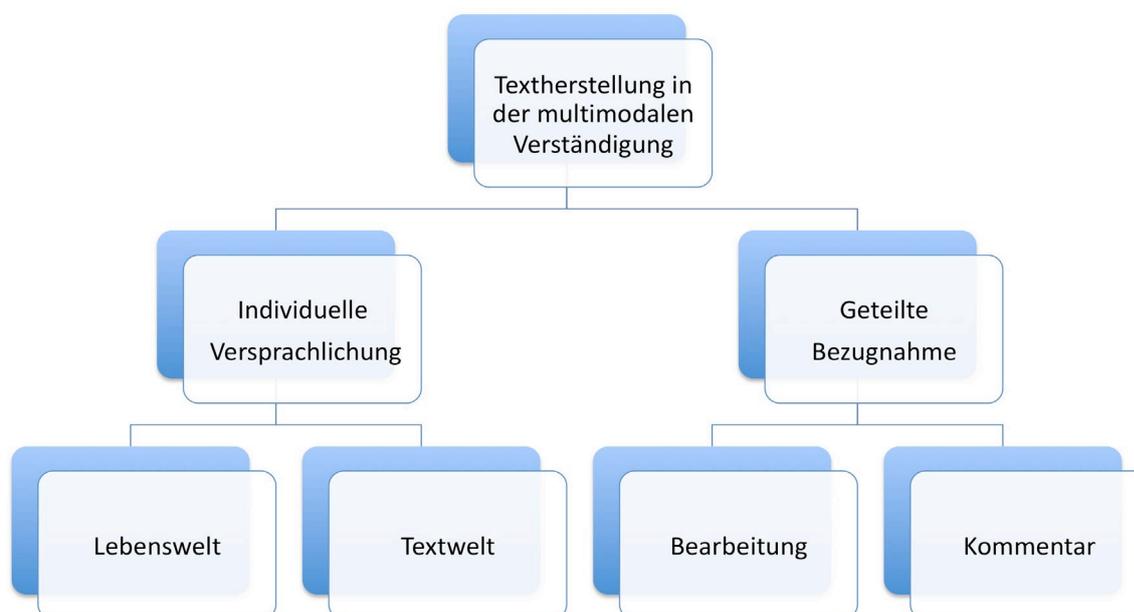


Abb. 1: Typen und Formen der geteilten Texterstellung in der multimedialen Verständigung (eigene Darstellung nach Gülich & Kotschi, 1996: 40).

Voraussetzung des Gesprächs ist die *Versprachlichung kognitiver Inhalte*. Im literarischen Sprechen beziehen sich diese kognitiven Inhalte grob gesprochen auf das Wissen, die Erfahrungen und Emotionen, die aus der Lebenswelt der Teilnehmenden in die Verständigung eingebracht werden und auf die Informationen, die aus dem literarischen Text aufgenommen und mitgeteilt werden. In der Versprachlichung wirken beide Quellen wechselseitig aufeinander ein, eine Textinformation wird mit lebensweltlichen Inhalten verbunden und das lebensweltliche Wissen führt zum Verständnis einer Textinformation. Zugleich hinterlassen die Quellen Spuren im Sprechen aufgrund ihrer unterschiedlichen Verweispraxen – so zeigt ein*e Beitragende*r entweder auf eine für alle fassbare Textstelle (textliche Zeigegeste) oder er*sie verweist auf sein*ihre Wissen, seine*ihre Erfahrung, seine*ihre Emotionalität (außertextliche Referenz).

Die individuelle Versprachlichung lässt sich von der geteilten *Bezugnahme* dadurch unterscheiden, dass beide als „verschiedene Phasen im Produktionsprozeß“ erscheinen: „Erst wenn ein Inhalt versprachlicht ist, kann der Sprecher auf den daraus resultierenden Ausdruck Bezug nehmen“ (Gülich & Kotschi, 1996: 40). Zugleich sind sie auch „untrennbar miteinander verbunden“,

denn sie werden in gewisser Weise auch immer zugleich ausgeführt, „denn im Gesprächsverlauf ist bei jeder Bezugnahme der Ausdruck, mit dem Bezug genommen wird, ebenfalls immer Resultat einer Versprachlichung“ (ebd.).

Nun kann nach Gülich und Kotschi auf unterschiedliche Weise auf eine Versprachlichung Bezug genommen werden – sie kann aufgegriffen werden und in einem anschließenden Beitrag eine „*Bearbeitung*“ erfahren. Die Bezugnahme kann jedoch auch in Form eines „*Kommentars*“ geschehen, dann wird nicht mit der inhaltlichen Aussage oder der sprachlichen Form weitergearbeitet, sondern mit einer „eine Einstellung ausdrückenden“ Bezugnahme an eine Aussage oder Formulierung angeschlossen (Gülich & Kotschi, 1996: 40).

Versprachlichung, Bearbeitung und Kommentar als unterschiedliche Formen von Textherstellungsverfahren in der multimodalen Verständigung hinterlassen in den Äußerungen unterschiedliche „Spuren“, „die einer linguistischen Analyse zugänglich sind“ (Gülich & Kotschi, 1996: 38). Gülich und Kotschi schlagen „Indikatoren“ vor, die jeweils auf die unterschiedlichen Formen hinweisen können (ebd.: 40f.):

- Zu den Spuren der Versprachlichung zählen die beiden Autor*innen bspw. Verzögerungen, Abbrüche, Neuansätze, Selbstkorrekturen oder Wiederholungen.
- Bearbeitungen zeigen sich darin, dass mit einem Bearbeitungsausdruck auf einen Bezugsausdruck eingegangen wird, oft markiert durch einen Indikator; Beispiele sind Paraphrasen und Reformulierungen.
- Kommentierungen zeigen sich durch Verfahren der Redebewertung oder Redekommentierung, es handelt sich um metakommunikative Äußerungen, mit denen sich Beitragende sowohl auf Probleme der Versprachlichung als auch auf solche der Bearbeitung beziehen können.

Wir begeben uns auf die Suche nach solchen Spuren und untersuchen sie mit Gülich und Kotschi (1996: 38) als Ausdruck spezifischer „Regeln“ Literarischen Sprechens.

3.2 | Funktionen von Typen und Formen im literarischen Verständigungsprozess

Den beiden Typen und ihren drei Formen unterstellen wir unterschiedliche Funktionen im Hinblick auf die multimodale Verständigung über literarische Texte im Literarischen Gespräch: eine kommunikative, eine ko-konstruktive und eine koordinative Funktion. Abbildung 2 unten veranschaulicht diese drei idealtypischen Funktionen, die iterativ und rekursiv auftreten können:

Kommunikative Funktion: Hierunter verstehen wir die Teilhabe und Teilnahme am Gespräch durch das Einspielen der individuellen Gesprächsanlässe und das Ausweisen der Deutungsbedürftigkeit der Textgrundlage: durch die Versprachlichung des Fraglichen, der eigenen irritierenden, erstaunten oder auch emotional-affektiven Textwahrnehmungen in reihenden, *spontanen* und *assoziativen* Äußerungen, die zugleich ein Gesprächs- als auch ein Bearbeitungsangebot an die anderen darstellen, eine Einladung zum gemeinsamen kommunikativen Austausch. In entsprechenden Versprachlichungen antizipieren wir vorsichtige, tentative, vorläufige, suchende Formulierungen (Modalverben, Grad-, Modal- und Abtönungspartikeln) und das Äußern von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen (Verba sentiendi). Hier zeigen sich in besonderer Weise „Darstellungsverfahren, mit denen der Sprecher das, was er mitteilen will, auf eine bestimmte Weise formuliert“ (Fiehler, 2015: 381).

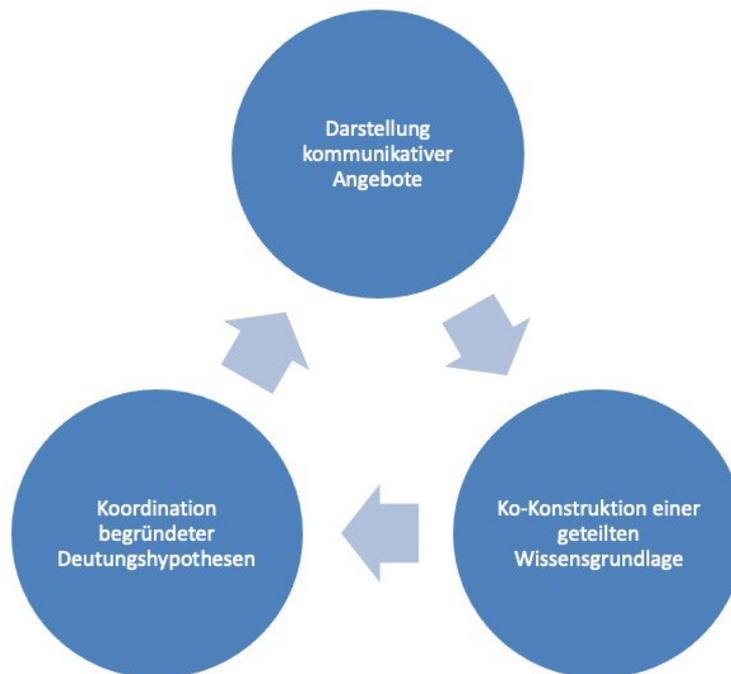


Abb. 2: Idealtypische Funktionen der Typen und Formen im Literarischen Sprechen (eigene Darstellung)

- *Ko-konstruktive Funktion*: Hierunter fassen wir die geteilte Intentionalität, die dem gemeinsamen Klären des Fraglichen, der gemeinsamen Bearbeitung der Deutungsbedürftigkeit folgt und *argumentativ* Wissen und Erfahrung sowie Textinformationen in das Gespräch einbringt. Sie dient der gemeinsamen Wissenskonstruktion im Gespräch, der Herstellung eines gemeinsamen Wissens- und Argumentationshintergrundes, auf dessen Grundlage Antworten auf die Fragen sowie Interpretationsansätze gefunden werden können („recipient design“ und „grounding“, vgl. Deppermann, 2015; Redder, 2016). In entsprechenden Formulierungen erwarten wir die Markierung des epistemischen Status, die Reparatur oder Korrektur von Äußerungen (auch durch Verdichtung und Erhöhung der sprachlichen Komplexität), das Bestätigen oder Zurückweisen von Aussagen und ihre Ergänzung und Differenzierung. Mit Fehler lassen sich in dieser Funktion besonders „Problembearbeitungsverfahren, mit denen [der/die Sprecher*in; anonymisiert] anzeigt, dass Formulierungsprobleme bestehen und mit denen diese Probleme zugleich bearbeitet werden“ (2015: 381), antizipieren.
- *Koordinative Funktion*: Hierunter verstehen wir die gemeinsame *Relationierung* von individuellen Standpunkten und Perspektiven, unterschiedliche Lesarten und Deutungshypothesen werden auf ihre Plausibilität und Gültigkeit in der Gesprächsrunde hin überprüft, kommentiert und bewertet. Unterschiedliche Perspektiven werden in ihren geteilt geltenden Grundannahmen nachvollzogen und begründet voneinander abgegrenzt, in ihrer Reichweite eingeschätzt. Nicht haltbare Deutungsansätze wer-

den begründet verworfen. Hier erwarten wir unter anderem „Verfahren der Verständnissicherung, die der Absicherung des Mitgeteilten“ (Fiehler, 2015: 381), aber auch des Miteinander Geteilten dienen und unterschiedliche Rezeptionsweisen und Interpretationsansätze zueinander in ein Verhältnis setzen. Zugleich verständigen sich die Teilnehmenden über ihre Verständnisse und kommentieren und bewerten somit metakommunikativ den gemeinsamen Verstehensprozess.

3.3 | Übergänge und Friktionen zwischen gesprochener Sprache und Schriftlichkeit

Wir gehen auf der Grundlage des skizzierten Forschungsstandes davon aus, dass Typ und Form des Versprachlichen und die kommunikative Funktion den Charakteristika gesprochener Sprache nahestehen und dass mit dem Typ und den Formen der Bezugnahme verbunden stärker die Funktionen der Ko-Konstruktion und Koordination einhergehen.

Dabei treten auch Erwartungen an eine zunehmende Komplexität der sprachlichen Äußerungen in der Abfolge dieser Formen und Funktionen auf: Je stärker das Versprachlichen von Inhalten in ihr Vertexten überführt wird, je eher spontane und assoziative Äußerungen in Argumentationen (weiter-)bearbeitet werden oder zum Gegenstand von Kommentierung oder Bewertung werden, desto eher kommen distanzsprachliche Vertextungsmuster zum Tragen, desto mehr steigt der Grad der Geplantheit und Strukturiertheit von Äußerungen.

Übergänge und Friktionen zwischen mündlichem und schriftlichem, distanzsprachlichem Register sehen wir im Anspruch an das Gespräch, zu einer geteilt geltenden und fachlich begründeten Interpretation zu gelangen, in der das Kunstwerk bei aller Widerspenstigkeit doch einem literaturwissenschaftlich geleiteten Zugriff „verfügbar“ (vgl. Rosa, 2018) gemacht wird.

4 | Datengrundlage: Zwei Literarische Gespräche

4.1 | Textgrundlage

Den literarischen Gegenstand der untersuchten Literarischen Gespräche bildet die Kurzgeschichte „Fischfrevl an der Donau“ von Georg Britting (1987b: 31–39):

Die kurze Erzählung handelt von einem Kind, das nach gemeinsamen Angelausflügen mit seinem Vater eines Nachts heimlich alleine angeln geht, den gefangenen Fisch jedoch, überfordert und verzweifelt, auf brutale Weise tötet und anschließend die Tat verschweigt. Mit einer Fülle an Motiven der Adoleszenz, besonders ersichtlich an der Vater-Kind-Beziehung und der damit verbundenen Identitätssuche, Vorstellungen von Männlichkeit und Stärke sowie der Frage nach Schuld und Verantwortung, bietet der Text reichlich Redeangebote. Damit steht „Fischfrevl an der Donau“ in einem thematischen und motivischen Zusammenhang mit dem Text „Brudermord im Altwasser“ (Britting, 1987a: 20–22), der von zwei Brüdern handelt, die im gemeinsamen Spiel ihren jüngeren Bruder ertrinken lassen, ohne einzugreifen, und das Unglück zu Hause verschweigen.

Auch dieser Text war den Schüler*innen bekannt und so stellen sie während der Literarischen Gespräche immer wieder Bezüge zwischen beiden Texten her.

4.2 | Datengrundlage

Die Datengrundlage für die Untersuchung des Literarischen Sprechens im Literarischen Gespräch besteht in zwei Transkripten, die jeweils nach dem System des Minimaltranskripts GAT 2 (Selting et al., 2009) verschriftlicht vorliegen. Sie basieren auf Audioaufnahmen Literarischer Gespräche mit zwei unterschiedlichen Klassen der Mittelstufe eines Göttinger Gymnasiums im Frühjahr 2019.

An Gespräch I nahmen 23 Schüler*innen teil, an Gespräch II 24 Schüler*innen. Gespräch I dauerte 28 Minuten und umfasst insgesamt 91 Redebeiträge, davon 15 von der Gesprächsleitung; Gespräch II dauerte 34 Minuten und besteht aus 102 Redebeiträgen, davon zwölf von der Gesprächsleitung. Beide Literarischen Gespräche haben in einer offenen, respektvollen und konstruktiven Atmosphäre stattgefunden, die die Schüler*innen aktiv zur Mitarbeit und Entwicklung von Verstehensansätzen und Diskussionspunkten anregen konnte.

In beiden Fällen handelte es sich um heterogene Schüler*innenschaften mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und multilingualen Hintergründen. Um Vergleichbarkeit herzustellen, gab es in beiden Klassen eine kurze Einführung bzw. Wiederholung der Methode des Literarischen Gesprächs sowie einen (nicht aufgenommenen) Probelauf. Denn damit sich das volle Potenzial des Literarischen Gesprächs entfalten kann, sollte eine Klasse mit der Methode vertraut sein, damit sie sich von Unsicherheiten oder Fragen nach dem genauen Ablauf lösen und voll und ganz auf das offene Gespräch einlassen kann (Zabka, 2015: 170).

5 | Untersuchung: Literarisches Sprechen im Fokus

In Anbetracht der Fülle an Material, die die beiden offenen Gesprächsphasen bieten, erheben wir mit der folgenden Untersuchung keinen Anspruch darauf, alle empirischen Phänomene vollständig zu erfassen. Wir nehmen aussageweise einzelne Gesprächsbeiträge mit besonderer Exemplarizität sequenzanalytisch in den Blick. In Gespräch I wird der Fokus besonders auf Beiträgen von Sm7a, und in Gespräch II auf Beiträgen von Sw7b liegen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen spezifischen Kommunikationsbedingungen werden wir anschließend in der Interpretation die Versprachlichungsstrategien, die oben unterschiedenen Typen und Formen von Gesprächsbeiträgen sowie ihre intentionalen Funktionen im Literarischen Sprechen beschreiben und diskutieren.

Für die Analyse nehmen wir folgende Eingrenzungen vor: Der Untersuchungsfokus liegt jeweils auf der offenen Phase der Literarischen Gespräche. Diese Phase sieht, im Gegensatz zu den anderen Phasen, eine freie Reihenfolge und Anzahl der Redebeiträge vor und bildet dadurch eine spontane und genuin-gesprächsähnliche Situation ab. Zudem werden nonverbale Auffälligkeiten oder Aussageverstärker, wie Betonung oder Lautstärke der einzelnen Redebeiträge, die über die Tonaufnahmen vernehmbar sind, nicht weiter berücksichtigt; analysiert wird nur das faktisch Ausgesprochene der Schüler*innen in den Transkripten. Ebenso werden die Redebeiträge der Gesprächsleitung ausgeklammert, da der Beobachtungsfokus auf den Verfahren der Versprachlichung und Bezugnahme der Schüler*innen liegt.

5.1 | Explorative Untersuchung exemplarischer Gesprächsbeiträge

In beiden Gesprächen versprachlichen die Teilnehmenden in weiten Teilen ausführlich die von ihnen wahrgenommenen Sachverhalte der kurzen Erzählung; sie versuchen dabei, möglichst

eindeutig und genau wiederzugeben, wie sie Textstellen wortwörtlich verstehen, um sie in Anschlag für eine Lesart oder Deutung zu bringen (*Argumentationsfigur*, siehe unten). Dabei zeigen sie deutlich die Tendenz, über weite Strecken des Gesprächs zentrale Momente der Handlung detailliert nachzuerzählen.

Wir geben zunächst die vollständige Äußerung von Sw7b wieder, bevor wir im Weiteren differenziert einzelne funktionale Einheiten untersuchen:

Sw7b: ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt | ähm, ich meinte nich unbedingt dass sie=s nich beREU:n, aba ähm, ich finde dafü:r dass- dass es eben brüder sind die den kleinsten bruder umgebracht haben auch-, | ob es jetzt, absichtlich wa:- das denk ich jetzt nich äh, es wa: eher unabsichtlich aber ähm, dass sie halt eben auch, grade so in dieser situation ähm, wenn man- | *als=sie da in diesem boot waren un der kleinste ins wasser gefallen is dass auch keiner hinterhe:rgesprungen is, | also is ja im endeffekt einfach nur ein wasser un dann haben sie da glaub ich auch nu:r ins wasser geguckt so ja, der is ja jetzt reingefallen, un dann war er plötzlich unter=m boot un äh:m, hat sich dann=da den kopf angeschlagen un dann war=s vorbei | un sie, standen da so, haben ins wasser geguckt so ach kommt der wieder hoch? ne:, dann setzen wir uns jetzt ma hi:a hin un trauern, aber das wa: nich so ((atmet ein)), | ich weiß nich das, ka:m, für mich nich so rüber als ob es wirklich so, richtig TIEFgehende trauer wa: sonda:n eher so (1) es=s wer gestorben man ist jetzt traurig deswegen sin wir jetzt auch traurig | also es kam nich so wirklich, ECHT rüber, find=ich | (Transkript II: Z. 568–591)*

Versprachlichung und Kommunikationsangebot: Narrative Paraphrasierung als Zeigegeste

Im Verlauf dieses längeren Beitrags zu der kurzen Erzählung „Brudermord im Altwasser“ verweist die Teilnehmende durch ihre *narrative Paraphrasierung* einer zentralen Stelle des Textes (als textliche *Zeigegeste*, oben kursiv gesetzt), worüber sie sprechen und wie sie verstanden werden möchte – zugleich nimmt sie Bezug auf eine vorangegangene Äußerung (*Selbstkorrektur*, siehe unten S. 16). Die Gestaltung ihrer Nacherzählung verdeutlicht über das wortwörtliche Verständnis der Stelle hinaus auch deren affektiv-emotionale Wahrnehmung (Irritation durch das teilnahmslose Verhalten der Brüder), ihre Nähe zum Text, die sie im Weiteren auch in einer bezugnehmenden Kommentierung zum kommunikativen Angebot einer Ko-Konstruktion werden lässt („ich weiß nich das, ka:m, für mich nich so rüber als ob es wirklich so, richtig TIEFgehende trauer war“). Auffallend ist, dass sie in der narrativen Paraphrase direkte Rede einsetzt und die 1. Person Singular, also die Sicht der Figuren der Kurzgeschichten, und nicht die sachlichere und distanziertere 3. Person Singular verwendet. Das Zeigen einer zentralen Textstelle durch narrative Paraphrase kann als funktionales Element einer *Argumentationsfigur* aufgefasst werden, mit dem das Deutungsbedürfnis des Textes zur Darstellung gebracht werden kann – es enthält gegenüber dem vorgetragenen Textzitat einen informativen Mehrwert, indem im (multimodalen) mimetischen Nacherzählen eine individuelle Färbung auftritt.

Versprachlichung und Ko-Konstruktion: Narrative Paraphrasierung als Alternativszenario

Sw7b bedient sich aber auch einer narrativen Paraphrasierung im Sinne eines Alternativszenarios: Sie beschäftigt sich mit den Beweggründen für die unterlassene Hilfeleistung der beiden Brüder in „Brudermord im Altwasser“ und geht hierbei so vor, dass sie die möglichen Gedanken während des Unglücks assoziativ und lebendig in erlebter Rede erzählt:

Sw7b: [...] un sie, standen da so, haben ins wasser geguckt so ach kommt der wieder hoch? ne:, dann setzen wir uns jetzt ma hi:er hin un trauer:n [...]

(Transkript II: Z. 583–585)

Sie geht hier noch einen Schritt weiter und konstruiert, mithilfe ihrer lebensweltlichen Erfahrung (als außertextliche *Referenz* auf ihre Lebenswelt) ein *Alternativszenario*, in dem die beiden älteren Brüder auf eine nüchterne, fast schon ironisierende Art das tödliche Unglück des jüngsten Bruders beobachten. Sie versetzt sich auch hier in die Perspektive der Figuren und äußert ihre konkreten Ideen und Gedanken zunächst spontan und assoziativ als alternatives Textweltmodell, das nun als Kontrastfolie für eine Ko-Konstruktion der Textwelt fungieren kann.

Das Verweisen auf ein Alternativszenario in einer narrativen Paraphrase kann als funktionales Element einer *Argumentationsfigur* im Literarischen Sprechen aufgefasst werden; sie hilft, Lesarten auszubauen, zu differenzieren und zu korrigieren. Sie treibt so den gemeinsamen Aushandlungsprozess voran.

Versprachlichung und Koordination: Narrative Paraphrasierung als Stützung

Ein weiteres Beispiel einer narrativen Paraphrasierung bietet ein Redebeitrag von Sw9a (Transkript I: Z. 339–346), in dem Teile der Erzählung „Fischfrevel“ aufgegriffen und in der Perspektive der Figur um Gedanken und Handlungen erweitert werden („un vielleicht erzählt er es dem vater dann ja, ja: ich war heute da un hab=s geschafft“). Dies bedeutet konkret, dass die Schülerin sich in die Lage des Ich-Erzählers versetzt und aus dessen Perspektive beschreibt, was er sich in den entscheidenden Stellen der Erzählung gedacht haben könnte (angedeutet ist ein innerer Monolog: „ich schaff das allein nich bin ja alleine da hingegangen, ich hab den fisch alleine gefangen alleine getötet, halt ohne den vater“). Anschließend wird darauf aufbauend ein alternatives Ende entwickelt:

Sw9a: ich glaube er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen dass er das halt gemacht hat da er auch für sich selbst- | und er weiß ja ich schaff das allein nich bin ja alleine da hingegangen, ich hab den fisch alleine gefangen alleine getötet, halt ohne den vater | un vielleicht erzählt er es dem vater dann ja, ja: ich war heute da un hab=s geschafft |

(Transkript I: Z. 339–346)

In diesem perspektivischen Alternativszenario erzählt der Ich-Erzähler seinem Vater letztlich doch von seinem heimlichen Angelausflug, das in der narrativen Paraphrasierung entwickelte Szenario dient der argumentativen Stützung der Deutungshypothese, dass er „vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ wolle.

Bezugnahme und Koordination: Argumentationsfiguren im Literarischen Gespräch

Ein möglicher Erklärungsansatz für das häufige Auftreten von narrativen Paraphrasen als *Argumentationsfigur* könnte in der Logik kollektiver Argumentationen liegen (Klein, 1980; 1985): Das Literarische Gespräch fordert und fördert eine geteilte Intentionalität, nach der sich die gemeinsamen Gesprächsziele darauf ausrichten, für alle fragliche Lesarten oder Deutungsansätze in für alle geltende Lesarten oder Deutungsansätze zu überführen. Dies verlangt (quasi-) argumentative Beiträge: Aussagen, die ein Textverständnis versprachlichen, werden gestützt, bspw. durch textliche Belege, durch lebensweltliche Szenarien oder hypothetische Fortschreibungen der literarischen Grundlage. Diese Gesprächsfigur kann sich auf Verfahren der (schriftlichen) Unterrichtspraxis stützen, nach der Aussagen stets an Textzitate zu belegen sind. Narrative Paraphrasen könnten als „Quasi-Zitate“ im Mündlichen fungieren. Demnach wären sie stets als funktional eingesetzt zu betrachten. Da sich im Material weitere Beispiele finden lassen – z. B. Sw8b: „ich könnte es verstehen wenn er danach zu seinem, vater geht und sagt, `ja` ich hab geangelt un ich hab n fisch getötet“ (Transkript II: Z. 443–455) –, kann die narrative Paraphrase als funktionales Element einer Argumentationsfigur im Literarischen Sprechen vermutet werden, durch das mentale Verstehens- bzw. Lernprozesse versprachlicht und somit bearbeitbar und kommentierbar – also koordinierbar – gemacht werden können. In den zitierten Beiträgen zeigt sich diese Figur durch das Muster „ich finde/denke, dass, x“ – [weil] „da y“, wobei x eine Lesart oder Deutung darstellt und y durch eine narrative Paraphrase zum Ausdruck gebracht wird.²

Mit Hinblick auf die bildungssprachliche Leistung des Verallgemeinerns fällt im Literarischen Gespräch auf, dass die Schüler*innen ihre Aussagen nicht mit objektiven, allgemein geltenden Argumenten und Stützungen begründen – bspw. mithilfe von Passiv- und Konjunktivkonstruktionen –, sondern ihre Argumente und Stützungen individualisieren. Dabei stellen sie auch konkrete Situationsbezüge zur Textgrundlage her, die abhängig sind von persönlichen, zeitlichen und lokalen Gegebenheiten und Erfahrungen ihrer eigenen Biografie. So argumentiert Sw4a in Transkript I folgendermaßen: „un wir kennen das ja wahrscheinlich auch selber von uns, wenn wir irgenwas geschafft ham oder was äh gut gemacht ham wollen wir das nochmal machen oder nochmal erleben“ (Transkript I: Z. 349–352). Dadurch verallgemeinert die Schülerin die Aussage jedoch nur für diejenigen, die während des Literarischen Gesprächs anwesend waren und sich angesprochen fühlten. Hier zeigt sich, wie sich die Kommunikationsbedingungen des Gesprächs im Literarischen Sprechen widerspiegeln, der Sprecherin ist ihre Zuhörer*innenschaft gegenwärtig und sie teilen einen gemeinsamen lebenszeitlichen Wissenshintergrund, auf den sie sich beziehen kann. In einem schriftlichen Text wäre es nur bedingt möglich, den Adressat*innenkreis zu errahnen.

Bezugnahme, Ko-Konstruktion und Koordination: Operator-Skopus-Strukturen im Literarischen Sprechen

Nicht überraschend finden sich in beiden Gesprächen wie auch in den zitierten Auszügen zahlreiche Konstruktionen, die sich als Operator-Skopus-Struktur beschreiben lassen. Bei Operator-Skopus-Strukturen handelt es sich um zweigliedrige sprachliche Einheiten, deren erstes Element, der Operator, in der Regel aus einem Wort oder einer Formel besteht. Fiehler (2004:

² Dieses Muster erinnert an Operator-Skopus-Konstruktionen, wie unten weitergehend besprochen wird.

241ff.) beschreibt den Operator als „Verstehensanweisung“ für den Skopus, das zweite Element der Struktur. Dieses kann eine komplette Äußerung sein, die potenziell auch alleine als selbstständige, interaktive Einheit stehen könnte. Der Operator signalisiert, worauf der Skopus reagiert. An sich ist der Operator funktional, aber erst in der Kombination mit einem Skopus bilden sie eine interaktive Einheit mit einer gewissen Dependenz zueinander. Die von uns als Operator-Skopus-Struktur identifizierten Einheiten sind oft komplexer, wirken distanzsprachlich überformt und entsprechen nicht vollumfänglich den von Fiehler untersuchten Strukturen. Wir schlagen entsprechend vor, sie in einer für das Literarische Sprechen spezifischen Funktionalität zu interpretieren: Der Operator – sehr oft mit Verben wie „finden“, „glauben“, „denken“ oder auch „nicht wissen“ oder „nicht meinen“ (Schmidt, 2021; i.V.; siehe Sw7b unten) besetzt – zeigt einerseits einen spezifischen „epistemic stance“ (Deppermann, 2015: 14) an, der zum Ausdruck bringt, dass es sich im Skopus um einen individuellen Ausdruck des Sachverhalts handelt. In der Regel enthält der Skopus in den untersuchten Gesprächen eine interpretative Aussage, eine vorläufige Lesart oder eine vorsichtige Deutung des literarischen Textes. Diese Deutung wird in vielen Fällen ergänzt durch eine narrative Paraphrase (etwa im Beispiel von Sw7b, siehe oben und unten). Wir haben oben vorgeschlagen, diese Verbindung als spezifische Argumentationsfigur im Literarischen Sprechen zu bezeichnen. Dem Operator kommt in dieser Argumentationsfigur eine mehrfache Funktion zu: Er markiert zunächst rückwärtsgerichtet eine Bezugnahme, kommentierend oder bearbeitend, er verweist auf Vorgegangenes, auf das sich das Folgende beziehen wird; und andererseits ist er vorwärtsgerichtet, indem er auf eine individuelle Lesart und Deutung, oft als Element einer Argumentationsfigur mit eingeschlossener narrativer Paraphrase vorbereitet:

Sw7b: ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt | ähm, ich meinte nich unbedingt dass sie=s nich beREU:n, aber ähm, ich finde dafü:r dass- dass es eben brüder sind die den kleinsten bruder umgebracht haben auch-, | ob es jetzt, absichtlich war- das denk ich jetzt nich äh, es wa: eher unabsichtlich aber ähm, dass sie halt eben auch, ...
(Transkript II: Z. 568–591)

Dem Operator kommt in dieser Hinsicht daher auch eine koordinierende Funktion zu, weil dieser nicht nur den Skopus einleitet, sondern zusätzlich noch eine Verbindung zu bereits Gesagtem herstellt (Fiehler et al., 2004: 241ff.).

Versprachlichung und Koordination: Markierung des epistemischen Status der Aussagen

Sw9a beginnt einen ihrer Beiträge folgendermaßen: „ich glaube er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ (Transkript I: Z. 339f.). Mithilfe des Operators „ich glaube“ wird Auskunft über den nicht offensichtlichen, mentalen Status des im Skopus Gesagten gegeben. Vorab wird deutlich formuliert, dass es sich beim nachfolgenden Skopus um eine Vermutung oder einen Eindruck handelt, deren Reichweite die Sprecherin selbst eingrenzt bzw. zur Diskussion stellt. Sw9a verstärkt diesen Eindruck zusätzlich durch den Gebrauch der Modalpartikel „vielleicht“ im Skopus: „er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ (Transkript I: Z. 339f.). Die Reichweite bzw. Geltung der Aussage wird dadurch zusätzlich modifizierend eingeschränkt. Die Modalpartikel zeigt deutlich an, dass der Aussage bewusst keine Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird; sie wird als ein Aushandlungsangebot markiert, das

von den Rezipient*innen gestützt oder verworfen werden kann. Mit anderen Worten: Die Schülerin zeigt an, dass es sich bei der vorgeschlagenen Lesart um die eigene subjektive Perspektivierung handelt und dass das Ganze auch ein Um- oder Irrweg sein könnte.

In diesem Sinne können Abtönungs-, Grad- oder Modalisierungspartikeln in den Gesprächen als Angebote der Ko-Konstruktion verstanden werden: Sie zeigen den Interaktant*innen gegenüber den epistemischen Status an, sie markieren Fragliches und ermöglichen so zuallererst den Raum für kollektive Verständigungsprozesse, entsprechen also den Kooperationsmaximen. Deppermann (2015: 14) weist darauf hin, dass umgekehrt mit Modalpartikeln auch auf geteilt Geltendes verwiesen werden kann, etwa durch die Verwendung von „halt“, „ja“ oder „eben“. So kann auf einen geteilt geltenden Wissenshintergrund verwiesen werden.

Bezugnahme und Ko-Konstruktion: Selbstkorrekturen als (Selbst-)Verständigung

Diese Offenheit für Ko-Konstruktionen und Koordination zeigt sich auch in einem anderen für die gesprochene Sprache typischen Phänomen, den Selbstkorrekturen. Der zuerst zitierte lange Redebeitrag der Schülerin Sw7b veranschaulicht dies gut: „ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt“ (Transkript II: Z. 568f.). Sie deklariert ihre zuvor getätigte Aussage als falsch und revidiert sie ausführlich. Hierin zeigt sich deutlich, dass die Schülerin in der gemeinsamen Verständigung aktiv an ihrem Textverständnis arbeitet: Sie kann in diesem Prozess vorläufige Äußerungen versprachlichen, sie aufgrund von Bezugnahmen bearbeiten, zurücknehmen, klären oder modifizieren. Produktiv wird die Interaktion mit den Interaktant*innen, Selbstkorrekturen im Literarischen Sprechen sind vorwärtsgerichtet, treiben das Verstehen voran.

Bezugnahme und Koordination: Satzverbindungen als Vertextung

In beiden Gesprächen fällt auf, dass die Schüler*innen bemüht sind, ihre Sätze in Beziehung zueinander zu setzen und sie möglichst geschickt zu verbinden. Auch wenn sich punktuell eine verhältnismäßig große Anhäufung des reihenden Konnektors „und“ aufzeigen lässt, lassen sich zahlreiche hypotaktische Verbindungsmomente finden. In Gespräch I gibt es bei insgesamt 258 Satzverbindungen 105 Parataxen – das entspricht in etwa 40,7% – und 153 Hypotaxen – ca. 59,3% –; in Gespräch II sind bei insgesamt 396 Satzverbindungen 156 Parataxen – 39,4% – und 240 Hypotaxen – ca. 60,6% – zu verzeichnen. Es ist bemerkenswert, dass in beiden Klassen, trotz unterschiedlicher Klassenstufe und unterschiedlicher Personen, ungefähr die gleiche Verteilung an Hypotaxen und Parataxen festzustellen ist, nämlich 60 zu 40. Als Beispiel für den hypotaktischen Sprachstil zeigen wir folgenden Auszug einer Aussage von Sw8b:

Sw8b: [...] u:nd ich finde dass man das (1) ähm am ende nich mehr merkt dass er, so hemmungen hat, n tier zu töten oder (1.5) ja, al`so` n tier für etwas zu NUtzen, weil, als er, den fisch dann tö:ten will (1.5) | da, iss=e:r, viel aggressiver als, zu nem wurm der auf nen haken, `gespießt wird` |

(Transkript II: Z. 224–229)

Nur einmal, direkt zu Beginn, wird in diesem Beispiel ein Hauptsatz parataktisch mit der nebenordnenden Konjunktion „und“ an den vorangegangenen, hier nicht zitierten Hauptsatz angebunden. An fünf Stellen werden mithilfe unterordnender Konjunktionen Nebensätze angereicht,

z. B. temporal mit „als“ oder kausal mit „weil“. So wird auch ein Relativsatz mithilfe des Relativpronomens „der“ eingeleitet und zwei Infinitivsätze ohne einleitende Konjunktion verwendet. Dieser Auszug zeigt exemplarisch, in welchem Maße die Schüler*innen sowohl nebenordnende als auch unterordnende Verbindungen zwischen Sätzen bilden und gerade durch letztere ihrer Sprache einen komplexeren, bildungssprachlich näheren Anschein geben. Spezifisch semantische Effekte, wie z. B. „während“ als adversativer Konnektor (Feilke, 2012: 8), die ein erhöhtes Sprachniveau auszeichnen würden, bleiben jedoch aus.

5.2 | Summative Interpretation der beobachteten sprachlichen Phänomene

In den untersuchten Auszügen beider Literarischer Gespräche zeigen sich deutlich die vorwärtsgerichteten Verstehensbemühungen. Deutlich wird, wie die Schüler*innen ihre eigenen Lesarten und Deutungen versprachlichen, sie aus individuellen Erfahrungen begründen und an ihr Textverständnis rückbinden. Die Beiträge zeigen aber auch, dass die Beiträge der Schüler*innen nicht im assoziativen und selbstbezüglichen Äußern von Lesarten verbleiben. Wir konnten zeigen, wie auf die eigenen Beiträge und diejenigen ihrer Mitschüler*innen kommentierend und bearbeitend Bezug genommen wird, wie die Schüler*innen sich im Gespräch bemühen, Kohärenz über die eigenen Beiträge und diejenigen ihrer Mitschüler*innen hinweg herzustellen.

Die Untersuchung konnte auch rekonstruieren, wie – neben ausschließlich im Bereich der gesprochenen Sprache auftretenden Phänomenen, etwa Selbstkorrekturen oder spezifische Verbzweitstellung – Phänomene auftreten, die in beiden Registern vorkommen. Hier haben wir besonders auf die Operator-Skopos-Strukturen abgehoben, auch, weil wir für sie eine funktionale Differenz ausgemacht haben: Sie erfüllen im Literarischen Sprechen in Literarischen Gesprächen die Funktion einer spezifischen Argumentationsfigur, deren erstes Element eine interpretative Aussage an das vorangegangene Gespräch anschließt und für das zweite Element, den Skopus, eine individuelle Lesart oder vorläufige Deutung und deren argumentative Stützung durch eine narrative Paraphrase ankündigt.

An den beiden Beiträgen von Schüler Sm7a lässt sich diese Verknüpfung zu einer Argumentationsfigur nochmals nachzeichnen, mit der er seine Deutung entwickelt: koordinativer Anschluss, bearbeitende Bezugnahme und begründende narrative Paraphrase:

Sm7a: ja ich glaub auch dass der vater für ihn so=ne v- äh so=ne vorbilds-person is, weil er wollte (ja) wie sein vater immer angler sein un wollte dann immer mitkommen un hat ihn auch beneidet dass der vater das so GUT kann | (2) ((räuspert sich)) | und (2) | er fand=es dann ja auch immer super als er dann das fischernetz tragen durfte, damit er dann halt- damit=s nur so aussieht als hätt er die alle gefangen un dann war er auch stolz drauf | (2) | un | (2) | `ja` |

(Transkript I: Z. 321–330)

Sm7a: ja: ich finde=s- die ha:m ja auch beide nen ähnliches ende | die enden beide mit ner metafer?, und die m- hält das ende dann halt auch OFFEN?, weil hier schluckt er=s runter | und (ein) schwarzes loch verschluckt ja auch andere sachen, verschlingt ja alles so, | als(o) un wenn er=s runterschluckt schluckt er ja auch alles was passiert is runter und n schwarzes loch schluckt das ja wie gesagt auch `runter` |

(Transkript I: Z. 429–436)

Beide Male beginnt der Schüler seine Koordination mit einem Anschluss an den vorhergehenden Redebeitrag in Form einer kurzen Zustimmung durch die Antwortpartikel „ja“ und die Operatoren „ich glaub[e]“ und „ich finde“. Daran schließt er jeweils einen Skopus an, der eine Ergänzung und thematische Weiterführung zum zuvor Gesagten liefert.

Damit ist nicht behauptet, dass nur und nicht auch anders für und gegen Deutungen in Literarischen Gesprächen argumentiert würde, die Beobachtungen beschränken sich auch auf Äußerungen in den offenen Phasen des Formates. Aber wir schlagen vor, die beobachteten Formen und Funktionen als spezifische Textherstellungsverfahren anzunehmen. Sie integrieren produktiv Eigenschaften der gesprochenen Sprache ebenso wie der Schriftlichkeit; dies zeigt sich unter anderem in der distanzsprachlichen Überformung der Beiträge. Zugleich bleiben auch Potenziale ungenutzt, so erreichen die Argumentationsfiguren im Literarischen Sprechen keine Tiefe, wie sie für interpretative Argumentationen oder eine ausgebaute literarische Begründungssprache von Interpretationen wünschenswert wäre.

6 | Diskussion: Besonderheiten Literarischen Sprechens

In den Literarischen Gesprächen haben wir diejenigen Stellen ausgewählt, untersucht und diskutiert, in denen die Gespräche multimodal dicht wurden, Schüler*innen sich mit meinungsstarken Beiträgen eingebracht haben. An diesen Stellen, so behaupten wir, zeigt sich das Spezifische, das Literarische Sprechen:

Diese Stellen zeichnen sich eher durch Eigenschaften, die der gesprochenen Sprache zugeordnet werden, aus, denn durch hohe Komplexität und korrekte Grammatikalität (im distanzsprachlichen Sinne): etwa durch die Verwendung von Operator-Skopus-Strukturen oder Partikeln. Hier reproduzieren die Schüler*innen nicht, sondern denken kognitiv aktiviert nach und versprachlichen diese Gedanken spontan und produktiv. Floskelhaftes, Verzögerungslaute oder Gedankenschlaufen dienen dabei als Mittel, um im Gedankenstrom zu bleiben, bis ein neuer Gedanke gefasst und geäußert werden kann. Dies alles erfolgt meist auf sprachlich einfacherem Niveau, erweist sich jedoch als für die Zwecke eines Literarischen Gesprächs funktional.

Im Literarischen Gespräch sollen sich Schüler*innen einem Text deutend nähern können, indem sie ihre eigenen Gedanken ohne Leistungsdruck versprachlichen und frei entwickeln können. Dabei sollen sie versuchen können, sich und den anderen ihre Sichtweisen und Deutungsansätze näherzubringen, ohne zwingend eine kohärente, „druckreife“ Interpretation zu formulieren. Sie gewinnen so nach und nach eine gewisse Souveränität und Toleranz, damit umgehen zu können, dass ein literarisches Deutungsgespräch nicht nur Verstandenem, sondern auch Neuem, erst im Gespräch zu Verstehendem Raum gibt. So entwickelt sich Verständnis im produktiven Miteinander, das letztlich ein neues, bisher nicht dagewesenes Textverstehen ermöglicht. Gesprochene Sprache zeigt sich im Literaturunterricht demnach nicht nur als Medium des Austausches über Textverständnisse produktiv, sondern gerade auch im Prozess des literarischen Verstehens selbst. Literarische Kompetenz ist keine allein distanzsprachliche, sondern auch eine genuin mündliche. Zugleich sind die unterschiedlichen Ziele des Literaturunterrichts nur im Zusammenspiel beider Register zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund gilt es bei allem berechtigten Interesse an einem bildungssprachlichen Ausbau der Sprachkompetenzen in beiden hier fokussierten Registern im Blick zu behalten, dass gesprochene Sprache und geschriebene Sprache distributionell und funktional differenzierte Verständigungsformen sind (vgl. Fiehler et al., 2004). Das Ziel der Epistemisierung (vgl. Pohl, 2016) im Unterrichtsdiskurs muss entsprechend für gesprochene und geschriebene Sprache differenziert modelliert werden.

Literatur

- Bräuer, C. (2009). *Über Literatur sprechen lernen: Das literarische Lesegespräch im Unterricht*. Amt für Lehrerbildung.
- Bräuer, C. (2011). Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (pp. 73–92). kopaed.
- Bräuer, C. (2019). Lesegespräche führen. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch - Didaktik für die Grundschule*. (pp. 33–42). Cornelsen.
- Bräuer, C. (2020a). Figuren in literarischen Gesprächen. Formen ihres Verstehens und ihres Verständnisses in der Verständigung über sie. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 315–338). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bräuer, C. (2020b). Staunen und Irritation als Modi ästhetischer Erfahrung. Eine explorative Untersuchung am Beispiel eines Literarischen Gesprächs über die kurze Erzählung *Brudermord im Altwasser* von Georg Britting. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Eds.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. (pp. 111–134). Peter Lang.
- Britting, G. (1987a). *Brudermord im Altwasser*. In ders., *Prosa. 1930–1940. Erzählungen und kleine Prosa*. Ed. by. W. Haefs, W. Schmitz, & I. Schuldt-Britting. (pp. 20–22). Süddeutscher Verlag GmbH.
- Britting, G. (1987b). *Fischfrevell an der Donau*. In ders., *Prosa. 1930–1940. Erzählungen und kleine Prosa*. Ed. by. W. Haefs, W. Schmitz, & I. Schuldt-Britting. (pp. 31–39). Süddeutscher Verlag GmbH.
- Deines, S., Liptow, J. & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In dies. (Eds.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. (pp. 7–37). Surkamp.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt* (57). <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/index.htm>.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (233). (pp. 4–13).
- Fiehler, R. (2009). Gesprochene Sprache. In *Duden. Die Grammatik*. (8th Ed.) (pp. 1165–1244). Duden Verlag.
- Fiehler, R. (2015). Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. In C. Dürscheid, & J. G. Schneider (Eds.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. (pp. 370–396). De Gruyter.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M. & Kraft, B. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Gunter Narr Verlag.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lese-sozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. (pp. 202–249). Juventa.

- Grice, H. P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Ed.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. (pp. 243–265). Suhrkamp.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1996). Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In W. Motsch (Ed.), *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. (pp. 37–81). Max Niemeyer Verlag.
- Härle, G. (2004). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. (pp. 137–168). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2004). Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. In Dies. (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 1–24). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2014). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (2nd ed.) (pp. 29–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J., & Steinbrenner, M. (Eds.) (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (38/39). (pp. 9–56).
- Klein, W. (1985). Argumentationsanalyse. Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel. In J. Kopperschmidt, & H. Schanze (Eds.), *Argumente – Argumentation. Interdisziplinäre Problemzugänge*. (pp. 208–260). Fink.
- Kienpointner, M. (2008). Argumentationstheorie. In U. Fix, A. Gardt, & J. Knappe (Eds.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. (pp. 702–717).
- Kirschenmann, J., Richter, C., & Spinner, K. H. (Eds.) (2011). *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36. (pp. 15–43). De Gruyter.
- Mayer, J. (2014). Von Brücken und Barrieren: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in bildungs- und berufsbiographischer Perspektive. In: M., J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (2nd ed.). (pp. 187–211). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Mehring (Eds.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. (pp. 45–69). Stauffenberg.
- Redder, A. (2016). Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In J. Kilian, B. Brouer, & D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. (pp. 297–318). de Gruyter.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Schmidt, C. (2021). Die Verständigung über Literatur im Deutschunterricht – Potenziale und Herausforderungen eines korpuslinguistischen Zugangs. In: C. Maurer, K. Rincke, & M. Hemmer (Eds.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. (pp. 151–154). Universität Regensburg. (URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216590)

- Schmidt, C. (i.V.). *Musterhafter Sprachgebrauch beim Sprechen über Literatur im Deutschunterricht. Eine korpuslinguistische Untersuchung.*
- Seel, M. (2011). Dialoge über Kunst. In: J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst.* (pp. 15–28). kopaed.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion.* (10th ed.). (pp. 353–402). <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spinner, K. H. (2010). D2 Methoden des Literaturunterrichts: 7 Literarisches Gespräch. In W. Ulrich (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden.* (pp. 202–204). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2011). Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik.* (pp. 63–72). kopaed.
- Tomasello, M. (2017). *Warum wir kooperieren.* (4th ed.). Suhrkamp Verlag.
- Zabka, T. (2010). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogaart, & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht.* (pp. 60–88). Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2). <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 280. (pp. 4–11).

Torsten Pflugmacher & Lydia Brenz

Sei präzise diffus: *Vague Language* und Praktiken des *Hedging* beim literarischen Lernen im Deutschunterricht

Abstract: Der Beitrag untersucht Versprachlichungsroutinen und Strategien des Hedging bei Lehrenden und Lernenden im Umgang mit Literatur. Einerseits wird der Blick auf die Erwerbsperspektive gerichtet, welche mit der Herausforderung verbunden ist, bildungssprachliche und damit vermeintlich verbindliche und präzise Aussagen über das Verständnis oder die subjektive Wirkung eines literarischen Werkes zu formulieren. Andererseits gerät die Vermittlungsperspektive in den Blick: Wie inszenieren Lehrpersonen Lernwege bzw. Praktiken des *Redens über Kunst*, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar erscheinen, obwohl die Verbalisierung der inneren Wahrnehmung von Verständnis eine erhebliche sprachliche Herausforderung nicht nur für Lernende darstellt. Dazu werden drei Fälle aus dem Literaturunterricht rekonstruiert. Der Beitrag verbindet dabei gesprächsanalytische, deutschdidaktische und professionstheoretische Fragestellungen, Methoden und Ziele.

Abstract: We examine in our contribution language routines and strategies of hedging in practices of teachers and learners in the literary classroom. On the one hand, we focus on the acquisition perspective, which requests to organize somewhat precise and binding utterances on understanding or subjective impression of the literary work. As well, we look on the teaching perspective: How do teachers orchestrate learning and practices of *talking about art* in such ways, that they can be followed intersubjectively – since the verbalization of inner reception of interpretation is not only a challenge for learners. Therefore, we reconstruct three cases in the literary classroom. The article interconnects questions, methods and aims of subject didactics, professionalization theory, and conversation analysis.

Keywords: Hedging, Vague Language, Praktiken literarischen Lehrens und Lernens, Sprachhandeln, rekonstruktive Unterrichtsforschung

Für Ulrich Schmitz

1 | Einleitung

Wenn die Anbahnung des aktiven und passiven Umgangs mit Bildungssprache ein grundlegendes Ziel allgemeinbildenden Deutschunterrichts ist, wieso lassen sich beim schulischen Reden über Literatur dann in aller Breite Sprachmuster identifizieren, mit denen fortlaufend gegen die von Grice formulierten Konversationsmaximen verstoßen wird? Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks mögen im sprachbildenden Literaturunterricht gewichtige Zieldimensionen sein. In der Praxis erscheinen sie weit entfernt. Daraus resultieren didaktische Fragen: Wie kann man die Zieldimensionen erreichen? Sind sie überhaupt erreichbar? Welche Zwischenschritte sind möglich und nötig? Gibt es sinnvolle Alternativen zu diesen Zielen?

Auf dem Weg zu einer realistischen Theorie der Literaturvermittlung entstehen derzeit auf Basis des Fallarchivs RICHTIK Deutsch¹ zunächst Rekonstruktionen von Literaturunterricht, welche Bausteine typischer Inszenierungs- und Handlungsmuster darstellen (Pflugmacher, 2016). Dabei sind neben Strukturreproduktionen (Routinen) auch Strukturtransformationen (Krisen, Irritationen) von Bedeutung, weil Bildungsprozesse krisenhaft als Infragestellung und Überwindung bisheriger individueller Weltbewältigungsmuster verlaufen.

Im Rahmen der Fallanalysen überraschte uns die mitunter extrem hohe Anzahl und Vielzahl von abtönenden Modalisierungen der Aussagen. Zudem beschränkte sich ihre Verwendung nicht nur auf die Schüler*innen und ebenso wenig nur auf den mündlichen Diskurs. In einer diesbezüglich entstandenen Masterarbeit² konnte aufgezeigt werden, dass eine breite Forschungslandschaft in der angewandten Linguistik vorhanden ist, welche sich mit der Praxis des *Hedging* und Mustern und Funktionen von *Vague Language* beschäftigt. Grundsätzlich bezeichnet *Hedging* eine sprachliche Praxis, welche als kommunikative Strategie verstanden wird, Vagheit zu erzeugen (Fraser, 2010). Die Begriffe *Hedges/Hecken* und *Vague Language* beziehen sich hingegen auf konkrete sprachliche Ausdrücke, welche „make things fuzzier or less fuzzy“ (Lakoff, 1973: 471).

Diese Phänomene sind hinsichtlich des schulischen Literaturerwerbs bislang gar nicht erforscht. Aktuell gibt es nur sehr wenige Untersuchungen, die Fachunterricht und dessen konkrete Praktiken des *Hedging* in den Blick nehmen: Tim Rowland blickt auf den Mathematikunterricht (Rowland, 2007), Isa Lange rekonstruiert Lehren und Lernen im Kunstunterricht (Lange, 2011). Für den Literaturunterricht und *Hedging*-Funktionen im literarischen Lernen fehlt eine solche Betrachtung ganz, von wenigen Randbemerkungen abgesehen (Knopf, 2013; A. Müller, 2013: 97).

Wir richten unseren Fokus sowohl auf die Erwerbsperspektive als auch die Vermittlungslogik im Unterricht: Warum verwenden Schüler*innen in der Verständigung über Literatur ausgesprochen routiniert Vagheitsausdrücke? Handelt es sich um ein institutionelles Phänomen, in welchem dem Sprecher*innensubjekt Vorsicht geboten scheint, im klassenöffentlichen Sprechen Sachverhalte klar zu versprachlichen? Oder braucht es *Hedging* gegenstandsbezogen als notwendige kommunikative Strategie, um Positionierungen zum Literarischen und dessen Handlungsherausforderungen im Verstehen, wie z.B. Mehrdeutigkeit, Vorstellungsbildung, Perspektivenübernahme (Abraham, 2010: 17) sprachlich verdeutlichen zu können? Welche unterrichtlichen Routinen lassen sich im Umgang mit Vagheitsausdrücken bei Lehrpersonen beobachten? Inwieweit ist *Hedging* positiv als Teil sprachlicher Bildung im Literaturunterricht zu erfassen und im Bereich sprachlich wünschenswerter Handlungsmuster im Umgang mit Literatur zu verorten? Welche Bausteine, Normen und Vorstellungen sprachlich-literarischen Handelns fallen dabei auf? Hier könnte sich zeigen, dass in der Verständigung über Literatur Ungenauigkeit eine sehr präzise Strategie sein kann.

¹ Realistische Fachdidaktik Deutsch in Göttingen ist ein Projekt, welches 100 Transkripte zu kompletten Unterrichtsreihen im Fach Deutsch generiert. Die Aufnahmephase erfolgte 2017–2018. Es dient zu Lehrzwecken, aber auch zur Entwicklung einer empirisch gesättigten literaturdidaktischen Unterrichtstheorie. Im Rahmen von INNEHALTEN, einem Folgeprojekt, werden mit Hilfe rekonstruktiver Unterrichtsforschung typische Handlungsherausforderungen der Literaturvermittlung und -aneignung praxeologisch herausgearbeitet. Näheres zum Projektkontext findet sich hier: <https://www.uni-goettingen.de/de/559027.html>

² Wir bedanken uns ausdrücklich bei Ariane Koch, die mit ihrer Masterarbeit „Die Verwendung von Hecken ausdrücken im Literaturunterricht“ erste Grundsteine für unsere Forschungstätigkeit gelegt hat (Koch (2019)).

Mit Perspektive auf den Unterrichtsprozess gehen wir einerseits gesprächslinguistisch vor und rekonstruieren Formen und Funktionen des *Hedging* im Literaturunterricht. Andererseits bestimmen wir sequenzanalytisch die immanente Normativität entsprechender Praktiken. Dazu werden Expertise für vage Sprachverwendung und Professionalisierungsfragen zusammengeführt. Fallbasiert geraten ausgewählte Versprachlichungsstrategien des *Hedging* in den Fokus literarischen Lehrens und Lernens. Durch den objektiv-hermeneutischen Ansatz, Interaktionen sequenziell zu rekonstruieren, können bisherige Deutungsroutrinen bei der Betrachtung des Sprachmaterials in Frage gestellt und Funktionen der Abtönungen neu bestimmt werden (Müller, 2015: 497).

Sequenzanalytische Forschung ist Grundlagenforschung und bedarf keiner empirischen Generalisierung. Die damit verbundene Strukturgeneralisierung³ bedeutet, Handlungsspielräume nachträglich sichtbar und erklärbar zu machen. Da uns jedoch aus der Deutschdidaktik immer wieder normative Reaktionen auf unsere Fälle vertraut sind, der skizzierte Fall sei doch ein bedauerlicher Unfall, schlechter Unterricht etc., stellen wir hier statt einem gleich drei Fälle vor. Im Übrigen trägt auch die Aufklärung der typischen Strukturen angeblich schlechten Unterrichts zu einer Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte bei, denn Muster, die erkannt worden sind, lassen sich ggf. leichter vermeiden und durch alternative Handlungsformen ersetzen. Die Leserinnen und Leser sind also eingeladen mitzuvollziehen, inwiefern Unschärfe, Diffusität und Ungenauigkeit zumindest wichtige Stationen beim Erwerb von Kompetenzen im Reden über Kunst sein können. Zunächst erfolgt ein kurzer Einblick in den linguistischen Forschungsstand zu *Hedging* und *Vague Language*. Auf dieser Grundlage werden im Anschluss die drei Fälle rekonstruiert und die Funktionen des *Hedging* in ihrer Rolle im literarischen Lernen genauer bestimmt. Im letzten Kapitel werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsansatzes diskutiert und eingeordnet.

2 | *Hedging* als funktional-pragmatischer Ansatz im Kontext unterrichtlicher Kommunikation

Literaturunterricht lässt sich zunächst als Fachunterricht auf einer propositionalen Ebene bestimmen (Ehlich, 2015). Das sich innerhalb der fachlichen Kommunikationssituation widerspiegelnde soziale Verhältnis zwischen den Interagierenden im Unterricht lässt sich wiederum als Sprachverhältnis erfassen. Manfred Lüders begründet dies sprachpragmatisch, da der reguläre Rückgriff auf sprachliche Ausdrücke an die allgemeinen Regeln der Rede geknüpft ist und nur unter der ständigen Gültigkeit dieser Regeln eine Verständigung in Kommunikation sichergestellt werden kann: „Unterricht kommt dadurch zustande, dass Lehrer und Schüler füreinander anschlussfähige sprachliche Äußerungen nach bestimmten Regeln erzeugen“ (Lüders, 2003: 265), diese also folglich im Sinne der Verständigung als angemessen gelten. Sprechen wir in diesem Zusammenhang von *Hedging*, so ist dies zuallererst als allgemeinsprachliche pragmatische Routine individueller Sprecher*innen zu erfassen. Sie zielt darauf ab, Vagheit innerhalb von Kommunikationssituationen herzustellen, um Verständigung zu ermöglichen.⁴

³ Zur Strukturgeneralisierung vgl. Oevermann 2000 und Pflugmacher 2016b.

⁴ Hier wird *Hedging* in erster Linie als pragmatisches Phänomen erfasst, es realisiert sich aber gleichzeitig im Sinne der *Vague Language*-Forschung auf morphosyntaktischer Ebene in diversen Formen, z.B. deiktischen Demonstrativpronomen und Adverbien, der metonymischen Verwendung von Eigennamen, Personalpronomen in der

Primär kann *Hedging* als Phänomen mündlicher Kommunikation aufgefasst werden, aber nicht ausschließlich. Die Funktionsweisen stimmen im medial Schriftlichen wie Mündlichen überein, unterscheiden sich hingegen in ihren Ausprägungen in Abhängigkeit vom situativen Kontext (z.B. Wissenschaftssprache) und werden im Schriftsprachbereich vermutlich eher als ungewöhnlich wahrgenommen. Nach bisherigen linguistisch orientierten Forschungsergebnissen prägt sich *Hedging* grundlegend als kommunikative Unschärfe in zweierlei Hinsicht aus: (1) gegenüber den Adressat*innen einer getätigten Aussage und (2) in Bezug auf eine jeweilige getätigte Proposition (Prince et al., 1982: 85).

Vor dem Hintergrund dieser funktionalen Unterscheidung arbeiten Prince et al. spezifische *Hedging*-Typen aus, welche die einzelnen Funktionen von *Hedges* pragmatisch ausdifferenzieren (Prince et al., 1982: 93), wie die folgende von ihnen aufgestellte Übersicht zeigt:

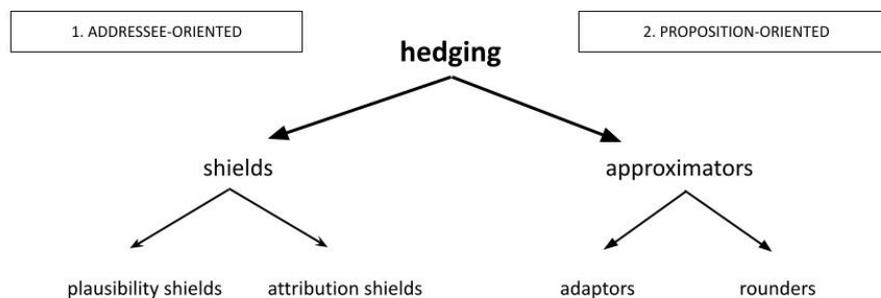


Abb. 1. Vgl. Prince et al (Ansicht erweitert um die Orientierungen durch die Verf.)

Erstens (1) kann sich Vagheit auf das Verhältnis von Sprecher*innen, Adressat*innen und Aussage beziehen. Einen solchen möglichen Zusammenhang zeigen die folgenden zwei Sätze im Vergleich auf:

- (a) *X ist ein geeigneter Ausflugsort.*
- (b) *X ist vielleicht ein geeigneter Ausflugsort.*

Im Satz (b) schränkt die Abtönungspartikel *vielleicht* die Absolutheit der gesamten Aussage in (a) ein. Dadurch wird durch die Sprecher*in Diskursivität in Bezug auf die eigene Aussage kommunikativ ermöglicht, wohingegen die Aussage (a) ein wesentlich konfrontativeres Eingreifen nötig machen würde. Potenzielle Adressat*innen in (a) werden weniger hinsichtlich ihrer Einschätzung bezüglich der Aussage berücksichtigt. An der eigentlichen Proposition (a), dass *x ein geeigneter Ausflugsort* ist, ändert sich im Satz (b) durch die Abtönungspartikel nichts. In dieser Weise modifizieren also *Hedges* in erster Linie kommunikativ Aussagen gegenüber Adressat*innen sowie deren Verhältnis. Die eigentliche Aussage wird durch die Sprecher*innen als vage markiert, wobei der propositionale Gehalt der Aussage selbst als eindeutig versprochen werden kann. Dadurch wird die eigene Sprecher*innenposition gegenüber den potenziellen Adressat*innen geschützt. Dies erfassen Prince et al. unter dem *Hedging*-Typus *Shield* (siehe Abb.1). Dadurch soll die Ablehnung einer getätigten Aussage gegenüber Dritten vermieden werden.

dritten Person, verallgemeinernden Substantiven wie „die Sache“ und ebenso Verben, welche uneindeutige Zusammenhänge erläutern wie z.B. „beschäftigen“, Ellipsen im Satz, usw. (vgl. Cutting, 2007: 15).

Shields betreffen damit vorrangig das eigene Engagement der Sprecher*innen, Unsicherheit in Bezug auf die eigene Aussage gegenüber anderen zu kommunizieren (Fraser, 2010: 19). Gabriele Graefen, welche *Hedging* im Kontext von Wissenschaftssprachen analysiert hat, spricht in diesem Zusammenhang auch von einer taktisch begründeten kommunikativen Vorsicht (Graefen, 2000: 3 f.).⁵

Weiterhin klassifizieren Prince et al. die *Shield*-Kategorie in Subklassen. Unter den *Plausibility Shields* fassen sie metakommunikative Phrasen, wie oben bereits ausgeführt: *ich denke, in gewisser Weise, vielleicht*. Unter *Attribution Shield* wird explizit oder implizit auf Dritte referiert, wie z.B. *laut xy, man*. Die Verantwortung für die eigene Aussage wird jemand anderem zugeschrieben oder eine verallgemeinernde entpersonalisierte Formulierung gewählt.

(2) Andererseits kann sich Vagheit in Bezug auf eine konkrete Proposition ausprägen (Prince et al., 1982: 85). Der Satzinhalt wird als ungenau und unscharf markiert und kann damit eine Einschränkung erhalten, welche nicht adressat*innenorientiert ist, sondern gegenüber dem eigenen Verständnis / der eigenen Beziehung zu einem Sachverhalt durch die Interagierenden. In diesen Funktionsbereich fällt nun die zweite Kategorie von Prince et al., die des *Approximator Hedging*, welches lokal innerhalb einer Aussage eine Annäherung an einen Aussagegehalt vollzieht. Dieser wird verändert und nicht, wie oben, lediglich kommentiert.

In diesem Zusammenhang ist Georg Lakoffs *Vague Language*-Forschung aufschlussreich. Er zeigt auf, dass die Verwendung von spezifischem Hedging den Wahrheitsgehalt von Aussagen verändert (Lakoff, 1973: 471ff.), wie in diesem Beispiel (hier übersetzt): *Das Rotkehlchen ist ein Vogel*. Dieser Aussage kann nicht widersprochen werden, sie gilt dementsprechend als wahr. *Das Rotkehlchen ist eine Art Vogel*: Dieser Aussage ist nicht zuzustimmen, denn schließlich gilt das Rotkehlchen als Prototyp eines Vogels, mit der Einschränkung durch die *Hedge* ist die Aussage falsch. Anders bei dem folgenden Satz, hier ebenfalls in Übersetzung (Lakoff, 1973: 473): *Die Schwimmerin Esther Williams ist ein Fisch*. Die Aussage ist falsch. Esther Williams ist ein Mensch. Anders gestaltet sich diese mit dem Heckenausdruck *nahezu*: *Die Schwimmerin Esther Williams ist nahezu ein Fisch*. Diese Aussage ist nicht falsch, wenn sie sich auf die Schwimmerin und ihr Talent, sich im Wasser zu bewegen, bezieht. Die ursprünglich unwahre falsche Aussage kann durch die Modifizierung der *Hedge*/Hecke als wahr Geltung erlangen, markiert also die metaphorische Übertragung der Aussage (Lakoff, 1973: 472). Die Verwendung von Hecken im allgemeinen Sprachgebrauch besitzt also die Eigenschaft, Aussagen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes zu bearbeiten. Darin zeigt sich, was Graefen wiederum als notwendige Relativierung (Graefen, 2000: 8) im *Hedging* erfasst: Ohne den Gebrauch von *Hedges*/Hecken würden

⁵ Diese Schutz- oder Vorsichtsfunktion kann sich in unterschiedlicher Weise sprachlich realisieren, wie weiter anhand des oberen Beispiels aufgezeigt wird: durch die Subjektivierung der eigenen Aussage für den jeweils anderen (*ich stelle mir vor, X ist ein geeigneter Ausflugsort*); eine Relativierung des Wahrheitsgehaltes in Bezug auf die Hörer*innenschaft (*möglicherweise ist X ein geeigneter Ausflugsort*), die Vermeidung von Absolutheit (*X könnte ein geeigneter Ausflugsort sein*) sowie die Abgabe der Verantwortung für den Transfer von Äußerungen, Verdeutlichung des persönlichen Standpunkts und die Bewertung von Sachverhalten (*Mein Vater hat gesagt, x ist ein geeigneter Ausflugsort, man sagt sich, es handle sich um einen geeigneten Ausflugsort*) (Clemen, 1998: 14 f.). Die Verwendung von Heckenausdrücken spielt auch im Kontext versprachlichter Höflichkeit eine essenzielle Rolle: Die pragmalinguistische Forschung erfasst sie unter einer Strategie negativer Höflichkeit, welche bei möglichen gesichtsbedrohenden Akten die Handlungsfreiheit gegenüber Dritten nicht einzuschränken versucht und im Zuge der Versprachlichung der Aussage implizit Auswege ermöglichen soll (Brown und Levinson, 2007: 71). Im obigen Vergleichsbeispiel zeigt sich auch, inwiefern Diskursivität hinsichtlich einer Aussage hierarchiereduzierend wirkt und autoritäre Setzung vermeidet, wodurch höflich agiert wird.

z.B. in der Wissenschaftssprache Aussagen als scheinbar spezifizierende – angreifbarer erscheinen. Mit *Hedges* werden sie als erste Ergebnisse etc. markiert.

Über die Eigenschaft hinaus, den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu modifizieren, hat *Approximator Hedging* die Funktion, Aussagen aus Sprecher*innensicht präziser zu formulieren und Genauigkeit hinsichtlich des nicht eindeutigen gegenständlichen Sachverhalts herzustellen. Ein Beispiel:

(c) *X ist distanziert*

(d) *X ist ein bisschen distanziert*

Der Satz (c) (wahr) drückt im Wesentlichen eine Absolutheit der Eigenschaft einer Person aus, distanziert zu sein, wohingegen der Satz (d) (auch wahr) Distanziertheit ausdrückt, diese aber an einen Kontext anbindet und zugleich in seiner Absolutheit einschränkt. Beide Sätze sind nicht unwahr. Die Aussage scheint in Bezug auf den Satzinhalt seitens des Sprechers/der Sprecherin den Sachverhalt in der Verwendung der *Hedge* präziser zu erfassen, die Aussage *x ist distanziert* erhält vielmehr in (d) eine Angemessenheitsbearbeitung.

Auch im Bereich des *Approximator Hedging* klassifizieren Prince et al. zwei Unterkategorien. *Rounders* umfassen Adverbien wie *ungefähr*, *in etwa*, *um*, welche, wie Rowland für den Mathematikunterricht untersucht, im Bereich von Messungen und Zählbarkeit Anwendung finden (Rowland, 2007: 83). Die Kategorie *Adaptor ein bisschen eine Art irgendwie* gestaltet hingegen den Aussagegehalt in Bezug auf den „Unbestimmtheits- oder Unbestimmbarkeitscharakter“ der Proposition näher (Delettres & Jallerat-Jabs, 2018: 240).

Diese grundlegend weite Bestimmung von *Hedges* in *Shields* und *Approximators* wird in aktuellen Forschungsbeiträgen auch kritisiert. Gabriele Diewald klammert die Schild-Funktion, also den adressat*innenorientierten Effekt, aus der Erfassung von Hecken aus und fokussiert nur Ausdrücke anlehnend an Hyland, welche propositionsbezogen an die Modifikation und Modalität geknüpft sind (Diewald, 2006), wie im Fall des *Approximator Hedging*. Da wir Unterricht hinsichtlich der propositionalen Ebene erfassen und es uns nicht um die Bestimmung einzelner Hecken als Klasse geht, sondern um ihre Funktion in Verständigung über Literatur, sind Diewalds Überlegungen nicht außen vor zu lassen. Diewald unterscheidet charakterisierende *Hedges*, welche sich auf die „referentielle Passgenauigkeit der gewählten Ausdrücke“ beziehen, von perspektivierenden *Hedges*, die eine „Bewertung hinsichtlich der Aussage selbst abgeben und deren Wahrheitswert, Tatbestand und Angemessenheit bewerten“ (Diewald, 2006: 307). Diese neue Kategorisierung wurde durch die bloße Unterscheidung von Prince et al. in *Rounders* und *Adaptors* bisher nur unzureichend abgebildet:

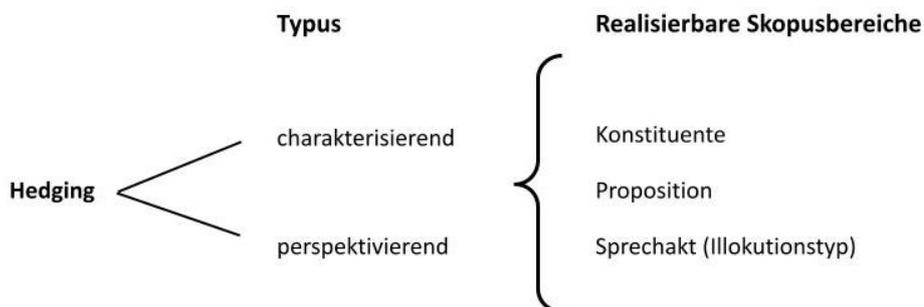


Abb. 2. Vgl. Diewalds Klassierung von Hecken rein propositionsbezogen (ebd.)

Diese Überlegungen knüpft sie an die diskurspragmatische Funktion, dass Hecken im Endeffekt die Unterschreitung eines Standardwertes markieren. Unter Standardwert fasst Diewald alles, was unmarkiert ist oder kontextuell nicht anders vorausgesetzt werden kann. Alle darüber hinausweisenden Funktionen sind abhängig vom jeweiligen Kontext, müssen aber nicht mit der von ihr angemerkten Basisfunktion übereinstimmen (Diewald, 2006: 313). Anhand der dargestellten linguistischen Modelle richten wir nun den Blick auf Literaturunterricht.

3 | Hedging im literarischen Lernen – Exemplarische Fallanalysen

Die nun folgenden Fallbeispiele rekonstruieren Deutschunterricht. Hier werden unterschiedliche Routinen des *Hedgings* im Kontext literarischen Lernens sichtbar. Der erste Fall einer Wirkungsbeschreibung zu einem literarischen Text wird ausführlicher dargestellt: Dabei geht es um die Frage, wie Lernende im unterrichtlichen Kollektiv mit der Herausforderung umgehen, präzise Aussagen über das eigene Verständnis oder über die subjektive Wirkung eines literarischen Werkes zu formulieren. Diese Praktiken betreffen die Aneignungs- bzw. Erwerbsperspektive. Der zweite Fokus liegt auf der Bestimmung, wie die Lehrkraft Lernwege bzw. Praktiken des Redens über Kunst so inszeniert, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar erscheinen, obwohl sowohl die Versprachlichung als auch die innere Wahrnehmung von Verständnis/Wirkung erhebliche sprachliche Herausforderungen – nicht nur für die Lernenden – darstellen. Die beiden weiteren Fälle, welche Charakterisierungen im literarischen Lernen darstellen, schließen in der Betrachtung an die Ergebnisse der ersten Fallrekonstruktion an, werden aber weniger ausführlich dargestellt.

Erster Fall

Im ersten Fall einer 8. Klasse des Gymnasiums (Könecke, 2017) geht es um eine Verständigung über die Wirkungsweise der Atmosphäre in der Einleitung der Kurzgeschichte „Brudermord im Altwasser“. Die Lehrperson zeigt zu Beginn der Unterrichtseinheit ein Bild von einer Waldlandschaft mit Gewässer, über deren Wirkung und Atmosphäre ein Austausch stattfindet. Sie liest

im Anschluss den Anfang der Geschichte vor, ohne die Überschrift oder Textsorte zu nennen, und fragt schon vorab nach der Wirkung des Vorgelesenen. Nachdem die Schüler*innen in einer Meldekette Wirkungseinschätzungen formuliert haben, verspricht die Lehrperson zu zeigen, wie es „genau“ geht. Sie liefert ein mündliches Beispiel

ich hab mal ein beispiel genannt also am anfang dieser grün schwarze tümpel (3) das klingt ja gleich so nach dreckigem morastigem wasser irgendwie nicht wirklich lebensfreundlich etwas gefährlich fast ein bisschen so giftig grün schwarz fand ich jedenfalls klang ein bisschen giftig vielleicht ähm guckt mal diesen text durch

und teilt danach ein Arbeitsblatt aus (siehe Anhang 1 „Arbeitsblatt“): Die Schüler*innen sollen, wie das von der Lehrkraft schriftlich und mündlich vorgeführte Beispiel zeigt, zu einzelnen Textstellen deren Wirkung(en) (hier: Atmosphäre und Stimmung) benennen. In der Logik dieser Zuordnungsaufgabe soll jede identifizierte Textstelle eine spezifische Wirkung ausdrücken. Bereits hier zeigt sich, dass das Genauigkeitsversprechen der Lehrperson zweischneidig ist. Mit „genau“ lässt sich Objektivität oder Präzision verbinden. Das Vormachen soll aufzeigen, ‚wie es richtig geht‘. Wer aber erwartet, deshalb hier ein Muster der Treffsicherheit, der sprachlichen Genauigkeit geliefert zu bekommen, wird überrascht: Das bereits exemplarisch gelieferte schriftliche Beispiel – „wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?“ – wird durch die zahlreichen Abtönungspartikeln explizit als vage inszeniert. Das, was die Schüler*innen sowie die Lehrperson bereits zuvor in ihren mündlichen Wirkungsbeschreibungen angeboten hatten, wird nun auch medial schriftlich als Lösungsvorbild dargeboten. Mit der „genauen“ Zuordnungsaufgabe wird am Genauigkeitsversprechen festgehalten.⁶

In der anschließenden unterrichtlichen Auseinandersetzung zeigt sich, dass diese vage Spracharbeitsherausforderung, welche im Aufgabenbeispiel hervortritt, zu den intendierten unterrichtlichen Praktiken gehört. Damit soll hier nicht unterstellt werden, dass die Lehrperson die Schüler*innen konkret im Gebrauch vager Sprache trainieren möchte, obwohl sie es faktisch macht. Mit der Aufgabenstellung wird die sprachliche Gestaltung der einzelnen Sätze und die damit verknüpfte Wirkungsweise aber zumindest in den Fokus der Beschäftigung gerückt:

LP: wie das wasser darin er jagt (vorlesend) (3)ich bin ziemlich sicher dass in diesen gewässern zum beispiel auch kaulquappen schwimmen {Lachen Sg} und die sind ja auch nett {lautes Lachen} ich mag kaulquappen ne- warum steht hier nicht außerdem schwimmen da kleine niedliche kaulquappen (leises Sprechen) {Lachen Sg} oder halt die lustige forelle ich glaub es gibt auch forellen (3) die hüpfen immer so blublup ne(2) aber stattdessen schreibt er vom bürstling mit ner kratzenden rückenflosse und bösen augen und ein gefräßiges maul (3)groar (.)

Die Lehrperson stellt hier die eigenen individuellen Vorstellungen über die im Altwasser lebende oder denkbare Fauna humoristisch der Textstelle bzw. der Textwelt gegenüber. Somit verweist sie implizit auf die paradigmatische Auswahl des Autors bei dessen Gestaltungsweise der Textstelle und inszeniert eine denkbare andere Gestaltungsweise über Kontraste wie nett–

⁶ Aus Platzgründen wird die erste Runde der Wirkungsbeschreibungen hier nicht analysiert. Zur Analyse und Fallstruktur des Genauigkeitsversprechens und der Wirkungsbeschreibung siehe Brenz und Pflugmacher (2020).

böse: lustige Forellen, niedliche Kaulquappen, der Bürstling⁷ mit gefräßigem Maul. Es muss also für die Schüler*innen um die Frage gehen, welche Wirkung hervorgerufen worden wäre, wenn der Text anders formuliert wäre. Es braucht mithin Imaginationsfähigkeit darüber, was A) nicht der Fall ist (warum so und nicht anders), B) der Fall sein könnte (imaginierte Wirkung der sprachlichen Gestaltung), und C), was der Fall ist (warum so). Die Lehrperson überführt die Beschreibung der Wirkung an dieser Stelle in eine Sprachaufmerksamkeitsaufgabe zur Wirkungsgestaltung: von der Rezeption zur Produktion.

In den folgenden Schüler*innenbeiträgen begegnet einem ein weiterer ‚Blumenstrauß‘ an Unbestimmtheitsmarkern, bestehend aus Abtönungspartikeln, Modalpartikeln, Konjunktiven, usw. Die Schüler*innen scheinen sich sprachlich in unbestimmtes Fahrwasser zu begeben. Sie versuchen hier zu verbalisieren, was sie sich ja zunächst erst einmal selbst vorstellen müssen: dass der Text anders versprachlicht hätte werden können, also dass lachende Forellen und lustige Kaulquappen schwarz auf weiß auf dem Papier stehen. Zusätzlich versuchen sie, diese potenzielle Wirkung einzuschätzen und auf die Wirkung des real vorliegenden Textes anzuwenden. Blicken wir zunächst auf das, was im Anschluss sprachlich der Fall ist, auf den Sprechakt des Schülers Florian⁸:

Florian: ähm weil das vielleicht so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde und so ein bisschen den text sag ich mal verniedlicht und das irgendwie so ähm und das macht es halt jetzt mit dieser ähm mit dem anderen fisch irgendwie so ich sag mal spannender und interessanter für den leser
#00:39:55- {nimmt Hannah dran}

Hier findet die Unsicherheit in Bezug auf die Wirkungsbeschreibung besonderen Ausdruck. Vagheit realisiert sich in doppelter Weise zum einen adressat*innenorientiert, zum anderen propositionsorientiert. Florian schränkt zunächst metakommunikativ die Plausibilität der eigenen Aussage gegenüber den anderen ein: „ähm weil das vielleicht so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde“. Die Abtönungspartikel *vielleicht*, deren Skopus sich auf die gesamte Prädikation auswirkt, leitet den gesamten Interakt als vages, diskursiv orientiertes Deutungsangebot gegenüber der Klassenöffentlichkeit ein (Diewald, 2009: 129). Die Deutung der Wirkungsintention „Spannung rausnehmen“ offenbart sich den anderen in der Klasse als Versuchshandeln – als legitimes Angebot in einem Spektrum von Möglichkeiten, was durch den Verbmodus des Konjunktivs nur noch verstärkt wird. Der Sprechakt zeigt sich also in Form einer Vermutung und wird durch den Rückgriff auf ein *Plausibility Shield* als sprachliches Versuchshandeln markiert. Und da sich Vermutungen als falsch herausstellen können (Eco, 1992: 49), scheint es eine angemessene Versprachlichungsstrategie zu sein, im Vagheitsmodus zu operieren.

Auffällig ist die Verwendung des *Plausibility Shield* „sag ich mal“, den der Schüler in ähnlicher Weise im Verlauf seiner Darlegung noch einmal aufgreift, um die Subjektivierung seiner eigenen Ausführungen zu verdeutlichen. Damit macht der Schüler transparent, dass ihm seine eigenen Präzisierungsschwierigkeiten bewusst sind. Zugleich zeigt sich darin der Anspruch, im Sprechen die Wirkungsweise dennoch versprachlichen zu können. Damit hängt Florian seine Fähigkeiten nicht allzu hoch, die Wirkungsgestaltung zu formulieren, aber markiert sie dennoch

⁷ Der Bürstling ist ein Flussbarsch mittlerer Länge (35 cm).

⁸ Die Unterstreichungen hier und auch im Folgenden dienen der Markierung des sprachlichen Phänomens des *Hedging* und nicht der Betonung.

als subjektiv bewältigbar. In diesem Unterricht ist es möglich, unsichere Angebote wie „den text sag ich mal verniedlicht“ anzubieten. In diesem Sinne sichert sich Florian strategisch verbal durch den steten Rückgriff auf *Shields* ab und ermöglicht dadurch seine Partizipation am Unterricht – trotz der latent vorgetragenen Einschränkung, die potenzielle Wirkungsweise adäquat versprachlichen zu können.

Zusätzlich zum stark ausgeprägten *Shield Hedging* kommt eine verstärkte Vagheitsmarkierung der Sache selbst hinzu (propositionsorientiert) und zeigt sich im systematischen *Approximator Hedging*: So weist die Prädikation „so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde“ im Eingangsakt eine direkte Unbestimmtheitsmarkierung auf, ebenso die weitere Einschätzung der Wirkungsweise *ein bisschen den Text verniedlicht*. Im ersten Fall schränkt die Modalpartikel *so* sogar noch den abschwächenden Bereichsintensifikator *ein bisschen* in adverbialer Funktion ein. Aber in beiden Fällen wird der Gegenstandsbereich der Deutung *Spannung rausnehmen* und *Text verniedlicht* durch den Schüler als graduell vage herausgestellt. Damit erhalten die geäußerten Wirkungsweisen jeweils eine Unbestimmtheitsmarkierung in Bezug auf den Ausprägungsgrad der geäußerten möglichen Wirkung. Es wäre auch denkbar, dass die *Shield-Hedging*-Strategie des Schülers ausgereicht hätte, um sich kommunikativ in der klassenöffentlichen Situation abzusichern, wenn es dabei lediglich um Unsicherheit im Umgang mit der Wirkungsweise im Unterrichtsgespräch gegangen wäre. In Florians Äußerung zeigt sich hingegen sein akutes Unvermögen, die Wirkung bereits „genau“ versprachlichen zu können – oder dies überhaupt zu wollen. Im Bemühen, die Sprachsensibilisierungsaufgabe bewältigen zu können, hat das *Adaptor Hedging* zur Funktion, den Ausprägungsgrad der objektiv imaginierten Wirkungsweise einzuschränken und zu hinterfragen. Es zeigt sich: Die objektiv imaginierte Wirkung eines Textes stellt eine unterrichtliche Handlungsherausforderung dar zu entscheiden, *Shields* oder *Adaptors* oder beide Strategien (nicht) zu nutzen. Im propositionsbezogenen *Hedging* bewältigt der Schüler die Vermittlungsherausforderung durch die von der Lehrperson gestellte Aufgabe.

Auch der nächste Interakt einer Schülerin changiert zwischen *Plausibility Shield*- und *Adaptor Hedging*. Hier übernimmt das *Hedging* weitere Funktionen für das literarische Lernen:

Hannah: ja also ich finde auch das ist halt wenn man das schreiben würde der ganze text ist ja eher so(2) gruselig geschrieben und wenn man dann irgendwas mit kaulquappen schreiben würde wärs halt nicht mehr so gruselig und die atmosphäre wäre halt irgendwie so eine andere#00:40:16-6#

Hannah versprachlicht innerhalb eines Einschubs zunächst die Wirkungsweise der vorliegenden Erzählung: „der text ist ja eher so gruselig geschrieben“. Man vergleiche dies mit einer Aussage ohne Hecken hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs der Gestaltung:

(e) X ist y: X=y

(f) X ist ja eher so y: X→y

Die *Hedge eher so* realisiert im Wesentlichen die Wirkung von X als einem impliziten Vergleich zur noch nicht versprachlichten imaginierten Wirkung einer *lustigen* Gestaltungsweise des Textes. Darin zeigt sich, inwieweit Hannah die von der Lehrperson vermittelte Kontrastfolie erfasst und diese, als Annäherung an die Wirkungsweise, sprachlich sensibilisiert bearbeiten kann.

Mit ihrem anschließenden „wenn man dann irgendwas mit kaulquappen schreiben würde wärs“ führt sie das zuvor als lustig markierte Beispiel der Lehrperson nochmals kritisch vor. Dabei tarnt sie es als allgemeine Einschätzung durch die verallgemeinernde *Attribution Shield man* gegenüber der Klassenöffentlichkeit. Die konkrete Ersetzungsprobe in der Sprachgenauigkeitsaufgabe erscheint Hannah unpassend. Und dass die Proposition, also die zu imaginierende Wirkung des Lehrerbeispiels für die Schülerin ebenso nicht passend ist, führt sie explizit ungenau vor: „irgendwas mit kaulquappen“. Hannah weist die Inszenierung der Lehrperson als beliebig zurück, was vermutlich der Intention der Lehrperson entspricht. Wie wenig Hannah die alternative Wirkungsweise versprachlichen will oder kann, zeigt sich im letzten Interakt: „die atmosphäre wäre halt irgendwie so eine andere“. Hier ersetzen propositionale Heckenausdrücke die Wirkungsbeschreibung der Atmosphäre vollständig.

Hannah bleibt bei ihrer Strategie und führt die Wirkungsweise als nicht genau bestimmbar vor. Im Kunstunterricht lässt sich dieser routinierte Rückgriff auf Hecken als Unsicherheitsbekundung und Infragestellung bei der Versprachlichung der eigenen individuellen Wahrnehmung in der Kunstbetrachtung beobachten (Lange, 2011: 284 f.). Bei Hannah zeigt sich, dass die Vermittlungsherausforderung durch die Aufgabe dazu führt, dass sie ein Semantisierungsproblem hat. Dies versprachlicht sie durch ihren Rückgriff auf Hecken. Die Praxis, Vagheit zu versprachlichen, wird zur Strategie, über Vagheit die eigenen Aneignungsschwierigkeiten gegenüber dem didaktisch veränderten literarischen Werk und dessen Wirkungsweise zu explizieren.

An dieser Stelle unterbricht die Lehrperson die Meldekette und greift ein, indem sie nun von der ‚Ersetzungsprobe‘ wegführt hin zum Original:

Lm: hmhm(3) ja also ich denke es ist ganz klar diese beschreibung des fisches(2) so wie er ist auch tatsächlich etwas überzogen diese bösen augen ja gut also ich glaube tatsächlich dass man das so ein fisch nicht moralisch als schlecht zu bewerten ist trotzdem wird es hier geschildert böse augen eine kratzende rückenflosse das alles trägt zu dieser atmosphäre bei (.) dieses unwirkliche (.) dieses unsympathische irgendwie gefährlich bisschen gruselig(2) ja man will da doch nicht so gerne hin (.) justus†
#00:40:50-5#⁹

Die Lehrperson verwendet Hecken routiniert in ihrer eigenen Inszenierung der atmosphärischen Beschreibung: „(.) dieses unwirkliche (.) dieses unsympathische irgendwie gefährlich bisschen gruselig (2)“. Mit den abtönenden Adaptoren wird die Wirkungsbeschreibung als unbestimmt/unbestimmbar markiert. Damit führt die Lehrperson beispielhaft sprachlich zeigend vor, wie – nämlich unbestimmt – literarische Atmosphäre beschreibbar und kommunizierbar ist: Ist das Wort „gruselig“ semantisch nur ein bisschen passend – oder ist die Situation graduell eben nicht ganz gruselig?

Die Lehrperson offeriert hier ein zweites Mal Unbestimmtheit als Praxis literarischer Verständigung. Die dazwischen gelieferten vagen Versprachlichungen der Schüler*innen werden dadurch vom Lehrer als Experten legitimiert. Niemand verwendet Vagheitsausdrücke umfassender als die Lehrperson. Sie zeigt, wie es geht, beschwichtigt also im pädagogischen Verhältnis zu den Schüler*innen deren latentes Unbehagen bei der Wirkungsbeschreibung. Dadurch

⁹ In diesem Aufsatz können wir nicht alle Hecken gleichermaßen intensiv analysieren.

wird Vagheit zur zunächst legitimen Praxis dieses Unterrichts, Wirkungsweisen des Literarischen erfassen zu können. Diese Praxis formt sich pädagogisch aus: „Ein erfolgreiches Sich-aufeinander-einstellen [sic!] bringt ein ‚Arbeitsinterim‘ hervor, das zumindest als ‚vorläufige und brüchige Übereinkunft v.a. hinsichtlich funktionaler Aspekte der Kommunikation, die Verständigung über die Sache ermöglicht‘“ (Breidenstein, 2002: 20).

Die komplexe Aufgabenstellung, die Versprachlichung von Wirkung einzuüben, fordert objektiv eine spezifische kommunikative Bearbeitung, sprachliches Feingefühl und Genauigkeit hinsichtlich des eigenen sprachlichen Handelns. Was hier zunächst als ein ‚Feuerwerk‘ an Ungenauigkeit und Unsicherheit der Lehrperson erscheint, ist letztlich ein latenter Bewältigungsmodus der literarischen Wirkungsbeschreibung als einer typischen sowie komplexen Handlungsherausforderung im Unterricht. Das vorgeahmte Versuchshandeln der Schüler*innen, Wirkungsweisen zu formulieren, und das Vorführen von Fraglichkeit, machen die Lehrkraft qua Beispiel zum Vorbild. Aus der Position professionellen Lehrer*innenhandelns heraus wird gezeigt, wie es richtig gehen soll: ‚Sei präzise diffus‘, so kann die Fallstruktur lauten.

Doch der routinierte Rückgriff auf Vagheit bedarf darüber hinaus auch einer reflexiven Spracharbeit: Sonst verstehen die Schüler*innen nicht, was an der Ungenauigkeit „genau“ sein soll. Das brüchige Arbeitsinterim seitens der Lehrperson muss einerseits präzise beherrscht und andererseits wieder verlernt werden: Insbesondere die verdoppelnde Intensivierung von *Intensifiers* wäre zu fokussieren. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive wäre die Frage zu stellen, ob *irgendwie gefährlich*, *bisschen gruselig* die subjektive Wahrnehmung der Wirkung nicht sogar genauer oder anschlussfähiger beschreibt, als es ein bloßes *gruselig* vermag. Es liegt auf der Hand, bei der Schulung der Ausdrucksfähigkeiten im Umgang mit Literatur auch *Vague Language* zu erschließen und einzuüben. Dass es sich hier nicht um einen Einzelfall handelt, zeigen die nächsten beiden Fälle, die nun aber etwas knapper skizziert werden.

Zweiter Fall

Der zweite Fall zeigt eine ähnliche und zugleich andere Vermittlungs- und Aneignungsstruktur. Es finden sich sprachliche Abtönungsmuster wie zuvor bei der Wirkungsbeschreibung zu „Brudermord im Altwasser“. Unterschiede zeigen sich hingegen in der kommunikativen Aushandlung von Textwirkung, da die Lehrkraft nun kein Beispiel zur Nachahmung vorgibt, sondern mit den Beiträgen der Schüler*innen arbeitet, um gemeinsam ein Beispiel als Vorbild für die weitere Gruppenarbeit zu entwickeln.

In der Unterrichtsstunde einer 9. Klasse (Hannes, 2011) sollen die drei Hauptfiguren des Jugendtheaterstücks *Creeps* von Lutz Hübner charakterisiert werden. Dazu werden fünf ‚Messzeitpunkte‘ vorgegeben. Die Lehrperson fordert die Schüler*innen dazu auf, Verhalten, Wirkung oder Figurenentwicklung auf einem Post-It-Zettel zu notieren.¹⁰ Diese Notizen werden dann im Rahmen der schematischen Darstellung des Handlungsverlaufs an ein vom Lehrer vorbereitetes Plakat gepinnt. Anhand eines ersten Beispiels zur Figur Petra möchte die Lehrperson mit den Schüler*innen das Vorgehen gemeinsam klären. Dies ist eine Praxis des Zeigens, ähnlich wie im zuvor analysierten Fall von „Brudermord“: ‚wie es genau geht‘:

¹⁰ Die Lehrkraft fragt nach Wirkung, Verhalten und Entwicklung der Figuren und differenziert nicht diese drei kognitiv und operativ unterschiedlichen Arbeitsaufträge. Eine kritische Aufgabenanalyse ist jedoch nicht Gegenstand unseres Aufsatzes.

Lm: Am Ende sieht das so aus, wir machen mal ein Beispiel zusammen. So, also, guckt mal bitte hier her. Sw5 guckt auch her. Ähm, Petra hat hellblau, so Petra kriegt hier n Schild hin und ich möchte gerne wissen, was steht auf diesem Schild drauf, wie verhält sich Petra am Anfang des Theaterstücks?

[...]

Micha: Also am Anfang isses halt so, da is die halt eher so neutral, die fragt so, ja, ach wie isses denn hier so und so und unterhält sich auch mit den anderen, also eher neutral find ich.

Lm: Ähm, kannst du für neutral n anderes Wort finden? Ich weiß nicht was du mit neutral (?)

Laura: Natürlich und offen.

Lm: Ja, ich finde schon, oder?

Sw?: Ja ich auch.

Laura: Ja, so ganz sie selbst.

Die Schüler*innen werden von dem Lehrer zu einer verdichtenden Versprachlichungsarbeit herausgefordert. Der Schüler Micha beschreibt die Figur zunächst als *eher neutral*. Damit liefert der Schüler eine unscharfe Annäherung in seiner Deutung des Figurenverhaltens, welche aber wie im ersten Fall einen impliziten und abstrakten Vergleich realisiert. Weder wir noch die Schüler*innen noch der Lehrer können wissen, welche Lesart intendiert ist: Bezieht sich Micha a) auf die Entwicklung im Handlungsverlauf, zielt er b) auf einen Abgleich zu den anderen Figuren, ist *neutral* c) nur tendenziell erreicht oder ist *neutral* d) nur teilweise das passende Wort dafür, was Micha als Verhalten von oder Eindruck zu Petra vermitteln möchte? Dass es sich nicht um eine Suchbewegung handelt, wird spätestens mit dem Ausklang seines Beitrages deutlich, wo er schlussfolgernd die Hecke *eher* mit der Proposition beibehält, sie nun jedoch durch das *Plausibility Shield find ich* als subjektives Sprechen unterstreicht. Die Lesarten c) und d) fallen dadurch weg. Demnach versucht Micha mit seiner annähernden Deutung *eher so neutral*, seine Einschätzung des Verhaltens von Petra auf einer impliziten Vergleichsskala mittig zu verordnen. Anstelle sie adjektivisch zu beschreiben (zurückhaltend, vorsichtig), wählt er eine abstrakte und zugleich relationale Charakterisierung. Petra ist nicht extrem, sondern mittig: Sie positioniert sich nicht. Oder, andere Lesart: Sie kann mit Extremen des Sozialverhaltens (weich, knallhart) umgehen. Die darauffolgende Intervention der Lehrperson zeigt, dass der propositionale Gehalt von Michas Versprachlichung aus Sicht der Lehrperson unverständlich geblieben ist. Die sprachliche Annäherungsbewegung durch den Schüler wird nicht aufgegriffen. Der Lehrer könnte auch fragen: Was bedeutet *eher so neutral*? Damit würde er die versprachlichte Wirkungsformulierung des Schülers als Ganze berücksichtigen und als Praxis im Sprechen über literarische Figuren anerkennen. Doch vielmehr entscheidet er sich im Sinne einer Ersetzungslogik für die Reformulierung von Wortalternativen als zweiten Versuch von Micha und klammert damit aus, was für die Wirkungsbeschreibung essentiell sein könnte: es nur als vage beschreiben zu können.

Statt Micha antwortet allerdings spontan Laura, die im Sinne der Aufforderung agiert, aber von ihr abweichend neue Deutungsangebote liefert: *Natürlich und offen* ersetzen nicht *neutral*. Laura bietet ihre eigene Interpretation rein ergebnislogisch ersetzend, nicht jedoch diskursiv

an. Sie fasst die Rückfrage des Lehrers womöglich als Absage an Michas Deutungsversuch auf. Ihr Vorgehen wird durch den Lehrer akzeptiert und hinsichtlich der Passgenauigkeit der nun versprachlichten Begriffe mit dem *Plausibility Shield* *ich finde* affirmativ bewertet. Seine bestätigende Übernahme von Lauras Begriffen wird der Klassenöffentlichkeit aber zur intersubjektiven Überprüfung angeboten: *oder?* Ob man dies auch als *Plausibility Shield* einordnen kann, erscheint fraglich. Aufgrund des hierarchischen Machtgefüges erscheint es unwahrscheinlich, dass Schüler*innen sich gefordert fühlen, ihrem Lehrer ernsthaft zu widersprechen, zumal Argumentation weder bei den Schüler*innen noch im Sprechen der Lehrkraft eine Rolle spielt. Damit wäre es ein uneigentliches *Plausibility Shield*: ‚Ihr sollt euch ganz offen auf Augenhöhe zum Sachverhalt verhalten‘, zugleich wissen die Schüler*innen aber, dass die Zustimmung des Lehrers das Ergebnis vorwegnimmt. Insofern ist *oder?* eine rhetorische Figur, die vordergründig zu Widerspruch einlädt, aber zugleich implizit signalisiert, dass kein Interesse daran besteht. Der Unterricht soll ja weitergehen, und wenn der Lehrer schon bejaht, wer soll dann noch widersprechen?¹¹

Er erhält – erwartbar – durch eine Schülerin grundsätzliche Zustimmung im Modus des *Plausibility shield*. Laura reformuliert dann dennoch ihre Aussage: Ist aber *natürlich und offen* dasselbe wie das ergänzende *So ganz sie selbst?* Natürlich nicht. Man kann sich viele Menschen vorstellen, die sich als sie selbst inszenieren, ohne offen und natürlich zu sein. Oder ist die Figur Petra damit – bezogen auf den Kontext Casting für eine Moderator*innenstelle – einfach nur naiv? Kommen wir aber zum Hauptschauplatz zurück. Denn der Lehrer geht nicht weiter auf diese Bedeutungsverschiebungen ein.

Im Anschluss scheint der Lehrer das Ergebnis reformulieren und kontrollieren zu wollen. Hier besteht eine gewisse Analogie zu allseits bekannten Tafelbildgenesen, bei denen fortlaufend Schüler*innenaussagen umformuliert und oftmals damit auch umgedeutet werden. Dabei liefert der Lehrer nun seinerseits ein regelrechtes Feuerwerk abtönender Deutungen der Figur, ganz analog zum Lehrer von „Brudermord im Altwasser“ im ersten Fall.

Lm: Ja, sie is, ja, bis, also natürlich offen, eher schüchtern, so n bisschen zurückhaltend, aber vor allem, vor allem, vor allem wirkt sie ja nicht unsympathisch dabei, oder?

Sw?: Nee.

Zunächst wird maximal affirmiert, auch durch die Wiederholung von *Ja*. Also bestätigt ebenfalls, kann aber auch eine Korrektur einleiten im Sinne von ‚Ja, aber‘. Diese erfolgt auch durch das neue Adjektiv, welches mit *eher* wie schon oben skaliert oder *gehedged* wird – oder der Lehrer markiert seine Wortfindungssuche als noch nicht beendet, da er noch nicht das genau treffende Wort gefunden hat. Tatsächlich setzt sich diese Suche fort: Aus *neutral* wird *natürlich und offen*, daraus wird *schüchtern*, welches additiv oder ersetzend zu *zurückhaltend* wird, bis dann aus den Charakterisierungen eine Wirkungsbeschreibung wird, die aufgrund ihrer doppelten Nega-

¹¹ Im Rahmen eines sokratischen Unterrichtsgesprächs könnte dies hingegen eine Finte sein, sich vorschnell auf durch Autoritäten sanktionierte Deutungen einzulassen. Nichts deutet aber darauf hin, dass dies hier intendiert ist.

tion *nich unsympathisch* selbst eine propositionale *Hecke* darstellt. Wollte der Lehrer die Wirkung auf sich oder alle klar formulieren, hätte er Petra als ‚sympathisch‘ bezeichnen können. Damit hätte er sich festgelegt: ‚Ich finde, sie ist sympathisch.‘ Das macht er aber nicht. Stattdessen wirke sie *nich unsympathisch*. Das ist aber keineswegs dasselbe. Wer nicht unsympathisch ist, scheint ganz OK zu sein, weder Top noch Flop. Wirkt sie dann nicht doch *neutral*, wie bereits schüler*innenseits formuliert und lehrerseits zurückgewiesen wurde? Auffällig ist die dreifache Wiederholung von *vor allem* direkt nacheinander, als wolle der Lehrer den Fokus unbedingt auf genau diese Lesart oder Wirkung setzen. Dies erfolgt aber nicht argumentativ, sondern mit einem quantifizierenden rhetorischen *Intensifier*. Wer soll da noch widersprechen oder nachhaken, wenn das *Plausibility Shield* derart vehement vom Experten vorgetragen wird?

Es geht also nicht darum, die Schüler*innen mit dem gemeinsamen Beispiel diskursiv zu überzeugen. Es wird auch nicht gezeigt oder vorgeführt, wie man Charaktereigenschaften oder Figurenwirkungen identifiziert, benennt und verteidigt. Vielmehr bleibt als latentes Fazit im Raum, dass es keinen Modus Operandi gibt, den geeigneten Begriff zu finden oder auszuhandeln. Das könnte aber auch mitgeteilt werden, anstelle so zu tun, als gäbe es ihn doch. Die anzutreffende *Vague Language* ist damit einerseits dem diffusen Gegenstand *Wirkung* geschuldet, zugleich aber auch der Verdichtungsdidaktik, auf Klebezetteln möglichst ein treffendes oder konsensuelles Adjektiv festzuhalten. Als ungenutzte Wahlmöglichkeit steht der gewählten (immanent, nicht normativ) einerseits die Möglichkeit der problematisierenden Reflexion gegenüber: Was macht man, wenn man Wirkungen beschreibt? Welche Möglichkeiten hat man, welche Grenzen gibt es? Wie lassen sie sich ggf. überwinden? Andererseits hätte die Lehrkraft die Wahl gehabt, anstelle der herausfordernden Verdichtungsleistung auf Entfaltung zu setzen. Das hätte, unabhängig vom jeweils gewählten Verfahren und Darstellungsmodus, bedeutet, eher viele Worte zuzulassen, also eine textförmige Auseinandersetzung zu erlauben und zu fordern. Das hätte aber Konsequenzen für das Stundenkonzept gehabt, welches die synoptische und damit notwendig verdichtete Darstellung von drei Figurenentwicklungen vorsieht (siehe Anhang 2 „nachgestellte Grafik der Post-It Wandzeitung“).

Micha zeigt, dass es für ihn nicht *genau* geht. Daher setzt er *Vague Language* ein und legt sich nicht fest. Laura setzt auf Verdichtung und Präzision und verzichtet auf Argumentation. Hier wird Vagheit durch die Lehrperson als Aneignungsstrategie in der Charakterbeschreibung mündlich bestätigt und schriftlich wiederum aufgehoben.

Dritter Fall

Eine bestätigende und zugleich kontrastive Variante dieser Bearbeitungslogik findet sich im dritten Fall (Lühert, 2019): Thema ist die Ergebnissrückschau auf Gruppenarbeiten aus der letzten Stunde zu „Der Mensch und Künstler Aschenbach“ in Thomas Manns *Der Tod in Venedig* (siehe Anhang 3: Tafelbild aus der vorherigen Unterrichtsstunde). Wir befinden uns in der 12. Klasse. Die Ergebnisse sollen zu Beginn der Stunde zusammengefasst werden. Es liegen bereits Resultate in Form von Heftnotizen als Abschriften des Tafelbilds der letzten Stunde vor, auf die die Lehrperson Bezug nimmt. Das Ganze soll schnell und en passant erfolgen: „mal kurz“.

Mona:// ja also nur bei zwei\\ also soll ich die charaktereigenschaften mal kurz zusammenfassen oder↑ #00:03:11-1#

Lw: ja #00:03:11-1#

Mona: ach so genau wir hatten ja gesagt äh die gruppe hat vorgestellt dass er eher körperlich kränklich ist (.) eher einsam und äh (.) er kämpft sozusagen für die kunst ähm (.) er ist sehr diszipliniert (.) zäh und willensstark und ähm (.) er hat eine elegante selbstbeherrschung (.) ähm (.) und ist eher empathisch (.) und ähm künstlerisch ähm hat er- beschreibt er sein- die helden sozusagen (.) ähm sind eher anfangs schwächer weshalb sich mehr die masse mehr identifizieren kann mit diesen helden (.) er schreibt dann auch eher für ne randgruppe der bürgerlich- äh bürgerlichen gesellschaft (.) und äh (2) genau (.) also er schreibt dann- #00:03:50-1#

Mona verwendet hier gehäuft Hecken in ihrer *Adapterfunktion*. Sie bearbeitet routiniert die aus der vorherigen Stunde verschriftlichten Ergebnisse, wobei sie – mit einer Ausnahme – den Mittelwert deutlich unterschreitet: fünfmal „eher“. Die Schülerin weicht strukturell von den Heftnotizen ab, indem durchgängig die Notiz entweder als vage oder intensiviert markiert wird. Keines der notierten Ergebnisse im Heft bleibt modal unbearbeitet.

Latent zeigt sich darin eine grundsätzliche Vermeidung von Vereindeutigung. Sie kann als eine Kritik an den Ergebnissen der letzten Stunde und ihrer begrifflichen Verdichtung verstanden werden. Aber auch als eine Distanzierung von der Rolle, die Ergebnisse der gesammelten krisenhaften Aneignungsbewegungen der Schüler*innen im Umgang mit dem herausfordernden Text souverän als Gelerntes zu vertreten. Mona kann oder will die vermeintlichen Ergebnisse nicht als gesicherte, als verinnerlichte resümieren. Jene standen zwar an der Tafel, aber es sind nicht ihre, die sie verteidigen würde. Insofern ist sehr fraglich, ob mit der Ergebnissicherung in der vorangegangenen Stunde ihr individueller Bildungsprozess tatsächlich abgeschlossen wurde (Pollmanns, 2014: 95). Wieder kann man – hier nur exemplarisch – fragen: Wenn Aschenbach als *eher kränklich* bezeichnet wird, bezieht sich die Vagheitsmarkierung auf den Begriff oder auf die Intensität oder auf die Distanzierung der Sprecherin von dem als Ergebnis gesetzten charakterisierenden Begriff? Diese Lesarten stehen auch im Unterrichtsverlauf und den damit verbundenen Aneignungsprozessen im Raum, sie treten aber nicht klassenöffentlich hervor und werden daher nicht reflexiv.

Der weitere Transkriptverlauf zeigt – wenn auch hier nicht dargestellt – wie in den anderen Fällen: Eine Auseinandersetzung mit der modalisierenden, Vagheit herstellenden Distanzierung bleibt aus. Diskursivität und Reflexivität bekommen keinen Raum. Insofern kann auch die hier von uns ausgeführte Lesartenbildung nicht an den Reaktionen im fortlaufenden Unterricht überprüft werden. Fakt bleibt aber, dass die am Unterricht Beteiligten potenziell ebenso wie die handlungsentlasteten Forschenden vor denselben Lesarten als möglichen Interpretationsakten der Äußerungen von Mona stehen und darauf reagieren könnten.

4 | Fazit und Ausblick¹²

Ist unsere Analyse realen Deutschunterrichts ein bloßes Lob des Laberns und Stammelns? Ist Literaturunterricht eine von „Schulen der Sprachlosigkeit“, wie der kritische Theoretiker Ulrich Sonnemann 1970 konstatierte? Wir möchten zumindest jenen Trivialisierungen widersprechen, dass ein Schüler wie Florian schlicht ‚Zeit gewinnen‘ wolle, er ‚ein Sprechdenker‘ sei oder ‚ins Unreine‘ rede. *Vague Language* ist und kann mehr, als beim Wegducken zu helfen. Latent wird um Sprache gerungen, um den treffenden Begriff, gerahmt von unzähligen Unsicherheits- und Vorsichtsmarkierungen, welche die eigentliche Aussage sichtlich ‚überwuchern‘. Aber: Haben die Schüler*innen das in der Schule gelernt oder als außerschulische Sprachpraxis in die Schule getragen? Sollen sie es in der Schule lernen? Oder ist Vagheit eine Reaktion auf nicht vermittelte Konkretisierungsstrategien? Und welche konkreten Lernziele wären mit einer reflexiven oder einer einübenden Praxis verbunden? Sollen *Hedging*-Praktiken eingeübt werden wie Elemente der Inhaltsangabe oder der Charakterisierung? Oder sind sie eher ein Problem mündlicher *Verdichtungsstrategien* im Deutschunterricht und wären bei mündlichen oder schriftlichen *Entfaltungspraktiken* weniger gebräuchlich?

Aus unserer Sicht zeigt sich mit dieser Studie zumindest auf den ersten Blick eine latente Hilflosigkeit. Das Thema ist weder deutschdidaktisch noch professionstheoretisch erschlossen. Es lässt sich auch kaum fassen: Einerseits erscheinen *Hedging*-Praktiken alltäglich und sinnvoll, mithin ist ihre Nutzung nachvollziehbar. Damit stellen sie ein Lernziel dar und sollten Gegenstand von Reflexion sein. Andererseits widersprechen *Hedging* und *Vague Language* Bildungszielen von Klarheit, Genauigkeit, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit, also Dimensionen von Bildungssprache, die im allgemeinbildenden Unterricht erworben werden soll.

Auf Basis der drei Fallanalysen plädieren wir dafür, die Frage nach der Nutzung von *Hecken* und *Vague Language* im Deutschunterricht im Umgang mit Literatur auf die Agenda weiterer Forschung zu setzen. Gerade weil momentan die Epistemisierungsforschung zur Bildungssprache in der Schule vorangetrieben wird (Pohl, 2016), ist zu fragen, ob im Sinne der strukturtheoretischen Professionsforschung sensu Helsper (Helsper, 2004) hier von einer für den Literaturunterricht unumgänglichen Antinomie von Vagheit und Genauigkeit gesprochen werden muss. Kann Vagheit genau sein? In bestimmten Fällen schon. Damit wäre es keine Antinomie im strengen Sinne. Diese in theoretischer Hinsicht ‚weiche‘ Antinomie erfolgreich zu bearbeiten, könnte daher zu den grundlegenden Erwerbsaufgaben der Schüler*innen im kommunikativen Umgang mit Literatur gehören. So lassen sich verschiedene künftige Foki ausmachen: in der Unterrichtsforschung, literaturdidaktisch sowie professionalisierungstheoretisch.

Im kommunikativen Kontext, insbesondere im institutionellen, vor allem aber im schulpädagogischen, sollten Formen und Funktionen von *Vague Language* und *Hedging* weiter und differenzierend untersucht werden. Insbesondere der Befund, dass Vagheit zugleich eine Problem- wie Lösungsformel für die Erwerbenden darstellt, sollte vertieft werden durch Rekonstruktionen des Umgangs mit Vagheit in verschiedenen Altersstufen. Nimmt sie ab? Nimmt sie zu? Lassen sich Diffusitätserwerbsmuster rekonstruieren?

¹² Dass wir im Fazit und Ausblick selbst viele *Hedges* verwenden, ist durchaus gewollt: Im Sinne einer deutschdidaktischen Grundlagenforschung haben wir ein spannendes Thema identifiziert und explorieren auf verschiedenen Ebenen Fragestellungen, es weiter zu erschließen.

Auch die Lehrenden können der Herausforderung Vagheit nicht entgehen (Fall 1 und 2). Dieses Feld wäre ebenfalls genauer zu erschließen. Vagheit belastet und erleichtert zugleich die Kommunikation über Literatur allgemein: Sie ist gewissermaßen ein Schmiermittel. Daher sollten Aufgabenkonzepte überprüft werden. Welche fordern, welche erlauben, welche verhindern Vagheit? Darauf aufbauend: Wie kann Vagheit gelehrt und geübt werden als adäquate Erweiterung statt als Verkümmern von Ausdrucksmitteln Heranwachsender im kommunikativen und institutionellen Umgang mit Literatur? Hier wären nicht nur jeweils altersspezifische Ausdrucksmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und einzuüben. Auch inklusive Settings könnten von einer Literaturdidaktik der Vagheit profitieren. Da *Hedges* und *Vague Language* vor allem Elemente mündlicher Diskursivität sind, dürfte eine offensive Analyse mit den Möglichkeiten und Grenzen mündlicher und schriftlicher Auseinandersetzung mit Literatur dabei besonders fruchtbar sein.

Es bedarf daher einer Sensibilisierung der angehenden Deutschlehrkräfte in der ersten und zweiten Phase ihrer Ausbildung. Das bedeutet, dass neue Vernetzungen zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Literaturdidaktik sinnvoll wären, vorzugsweise auch in Zusammenarbeit mit der Literaturwissenschaft. Ziel wäre hierbei, die angehenden Lehrkräfte zu sensibilisieren, mit den Vagheitsmarkern der Schüler*innen reflexiv und positiv umzugehen (auch die von der Lehrkraft selbst verwendeten reflektierend). Da sich aber zeigt, dass dies einerseits eine bislang nicht beschriebene Zielkomponente literarischen Lernens ist und andererseits im Prozess des Literaturerwerbs vermutlich irgendwann überschritten werden kann und sollte, dürfte der Auftrag, welche Sensibilität für dieses Spezifikum des Deutschunterrichts zu schaffen ist, vor allem in der universitären Deutschlehrer*innenbildung liegen.

Das heißt nicht, dass alles akzeptiert werden muss: Vagheit ist ein Ist-Zustand, nicht automatisch auch ein End-Zustand. Dazwischen liegen viele Wege und Möglichkeiten, an den eigenen Eindrücken und am verfügbaren Vokabular zu arbeiten. Hier Wege zu eröffnen und zu gestalten, sind wir unseren Schüler*innen schuldig. Möglicherweise hat eine Didaktik der Vagheit auch das Potenzial, zumindest für einige Schüler*innen, ihren Eindruck von Deutschunterricht als diffusem ‚Lagerunterricht‘ zu verändern, wenn sie merken, dass *Fuzziness*/Ungenauigkeit kein Makel präzisen Ausdrucks ist, sondern in manchen Gesprächssituationen schlicht ebenso angemessen wie erfolgreich ist. Da schriftliche Diffusitätsformulierungen vermutlich selten anzutreffen sind, wäre eine schulische Spracharbeit sinnvoll, welche die konzeptionell mündliche Sprachpraxis mitunter in eine medial schriftliche überführt, um Vagheitsmerkmale zu identifizieren und offen zu diskutieren. Ein anderer Weg wäre, sie in konzeptionelle Schriftlichkeit zu überführen.

Literatur

Primärliteratur

- Britting, G. (1987). Brudermord im Altwasser. In W. Haefs, G. Britting, W. Schmitz & I. Schuldt-Britting (Hrsg.), *Sämtliche Werke / Georg Britting. Hrsg. von Walter Schmitz Bd. 3, Prosa: Teil 2. Erzählungen und kleine Prosa* (S. 20). Süddt. Verl.
- Hübner, L. (2009). Creeps: Ein Jugendtheaterstück. Taschenbücherei Texte & Materialien. Klett.
- Mann, T. (2017). Der Tod in Venedig: Novelle. Fischer-Taschen Bibliothek. Fischer-Taschenbuch-Verl.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 9–21). Schneider Verl. Hohengehren.
- Bologa, K. (2018). RICHTIK-004_001-02 – Thomas Mann: Der Tod in Venedig: Die Exposition in „Der Tod in Venedig“. [unveröffentlicht]
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper, & B. Stelmaszyk (Eds.), *Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. (pp. 11–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brenz, L., & Pflugmacher, T. (2020). Vom Üben des Unverstandenen oder Wie das Neue im Literaturunterricht inszeniert wird. Eine Fallrekonstruktion zu literarischer Wirkung. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. (pp. 99–118). Peter Lang.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (2007). Gesichtsbedrohende Akte. In S. K. Herrmann, S. Krämer, & H. Kuch (Eds.), *Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. (pp. 59–88). transcript.
- Clemen, G. (1998). HECKEN IN DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN TEXTEN DER WIRTSCHAFTSKOMMUNIKATION: Eine kontrastive Studie. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dists/Siegen/Clemen1998.pdf>
- Cutting, J. (2007). Introduction to *Vague Language Explored*. In J. Cutting (Ed.), *Vague Language Explored*. (pp. 3–17). Palgrave Macmillan.
- Delettres, C., & Jallerat-Jabs, B. (2018). „Ja Müssen Sie jetzt nix irgendwie aufschreiben?“ – Eine empirische Untersuchung zur Verwendung von *irgendwie* im gesprochenen Deutsch. In L. Gautier, P.-Y. Modicom & H. Vinckel-Roisin, (Eds.), *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. (pp. 229–242). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110585292-015>
- Diewald, G. (2006). Hecken und Heckenausdrücke: Versuch einer Neudefinition. In E. Calaresu, C. Guardiano, & K. Hölker (Eds.), *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven. Italiano e tedesco come lingue della comunicazione scientifica. Ricognizioni, analisi e prospettive*. (pp. 295–315). LIT-Verl.
- Diewald, G. (2009). Abtönungspartikel. In L. Hoffmann (Ed.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. (pp. 118–141). de Gruyter.
- Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. Hanser.
- Ehlich, K. (2015). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek, & W. Ulrich (Eds.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (pp. 327–348). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (Eds.), *New Approaches to Hedging*. (pp. 15–34). Emerald. https://doi.org/10.1163/9789004253247_003
- Graefen, G (2000). „Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. <https://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf>
- Hannes, T. (2011). *Deutschunterricht am 21.09.2010 (Erarbeiten eines Spannungsbogens zum Theaterstück „Creeps“) an einer Reformgesamtschule in einer 9. Klasse: 5 von 6*. Mainz (unv. Manuskript).

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (pp. 49–98). Klinkhardt.
- Knopf, J. (2013). Literar-ästhetische Rezeption im schulischen Kontext – eine kritische Reflexion. In C. Rieckmann, & J. Gahn (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 143–158). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Koch, A. R. (2019). *Die Verwendung von Heckenausdrücken im Literaturunterricht: Unveröffentlichte Masterarbeit im Bereich der Fachdidaktik Deutsch* [PDF].
- Könecke, S. (2017). *RICHTIK-001_001-02_Kurzgeschichten, Brudermord im Altwasser: Wie schreibe ich einen Zeitungsartikel*. 2 von 2. [unveröffentlicht]
- Lakoff, G. (1973). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic* 2(4), 458–508.
- Lange, I. (2011). „Spontan – was ist euch aufgefallen?“ Zur Notwendigkeit sprachlichen Handelns im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Unterrichtsgesprächen in Rezeptionsprozessen. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (pp. 271-291). kopaed.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Klinkhardt.
- Lühert, M. (2019). *RICHTIK-004_001-03 – Thomas Mann: Der Tod in Venedig: Gustav Mahler in Gustav von Aschenbach, Nietzsches Philosophie und Einflüsse literarischer Strömungen in „Der Tod in Venedig“, [Angabe durch Transkribent]* [unveröffentlicht].
- Müller, A. (2013). Das Verstehen literarischer Texte überprüfen – Verfahren, Chancen, Beschränkungen und Konsequenzen. In C. Rieckmann, & J. Gahn (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 85–103). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Müller, M. R. (2015). Gesellschaft im Konjunktiv: Über ästhetisches Handeln. In R. Hitzler (Ed.), *Hermeneutik als Lebenspraxis: Ein Vorschlag von Hans-Georg Soeffner*. (pp. 487–499). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Ed.), *Die Fallrekonstruktion*. (pp. 58–156). Suhrkamp.
- Pflugmacher, T. (2016). Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 4–20. http://leseräume.de/?page_id=571
- Pflugmacher, T. (2016b). Objektive Hermeneutik. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 285–304). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Eds.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. (pp. 55–79). Stauffenburg Verlag.
- Pollmanns, M. (2014). Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 27(50), 86–100.

Prince, E. F., Frader, J., & Bosk, C. (1982). On Hedging in Physician-Physician Discourse. In R. J. Di Pietro (Ed.), *Linguistics and the Professions: Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. (pp. 83–97). Ablex Publ. Corp.

Rowland, T. (2007). 'Well Maybe Not Exactly, but It's Around Fifty Basically?': Vague Language in Mathematics Classrooms. In J. Cutting (Ed.), *Vague Language Explored*. (pp. 79–96). Palgrave Macmillan.

Anhänge

Anhang 1: Arbeitsblatt

Atmosphäre einer Landschaft

Das sind grünschwarze Tümpel, von Weiden überhangen, von Wasserjungfern¹ übersurrt, das heißt: wie Tümpel und kleine Weiher, und auch große Weiher ist es anzusehen, und es ist doch nur Donauwasser, durch Steindämme abgesondert vorn großen, grünen Strom, Altwasser, wie man es nennt. Fische gibt es im Altwasser, viele; Fischkönig ist der Bürstling, ein Raubtier mit zackiger, kratzender Rückenflosse, mit bösen Augen, einem gefräßigen Maul, grünschwarz schillernd wie das Wasser, darin er jagt. Und wie heiß es hier im Sommer ist! Die Weiden schlucken den Wind, der draußen über dem Strom immer geht. Und aus dem Schlamm steigt ein Geruch wie Fäulnis und Kot und Tod. Kein besserer Ort ist zu finden für Knabenspiele als dieses gründämmernde Gebiet. Und hier geschah, was ich jetzt erzähle. ...

¹ Wasserjungfern = Libellen

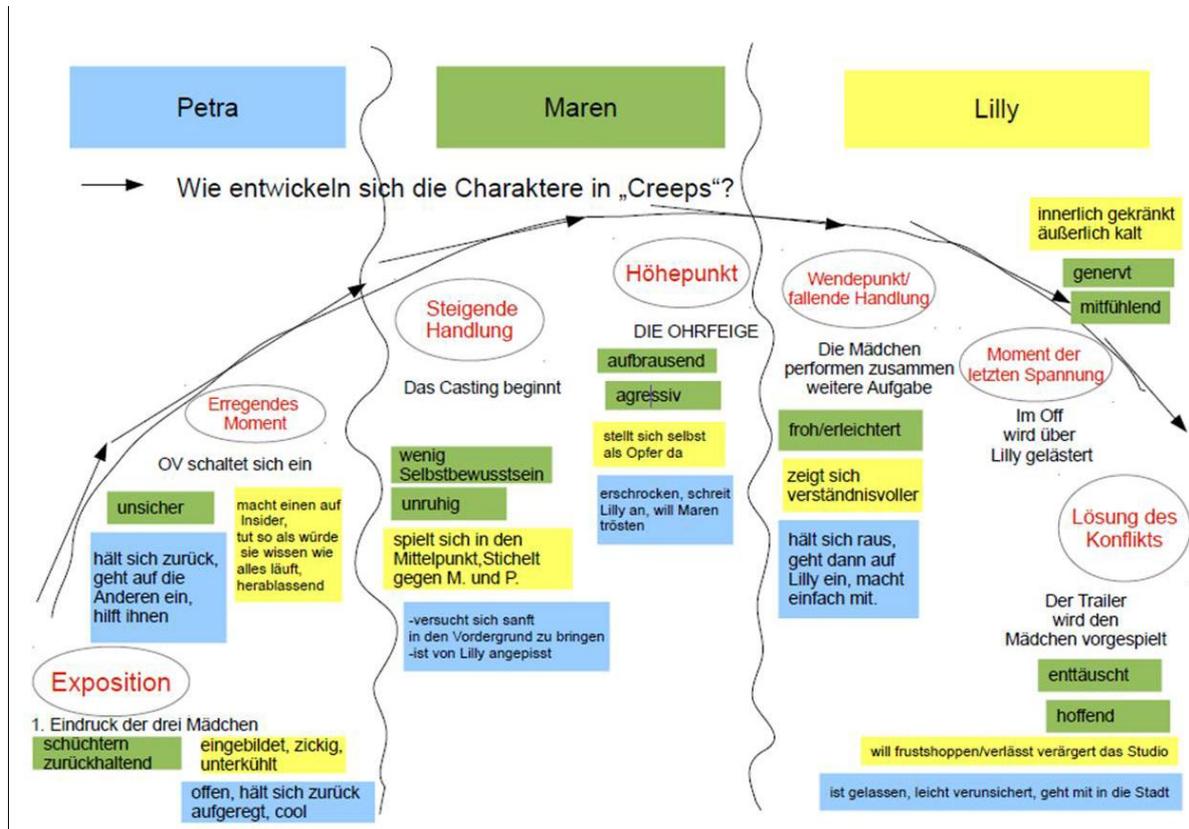
dreckiges, morastiges Wasser → wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?



Aufgabe:

- 1) Lies den hier abgedruckten Anfang einer Kurzgeschichte noch einmal aufmerksam durch. Markiere oder umringe auffällige Naturbeschreibungen.
- 2) Notiere anschließend auf dem Arbeitsblatt, welche Atmosphäre und welche Stimmung diese Beschreibungen jeweils ausdrücken (siehe Beispiel).

Anhang 2: Post-It-Wandzeitung



Kristin Weiser-Zurmühlen

Interaktive Aushandlung der Rezeption von Serienfiguren unter Schüler*innen

Abstract: Für serielle Erzählungen werden oft die Figuren als besonders wichtig hervorgehoben (vgl. u.a. Eco, 1999: 305, Weber & Junklewitz, 2008: 24), insbesondere in ihrer Funktion als Identifikationsangebote für Rezipient*innen (Hickethier, 2012: 362). In diesem Zuge deuten Rezeptionsstudien darauf hin, dass Figuren für das Publikum möglichst vielschichtig und ‚echt‘ wirken sollten (vgl. z.B. Bock, 2013: 126). Bisher wurde jedoch kaum erforscht, in welcher Art und Weise solche Identifikationsangebote sowie die emotionale Erlebnisqualität der Figurenwahrnehmung im Kontext von Anschluss- und Begleitkommunikation interaktiv verhandelt werden. Der Beitrag geht der Frage nach, mit welchen sprachlichen Verfahren Schüler*innen im Rahmen von Anschlusskommunikation zu verschiedenen Serien Bezüge zu Serienfiguren herstellen und dabei ihre Rezeption dieser Figuren kommunikativ vermitteln sowie ihre subjektiven Wahrnehmungen in der Interaktion miteinander vergleichen.

Die empirische Grundlage bilden Sequenzen aus einem Korpus von zehn videographierten Gesprächen zwischen Schüler*innen unterschiedlicher Altersstufen und Schulformen, die an einer als ‚Gruppendiskussion über Serien‘ angekündigten Studie teilgenommen haben. Für die Auswertung der Daten wird eine Synthese aus mikro- und makroanalytischer Vorgehensweise verwendet, indem die Methodologie der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) mit der Positionierungstheorie (Harré & van Langenhove, 2007) kombiniert wird. Die Analyse zeigt, dass sich die Jugendlichen beim Sprechen über Serien und Serienfiguren an prototypischen Vorstellungen orientieren, woraus sich Anknüpfungspunkte für Ziele und Kompetenzen literarischen Lernens (Spinner, 2006) ergeben können. Allerdings muss ebenfalls bedacht werden, dass Thematisierungen einer (nicht) involvierten Figurenwahrnehmung innerhalb der Peer Group kontextabhängig von interaktiven Vergemeinschaftungs- und Distinktionsprozessen (Weiser-Zurmühlen, 2021) sowie von *face work*-Aktivitäten (Goffman, 1967) beeinflusst werden.

Abstract: Serial characters are often emphasized as particularly important for narrations (see e.g., Eco, 1999: 305, Weber & Junklewitz, 2008: 24), especially since they can offer recipients opportunities of identification (Hickethier, 2012: 362). Studies on media reception indicate that the audience prefers characters designed as complex and authentic as possible (see. e.g., Bock, 2013: 126). However, few research has been conducted on how recipients interactively negotiate opportunities and affordances of character identification as well as their emotional involvement regarding character perception. In this paper, I investigate the interactive practices students use to establish references to characters of different series. I analyze how they index their perception of these characters and how they interactively compare their individual views on series characters with each other.

The empirical basis consists of transcribed extracts from a corpus of ten videotaped conversations between students of different ages and from various school types who participated in a study announced as a 'group discussion about series'. For analysis of the data, I applied a micro- as well as a macro-analytic approach by combining ethnomethodological Conversation Analysis (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) with Positioning Theory (Harré & van Langenhove, 2007). The analysis shows that the participants orient to prototypical ideas when talking about series and series characters, which could result in learning opportunities about fictional works (Spinner, 2006). However, analysts as well as teachers also need to consider that interactive communalization and distinction processes (Weiser-Zurmühlen, 2021) and face work activities (Goffman, 1967) might have an impact on the way adolescents talk about their emotional involvement in the perception of series characters within the peer group.

Keywords: Serie, Figuren, Rezeption, Konversationsanalyse, Positionierung

1 | Einleitung

Figuren gelten für Rezipient*innen als „Schlüssel zur Geschichte“ (Staiger, 2014: 20). So wird auch in literaturdidaktischen Konzeptionen Figuren ein zentraler Stellenwert zugeschrieben, da sie für Schüler*innen Identifikationsangebote bereitstellen und dazu einladen, vielfältige, oft auch fremde Perspektiven zu übernehmen. Insbesondere Serienfiguren können Rezeptionserfahrungen von hoher Intensität hervorrufen, wenn mehrere Episoden oder Staffeln am Stück gesehen werden, aber auch dadurch, dass sie von Rezipient*innen oft über einen langen Zeitraum hinweg begleitet werden. Anders & Staiger (2016: 13) verorten daher Figuren als Ansatzpunkt für eine Serialitätsdidaktik auf der Subjektebene der Lesekompetenz (Rosebrock & Nix 2020), auch wenn sie fraglos ebenso auf der sozialen Ebene, d.h. in Form von Anschlusskommunikation zum Gegenstand von Interaktion werden können.

Welche Identifikationsangebote Rezipient*innen literarischer und audiovisuell gestalteter Figuren wahrnehmen, welche Aspekte der Figurendarstellung ihnen relevant erscheinen und wie sie subjektiv Figuren bewerten, wurde in der Medienrezeptionsforschung bisher überwiegend in Form von Fragebogenstudien, experimentellen Settings oder Interviewsituationen erforscht (vgl. z.B. Lamerichs, 2012 oder Bock 2013). Sprachlich-interaktive Bezugnahmen und Aushandlungen von Identifikation mit bzw. emotionaler Beteiligung an Figurendarstellung im Kontext von Anschluss- und Begleitkommunikation wurden bisher jedoch kaum untersucht.

Grundsätzlich wird Anschlusskommunikation in didaktischen Konzeptionen der Lese- und Literaturdidaktik eine wichtige Rolle zugeschrieben und so initiieren Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen oft auch Diskussionen und diskursive Reflexionen zu ästhetischer Darstellung sowie zu Funktionen von Figuren und Figurenkonstellationen. Aus diesem Grund erscheint es vielversprechend, an dieser Stelle empirisch anzusetzen und zunächst deskriptiv zu rekonstruieren, was Schüler*innen tatsächlich *tun*, wenn sie – außerhalb von als Lehr-Lernkontexten gerahmten Gesprächssettings – über Figuren sprechen. Daraus lassen sich wiederum didaktische Implikationen für die Anbahnung (serien-)figurenbezogener Rezeptionskompetenzen ableiten.

Dem Beitrag liegt die Prämisse zugrunde, dass sich die Interagierenden beim Sprechen über Figuren selbst in Relation zu den Figuren einer Serie bzw. zu ihrer Rezeption der Figuren positionieren. In Gesprächen können andere Teilnehmende diese Positionierungen dann interaktiv aufgreifen, mit Bewertungen versehen und für die Schärfung eigener Positionierungen modifizieren, sodass sich die Kommunikation über Figurenrezeption als äußerst flexibel und variationsreich erweist. Dabei spielen komplexe Interaktionsdynamiken und die sozialen Beziehungsgefüge der Beteiligten genauso eine Rolle wie die mediale Gestaltung und (Identifikations-)Angebote der Figuren selbst. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein traditionell literaturdidaktischer Gegenstand (gesprächs-)linguistisch perspektiviert, um die Verwobenheit literarischen und sprachlichen Lernens für weiterführende didaktische Überlegungen fruchtbar zu machen. Auf der Basis videografierten Daten von nicht moderierten Gruppendiskussionen zwischen Schüler*innen, die sich über TV-Serien austauschen, wird in diesem Beitrag folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Mit welchen sprachlichen Verfahren stellen Schüler*innen im Rahmen von Anschlusskommunikation zu verschiedenen Serien Bezüge zu Figuren her?
- (2) Wie kommunizieren sie ihre Figurenrezeption? Welche Orientierungen und Vorstellungen spielen dabei eine Rolle?

(3) Welche didaktischen Implikationen ergeben sich daraus?

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird eine kurze Einführung zu Serienfiguren und ihrer Rezeption gegeben (Abschnitt 2.1), um anschließend den Stellenwert von Figuren in der Deutschdidaktik zu skizzieren (Abschnitt 2.2). In Abschnitt 3 werden die Datengrundlage und das methodische Vorgehen – angelehnt an die ethnomethodologische Konversationsanalyse sowie Positionierungstheorie – vorgestellt. Basierend auf qualitativen Analysen des zugrundeliegenden Korpus werden anhand ausgewählter Fallbeispiele einerseits die sprachlichen Verfahren der Bezugnahme auf Figuren (Abschnitt 4.1) sowie andererseits die Kommunikation von Figurenrezeption seitens der Schüler*innen (Abschnitt 4.2) systematisiert. Davon ausgehend wird empirisch begründet argumentiert, dass Schüler*innen sich beim Sprechen über Serienfiguren sowohl an prototypischen als auch an normativen Vorstellungen orientieren, die gewinnbringende Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen bieten (Abschnitt 5).

2 | Serienfiguren im Forschungsdiskurs

2.1 | Serienfiguren und Serienfigurenrezeption

Figuren wird grundsätzlich eine zentrale Funktion für ästhetische Erzeugnisse jeder medialen Form zugeschrieben. Sie konstituieren durch ihre Entscheidungen und Beziehungen eine Erzählung maßgeblich und bringen so die Handlung voran. Insbesondere sind sie es, die das Interesse der Rezipient*innen auf sich ziehen (vgl. Hurrelmann, 2003: 4), da sie ihnen den Zugang zur erzählten Welt eröffnen. Im Unterschied zu medial schriftlich dargestellten, literarischen Figuren sind Serienfiguren audiovisuell wahrnehmbare, teilweise gezeichnete oder animierte, teilweise von Schauspieler*innen dargestellte Personen. Anders als Filmfiguren werden seriell angelegte Figuren in der Regel von ihren Rezipient*innen über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet. Während früher die periodische Ausstrahlung im linearen Fernsehen kennzeichnend für Serien war, können Rezipient*innen mittlerweile dank Streaming-Plattformen und Mediatheken überwiegend selbst entscheiden, wie viele Episoden welcher Serie sie zu welchem Zeitpunkt ansehen.

Das serielle Prinzip der „Wiederholungskunst“ nach Eco (1999: 301) besteht darin, stets ein Schema – auch die Figuren betreffend – zu variieren. So fragt etwa Kelleter (2012: 12):

Was wäre ein Kommissar Brunetti, was ein J.R. Ewing, wenn sie bloß einmal im Leben einen Mörder überführen oder nur eine einzige Intrige in Gang setzen würden? Sie wären nicht dieselben. Wir genießen diese Figuren ausdrücklich als Serienfiguren, die uns immer wieder aufs Neue mit den gleichen, schrittweise nur mutierenden Eigenschaften begegnen.

Für die meisten seriellen Erzählungen wird eine gewisse Konstanz im Figurenensemble als charakteristisch angenommen (Eco, 1999: 305; Hickethier, 1994: 58; Weber & Junklewitz, 2008: 24). Das Verhältnis zwischen Figuren und Handlung hängt dabei von der Art der Serie ab. So stellen etwa narrativ komplexe Formate wie *Lost* Handlungsentwicklungen in den Vordergrund, d.h. das Beziehungs- und Figurendrama entwickelt sich im Unterschied zu weniger komplex erzählenden Serien wie Soaps – beispielsweise *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* – aus dem Plot heraus (Mittell, 2012: 105). Daher können Serienfiguren rund oder flach sein (Lecke, 2014: 39), sie können Handlungsträger*innen sein und komplexe sowie dynamische Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen oder nicht. Serienfiguren können Stereotype transportieren und zu deren Verfestigung beitragen, wie z.B. Götz (2013) für Gender-Stereotype darlegt. Zudem kann es auch zum Konzept einer Serie gehören, dass die Figuren je nach Episode variieren und die

Serie stattdessen über ein Konzept zusammengehalten wird, wie es bei *Black Mirror* oder *Tatort* der Fall ist (vgl. zu Letzterem beispielsweise Hißnauer et al., 2012).

Mit einem konstruktivistischen Verständnis lassen sich tatsächlich – wie Eder (2008: 80) postuliert – die Eigenschaften von Figuren nur unter Rückgriff auf ihre Rezeption erfassen. Umgekehrt sind Medienrezeptionsprozesse eng mit den Figuren verbunden. Sie bergen ein ausgeprägtes „emotionale[s] Potenzial“ (Hurrelmann, 2003: 4) für ihre Rezipient*innen, da sie über sie und ihre Entwicklung, ihr Umfeld, ihre Anschauungen, Verhaltensweisen und sozialen Beziehungen mit verschiedenen Perspektiven konfrontiert werden. Hickethier (2012: 362) verweist in diesem Zusammenhang auf die identifikatorische Funktion von Figuren: „[Sie] spiegeln, machen vor, wie Zuschauer sich verhalten können, indem sie sich selbst verhalten“.

Empirische Untersuchungen zur Serienrezeption bestätigen, dass Figuren für die Zuschauer*innen eine zentrale Rolle spielen. So geht aus der Studie von Bock (2013) hervor, dass Serienfiguren ein wichtiges Rezeptionsmotiv darstellen, wobei Rezipient*innen Serienfiguren vor allem dann schätzen, wenn sie ihnen einen hohen Authentizitätsgrad zuschreiben, d.h. ihre Eigenschaften und Verhaltensweisen als möglichst glaubwürdig einstufen (vgl. Bock, 2013: 126). Auch Schlütz et al. (2013) fanden heraus, dass Zuschauer*innen, die in Online-Foren über die moralisch fragwürdige Figur Dexter aus der gleichnamigen Serie diskutieren und mit der Figur sympathisieren, diese Sympathie argumentativ mittels verschiedener Strategien rechtfertigen. Auch wenn es sich bei Figuren um fiktional gestaltete Konstrukte handelt, behandeln Rezipient*innen sie bisweilen wie real existierende Personen. So konstatiert Lamerichs etwa, dass die von ihr interviewten niederländischen Sherlock-Fans so über die Figuren sprächen, „as if they were real“ (Lamerichs, 2012: 186).

Solche quantitativen bzw. qualitativen Befragungen vermitteln einen Eindruck dessen, wie Zuschauer*innen ihre subjektive Wahrnehmung der Figuren über Introspektion und durch gezielte Fragen von Forschenden rekonstruieren. Eine weitere Möglichkeit, empirisch auf Rezipient*innenseitige Interpretationen von ästhetischen Erzeugnissen zuzugreifen, kann über die Analyse von Anschlusskommunikation erfolgen, d.h. dass mehr oder weniger natürliche – ggf. auch elizitierte – Gespräche zwischen mehreren Beteiligten über Medien den Forschungsgegenstand bilden.

2.2 | (Serien-)Figuren in der Deutschdidaktik

Der Stellenwert von figurenbezogenen Rezeptionsprozessen und -wirkungen ist auch fachdidaktisch bedeutsam. Dadurch, dass Figuren Emotionen (Hillebrandt, 2015) sowie Empathie (Olsen, 2011) hervorrufen und somit die Bewertung des gesamten medialen Produkts beeinflussen können, sehen Literaturdidaktiker*innen in der subjektiven Auseinandersetzung mit Figuren einen zielführenden Ansatzpunkt, um Schüler*innen einen Zugang zu ästhetischen Erzeugnissen zu ermöglichen. Insbesondere aufgrund ihrer Anregung, durch ihre Perspektiven auf die erzählte Welt zu blicken, können Figuren bei Rezipient*innen eine „Alteritätserfahrung“ auslösen, d.h. eine „Irritation durch die Andersartigkeit“ (Spinner, 2006: 10), wodurch generell die Fähigkeiten zu Empathie und Fremdverstehen gefördert werden sollen. Die meisten figurenbezogenen literaturdidaktischen Konzepte und Kompetenzmodellierungen (vgl. z.B. Olsen, 2011 und Rietz, 2017) beziehen sich zwar nicht explizit auf Serienfiguren, dennoch sind die grundlegenden Gedanken durchaus übertragbar, sollten aber vor dem Hintergrund ihrer medialen Spezifik reflektiert werden (vgl. dazu auch Schmidt, 2018: 121–122).

Als Voraussetzung für die Fähigkeit von Leser*innen, die Perspektiven von Figuren nachzuvollziehen (vgl. dazu u.a. Andringa, 1987), hebt Hurrelmann (2003: 6) die „emotionale Involviertheit“ hervor, d.h. die affektive Beteiligung, die bei Rezipient*innen durch das Figurenhandeln hervorgerufen wird. Davon ausgehend modellieren van Holt & Groeben (2006: 124) als Norm des angemessenen Figurenverstehens seitens Schüler*innen das „produktive in-Beziehung-Setzen von emotionaler Beteiligung und kritischer Reflexion“. Darunter ist zu verstehen, dass Rezipient*innen verschiedene Positionen auf einem Kontinuum aus Nähe und Distanz zu den Figuren beziehen und entsprechend nicht nur eine, sondern „je nach Neigung, situativer Geminntheit und textseitigen Angeboten [...] mehrere unterschiedliche Haltungen“ (van Holt & Groeben, 2006: 121; vgl. ähnlich auch Winkler, 2015) einnehmen. Ein weiterer Aspekt, der in jüngerer Zeit Beachtung gefunden hat, ist der der *Wertung* (vgl. etwa Leubner & Saupe, 2019; Seyler 2020). Denn unter der Prämisse der emotionalen Beteiligung am Schicksal von Figuren können Rezipient*innen zunächst über intuitive Bewertungen bezüglich deren Agierens zu einer fundierteren, differenzierteren und begründeten Beurteilung gelangen. Seyler (2020: 33) konstatiert, dass zwischen der Bewertung der Figuren, dem Nachvollziehen ihrer Perspektiven und dem Verstehen eines Textes ein enger Zusammenhang bestehe.

Einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma folgend lässt sich empirisch nicht nachweisen, inwiefern Schüler*innen beim Rezipieren von Figuren *tatsächlich* Emotionen empfinden oder sich mit den dargestellten Charakteren identifizieren. Für die hier vorgestellte Studie wird sich stattdessen das in den literaturdidaktischen Modellierungen anklingende Verständnis der Haltung, die im Zuge der Rezeption gegenüber Figuren eingenommen wird, zunutze gemacht. Anhand von Videodaten zu Gesprächen zwischen Schüler*innen wird so herausgearbeitet, wie sie einander diese Haltungen kommunizieren und wie diese Haltungen interaktiv bearbeitet und ggf. modifiziert werden. Daher wird im Rahmen dieses Beitrags auch nicht davon ausgegangen, dass die Schüler*innen emotional involviert oder affektiv beteiligt *sind*, sondern dass sie sich gegenüber den anderen Interagierenden im Gespräch so *positionieren*.

3 | Datengrundlage und methodische Vorgehensweise

Das dieser Studie zugrunde liegende Korpus besteht aus zehn videografierten und den Konventionen nach GAT 2 (Selting et al., 2009) folgend zu großen Teilen transkribierten¹ Gesprächsdaten zwischen Schüler*innen verschiedener Altersstufen und Schulformen in Deutschland, die zwischen 2016 und 2018 an einer als „Gruppendiskussion zum Thema Serien“ angekündigten Studie teilnahmen. Die Aufnahmen fanden parallel zum regulären Unterricht in Räumlichkeiten der Schulen statt, wobei von den jeweiligen Lehrkräften unterschiedlich viel Zeit zur Verfügung gestellt wurde. Die je drei bis sieben Schüler*innen aus einer Lerngruppe wurden instruiert, sich über alles zu unterhalten, was sie wollten, solange es mit dem Thema Fernsehserien zu tun hatte. Dann verließ die Forscherin² das Setting, so dass die Jugendlichen die Diskussion selbst organisieren und strukturieren mussten. Es handelt sich also um kein genuin unterrichtliches

¹ Alle Transkripte können unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783110727845/html> (lizensiert als CC BY NC ND) eingesehen werden.

² Diese Formulierung wurde bewusst gewählt, um durch das Schreiben über sich selbst in der dritten Person im ethnomethodologischen Sinne ein Moment der Distanzierung und Verfremdung zum eigenen Handeln zu erzeugen.

Lehr-Lern-Setting, wengleich sich in den Gesprächen Hinweise darauf finden lassen, dass die Schüler*innen den institutionellen Kontext teilweise als relevant behandeln.

Die Schüler*innen erfüllen die gestellte ‚Aufgabe‘, indem sie sich gegenseitig bewertende Gründe für das (Nicht-)Schauen einer bestimmten Serie geben, ihren Mediengeschmack im Allgemeinen erläutern und gelegentlich Handlungsstrukturen oder Szenen verschiedener Serien nacherzählen. Dabei sprechen sie auch über Figuren spezifischer Serien sowie generell über Figuren und deren Relevanz für Serien oder ihre subjektive Rezeption. Diese thematischen Sequenzen wurden für den vorliegenden Beitrag ausgewählt, in Form einer Kollektion zusammengestellt und den Prinzipien der ethnomethodologischen Konversationsanalyse folgend sowie mit dem Analysefokus auf Positionierungen ausgewertet. Eine ausführliche Diskussion zur Kombination beider Methodologien in Form eines analytischen Frameworks kann in Weiser-Zurmühlen (2022) nachgelesen werden.

Aus einer konversationsanalytischen Perspektive wird die sequenzielle Entfaltung der Interaktion untersucht. Als Prämisse gilt dabei, dass Forschende keine mentalen Prozesse oder Zustände der Interagierenden erfassen können, da diese weder für Analytiker*innen in den Daten noch für andere Gesprächspartner*innen in der Interaktion zugänglich sind. Vielmehr stützen konversationsanalytisch Forschende ihre Beobachtungen auf die wechselseitigen Bezugnahmen der Interagierenden aufeinander im Rahmen ihrer Formulierungen. So zeigen etwa Gesprächspartner*innen in ihren Antworten, wie sie den vorangegangenen Redebeitrag einer anderen Person verstanden haben und projizieren damit Folgerwartungen und Präferenzstrukturen für spätere Beiträge (vgl. das *next-turn-proof-procedure*, wie es von Sacks et al., 1974 vorgeschlagen wurde). Besonders relevant ist der jeweilige Interaktionskontext für die Analyse. Dabei wird angenommen, dass Sprechende einander über Kontextualisierungshinweise (Gumperz, 1992) signalisieren, wie sie die aktuelle Situation verstehen, wodurch sie zugleich auch den aktuellen Kontext aktiv herstellen. Diese Prozesse lassen sich mikroanalytisch rekonstruieren, woraus durch Bündelung und Systematisierung von Phänomenen wiederkehrende Sequenzmuster und Praktiken identifiziert werden können.

Für die Auswertung der Daten wurde zudem die Positionierungstheorie hinzugezogen, um systematisch die Haltungen der Teilnehmenden, die sie sowohl gegenüber den anderen Gesprächsbeteiligten als auch gegenüber dem durch die Instruktion vorgegebenen Gesprächsgegenstand ‚Serien‘ bzw. spezifisch für diesen Beitrag: gegenüber Serienfiguren einnehmen. Die Metapher der Positionierung von Individuen hat ihren Ursprung in Foucaults Begriff der ‚Subjektposition‘ (Foucault, 1981) und wurde von Diskursanalytiker*innen aufgegriffen, um zu untersuchen, wie Menschen sich in Bezug zu sozialen Kategorien wie *gender* oder *race* positionieren. Erstmals von Hollway (1984) als Analysewerkzeug eingesetzt und dann von Harré und Kolleg*innen (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 2007) weiterentwickelt, wurde die Positionierungstheorie in jüngerer Zeit auch von der Konversationsanalyse zur Beschreibung von Interaktion vor allem im Hinblick auf Identitätsmanagement übernommen (Day & Kjaerbeck, 2013; Korobov, 2001; Liebscher & Dailey-O’Cain, 2007). Mit dem Konzept der Positionierung können Forschende über die mikrostrukturellen Untersuchungen der Konversationsanalyse hinausgehen, indem sie rekonstruieren, wie Menschen sich selbst und andere in Bezug auf größere, gesellschaftliche Diskurse positionieren. Für die Studie wurde der Schwerpunkt auf epistemische und evaluative Positionierungen gelegt, da das Aushandeln von Wissen

und Bewertungen im Kontext von Serienkommunikation – wie in nahezu allen Formen medienbezogener Interaktion – genuin zu bearbeitende kommunikative Aufgaben darstellen (vgl. Weiser-Zurmühlen, 2021: 97–103).

In einem ersten Schritt (Abschnitt 4.1) werden jene Sequenzen betrachtet, in denen es um Figuren aus einer spezifischen Serie geht. Dafür wird herausgearbeitet, wie die Schüler*innen sprachlich-interaktiv auf die Figuren Bezug nehmen, wie sie unterschiedliche Wissensstände der anderen Interagierenden diese Figuren betreffend behandeln und welche Rolle Bewertungen dafür spielen. In einem zweiten Schritt (Abschnitt 4.2) werden zusätzlich solche Sequenzen einbezogen, in denen die Interagierenden sich über Figuren *per se* austauschen. Dabei stehen die Fragen im Fokus, wie sie einerseits ihre Rezeption der Figuren kommunizieren und wie andererseits die anderen Beteiligten darauf reagieren. Ausgehend von fachdidaktischen Annahmen, dass Identifikation und Perspektivübernahme sowie emotionale Beteiligung eine Rolle spielen, wird ein Schwerpunkt der Analyse darauf gelegt. Davon ausgehend werden Schlussfolgerungen für didaktische Überlegungen gezogen (Abschnitt 5).

4 | Formen und Funktionen sprachlich-interaktiver Bearbeitungen von Serienfiguren und ihrer Rezeption

4.1 | Verweise auf Serienfiguren in Abhängigkeit von epistemischen und evaluativen Positionierungen

In Mehrparteien-Interaktionen wie in den vorliegenden Daten kann in der Regel nicht vorausgesetzt werden, dass eine Serie allen Beteiligten bekannt ist. Das Spektrum kann dabei von kompletter Unkenntnis über Hören-Sagen, Kenntnis einer oder weniger Episoden bis zur mehrfachen Rezeption mehrerer Staffeln reichen. Epistemische Positionierungen, d.h. Anzeige, Zuschreibung und ggf. Modifikation dessen, wie viel eine Person bisher gesehen hat und mit wie viel Gewissheit und Glaubwürdigkeit sie auf dieser Basis Aussagen über die Serie treffen kann, sind somit ein grundlegender Bestandteil quer durch alle videografierten Gespräche hinweg. So stehen Interagierende in solchen Settings stets vor der Herausforderung, verschiedene Wissensbestände und Wissensstände die Serie betreffend managen zu müssen (Weiser-Zurmühlen, 2021: 123–137).

Im Folgenden wird zunächst anhand zweier exemplarisch ausgewählter Sequenzen aus den Daten gezeigt, dass die Teilnehmenden je nachdem, wie sich die anderen Gruppenmitglieder epistemisch positionieren, unterschiedliche sprachliche Formen wählen, mit denen sie auf eine oder mehrere Serienfiguren verweisen. Serienfiguren werden überwiegend entpersonalisiert behandelt, wenn eine epistemische Asymmetrie zwischen den Gesprächspartner*innen relevant wird (Beispiel 1) und sie werden eher namentlich benannt, wenn die Serie von mehreren Personen als (gut) bekannt eingestuft wird (Beispiel 2). Letzteres legt die Basis für nicht nur bewertende, sondern auch mögliche interpretierende oder deutende Folgeäußerungen. Anschließend folgt eine vergleichende Diskussion zu Erkenntnissen aus der Interaktionsforschung hinsichtlich Praktiken der Referenzierung auf real existierende Personen.

Wenn die Serie nicht allen Interagierenden bekannt ist, kann es sein, dass diese Wissensasymmetrie interaktiv als relevant behandelt wird und ausgeglichen werden muss. In diesem Fall werden Serienfiguren selten nominal, sondern überwiegend beschreibend, beispielsweise durch die Zuordnung zu sozialen Kategorien, eingeführt. Das zeigt exemplarisch der folgende Transkript-Auszug, der aus einem Gespräch zwischen sieben Schüler*innen des 13. Jahrgangs

einer Gesamtschule in Bielefeld stammt. Igdir, Gisem und Tufan³ haben zuvor zwei anderen Mitgliedern der Gruppe (Ali und Paul, die die Serie nicht kennen) erklärt, warum sie die Serie *İçerde* gerne schauen. David hatte signalisiert, zumindest bereits von der Serie gehört zu haben. Der Auszug beginnt damit, dass die drei Interagierenden mit hohem epistemischen Status eine mehrstimmige Rekonstruktion (Keppler, 1994: 242–250) initiieren, in der sie den Plot der Serie über die Figurenkonstellation darstellen:

194 IGD: der kleine bruder wird entFÜHRT,
 195 und danach werden die ELtern,
 196 (-) der GROße bruder?
 197 (.) wird eigentlich n poliZIST,
 198 aber dann macht er etwas mit dem äh oberkommissar AUS und
 sagt;
 199 (.) ich äh SCHLEICH mich in;
 200 (.) [äh ich schleich mich in] die meif-
 201 DAV: [ja genau (mit mafia und) so;]
 202 IGD: MAFia ein;
 203 DAV: ja;
 204 IGD: und dann [lassen] wir es so zeigen dass ich,
 205 DAV: [<p>so (xxx)>]
 206 IGD: sozusagen dich vor KAMeras,
 207 (.) äh vor laufenden kamera erSCHIEßen wollte;
 208 (-) und danach kommt der große bruder in die mafia REIN?
 209 der KLEIne bruder,
 210 (-) is (.) poliZIST geworden,
 211 aber er hat äh kontakt zu der MAFia.
 212 (.) und is also FÜR die mafia bei der polizei,
 213 (.) und der ANdere is für die poli[zei bei der mafia;]
 214 TUF: [zei bei der mafia;]
 215 [ja;]
 216 GIS: [is] [richtig GEIL;]
 217 TUF: [aber die KENNen] sich gegenseitig [nicht;]
 218 IGD: [ja und] die
 219 [wissen nich dass das der BRUder ist weil der] entführt
 220 [wurde;]
 221 TUF: [(dass die gegenseitig geSCHWISTEr sind;)]
 222 [weil] als kleines KIND wurd der eine [ent]FÜHRT?
 223 IGD: [ja;]
 224 TUF: und der [BRUder,]
 225 GIS: [weil] der VAtEr im knast war und der vater hatte
 [kontakt] zu diesem mafia (.) mAnN,
 226 TUF: [genau;]
 227 und dann wurde er halt (benutzt für STRASsenbettleireien und
 so [(kleinigkeiten;)]
 228 ALI: [ja gut guck mal] so !SO!was zum beispiel ist doch ne
 vernünftige geschichte;
 229 DAV: [ja JA das is,]
 230 GIS: [is richtig GEIL;]
 231 DAV: das is eigentlich schon geil;
 232 ALI: so sowas würd mich AUCh ziemlich ANsprechen;

Beispiel (1): Entindividualisierung von Serienfiguren zum Ausgleich epistemischer Asymmetrie

Auffällig ist, dass Igdir die Figuren der Serie ausschließlich über familien- und berufsbezogene Kategorien wie „der kleine bruder“ (Z. 194), „der GROße bruder“ (Z. 196), „der VAtEr“ (Z. 225)

³ Alle Namen der Schüler*innen wurden mittels von den Teilnehmenden selbst gewählten Alias-Namen pseudonymisiert.

oder der „oberkommissar“ (Z. 198) usw. einführt sowie deren Relation untereinander verdeutlicht. Die Figuren werden hier als Stellvertreter*innen für allgemein bekannte Kategorien – familiäre Beziehungen – und klassische Dichotomien wie Polizei vs. Mafia markiert und zugeordnet. Wie Forschungen in Bezug auf die Membership Categorization Analysis (MCA) zeigen, erweist sich die Einordnung von Personen in Kategorien auch in Interaktionen über ‚echte‘ Personen als hoch funktional: Indem Kategorien wie „Vater“ in passende Kategorien-Kollektionen („Familie“) eingeordnet werden und dementsprechend von einer Mehrheit der Sprecher*innen einer Gemeinschaft ähnlich interpretiert werden können, teilen sie zugleich das Wissen über der Kategorie zugehörige Eigenschaften und Aktivitäten (vgl. Schegloff, 2007). So gelingt es in obiger Sequenz Igdir, Tufan und Gisem mit wenig Formulierungsaufwand, einen Eindruck der Serie zu vermitteln, indem sie genrebezogenes und damit als geteilt unterstelltes Wissen aktualisieren. Ausschlaggebend dafür ist, dass die Schüler*innen auf prototypische Vorstellungen von Figuren und deren Funktion für eine Erzählung zurückgreifen. Die Figuren fungieren hier als rein schematische Handlungsträger*innen; ihnen werden kaum individuelle Eigenschaften oder Verhaltensweisen zugeschrieben. Tatsächlich gestaltet sich aber die Funktion dieses sprachlichen Verfahrens – der Ausgleich der Wissensasymmetrie – an dieser Stelle als erfolgreich, denn die drei Teilnehmenden haben Ali offenbar so viele Informationen an die Hand gegeben, dass er die als empfehlenswert gerahmte Darstellung der Serie ratifiziert und für sich selbst zu einem ebenfalls positiven Urteil gelangt: „so sowas würd mich AUCH ziemlich ANsprechen;“ (Z. 232).

Im Unterschied dazu können Serienfiguren auch namentlich benannt werden, insbesondere wenn die jeweilige Serie mindestens zwei Gruppenmitgliedern bekannt ist. In diesem Fall werden meistens keine Wissensasymmetrien relevant gesetzt – auch wenn sie ggf. existieren –, da alle Beteiligten einander zuschreiben, über ausreichendes Wissen zu verfügen, um ‚mitreden zu können‘. Bei der namentlichen Nennung einer Figur behandeln sie diese nicht mehr nur ausschließlich als die Handlung vorantreibend, sondern schreiben ihr auch individuelle Eigenschaften und Verhaltensweisen zu, die dann wiederum ggf. interaktiv ausgehandelt werden können. Der folgende Transkriptausschnitt zeigt eine solche Situation. Der Auszug stammt aus dem Beginn des Gesprächs zwischen sechs Schüler*innen eines elften Jahrgangs eines Lippstädter Gymnasiums. Die Gruppe hatte sich darauf geeinigt, dass Johann damit beginnen sollte, Serien aufzuzählen, die er gerne schaut. Er führt die Animationsserie *Phineas und Ferb* an, woraufhin sich eine Sequenz zu der Antagonistin der Serie – Candace, die Schwester der Hauptfiguren, – entfaltet.

010 JOH: dann hab ich geGUCKT,
 011 =phineas und FERB,
 012 weil d DAS ist echt die,
 013 =RICHTig doof,
 014 die autoren haben sich geSTRITten und dann [wurd die sendung
 abgesetzt;]
 015 OLE: [(kannst du das
 gleich noch mal erzählen;)]
 016 VER: hä das war [aber ANgeblich,]
 017 ROB: [die ist ABgesetzt worden?]
 018 VER: [äh,]
 019 JOH: [[die] ist ABgesetzt worden;]
 020 SEV: [ja [weil candace] KRANK] war
 021 VER: [könnte die,]
 022 genau shan,
 023 candace war schizoPHREN oder so?
 024 und sie hat sich sachen EINGebildet.
 025 (0.5)
 026 SEV: (in) [(diesem TAgebuch;)]
 027 JOH: [ich hab das] ENde nie [gesehen;]
 028 SEV: [sie hat] das,
 029 VER: nein das [ist (halt)]
 030 ROB: [du hast jetzt (voll)] das ENde gespoilert;
 031 VER: die GAN,
 032 =nein die gan[zen [geSCHICHten]]
 033 JOH: [alter (.) nein,] ((hebt die Hände vor das
 Gesicht))
 034 SEV: [das ist nicht nein-]
 035 das ist die [HINtergrund;]
 036 VER: [nei:n;]
 037 SEV: IDEE sag ich [mal;]
 038 VER: [genau] die [ganzen geschichten,]
 039 SEV: [(das ist im hintergrund;)]
 040 VAN: [sind nicht ECHT,]
 041 ROB: [alter ich krieg schon GÄNsehaut;]
 042 [(lacht)]
 043 VER: [weil candace KRANK] war,
 044 und die auf in ihr TAgebuch geschrieben hat;

Beispiel (2): Verortung von Serienfiguren im Common Ground

Verena und Sevcan ko-konstruieren gemeinsam als Grund für das von Johann bemängelte Absetzen der Serie, dass die Autor*innen im Nachhinein die Biographie der Figur Candace mit einer psychischen Erkrankung versehen haben (Z. 022-026). Beide schreiben sowohl einander als auch Johann das nötige Wissen zur Einordnung der Figur zu, um deren Namen statt lediglich einer erläuternden Beschreibung nennen zu können. Da Johann signalisiert, das Ende der Serie nicht zu kennen, wird anschließend Formulierungsaufwand dafür verwendet, zu klären, dass dieses Ereignis nicht im Rahmen einer Episode der Serie stattfindet, sondern als Hintergrundinformation einzuordnen ist. Hier wird aus dem Kontext heraus auch ersichtlich, warum die Teilnehmenden den Namen und nicht etwa eine Stellvertreter-Kategorie wie „die Antagonistin“ oder „die Schwester“ (wie in Beispiel 1) verwenden, da sie sich wechselseitig auf eine eindeutig identifizierbare Figur der Serie beziehen. Dieses Wissen bildet zugleich die Voraussetzung, um die Äußerungen von Verena und Sevcan adäquat verstehen und Bewertungen ihrer Schilderungen vornehmen zu können (Z. 033, 041).

Insgesamt geht aus der Auswertung aller Vorkommen im Korpus, in denen die Schüler*innen über spezifische Figuren einer Serie sprechen (n=164), hervor, dass sie seltener eine Figur mit ihrem Eigennamen (31,2%) wie in Beispiel (2) bezeichnen und stattdessen häufiger auf Formen der Beschreibung der Figuren wie in Beispiel (1) zurückgreifen (68,7%). Typisch sind Konstruktionen mit Demonstrativ- oder Definitpronomen, wie beispielsweise: „dieser (.) normaler typ,=dieser RECHTSanwalt der betrunken auto gefahren ist;“ oder „obwohl ich die oma ziemlich cool finde; muss ich ehrlich sagen;“. Damit zeigen die Teilnehmenden eine Orientierung an den Präferenzstrukturen der *recognition* und der *minimization*, wie sie in der Interaktionsforschung für Personenreferenzen herausgearbeitet wurden (vgl. Sacks & Schegloff, 1979), d.h. dass Verweise so minimal wie nötig und so exakt wie möglich an das unterstellte Wissen der Interagierenden angepasst werden sollten. Personenreferenzen in Bezug auf Serienfiguren unterscheiden sich jedoch zum einen in der nicht notwendigen eindeutigen Identifizierbarkeit, wenn nur oberflächliche Informationen zu einer Serie weitergegeben werden, und zum anderen darin, dass für Serienkommunikation auch die implizite Norm gilt, nicht zu viel Wissen preiszugeben, um nicht Gefahr zu laufen, jemanden zu ‚spoilern‘ (Gothe & Leichner, 2012; Weiser-Zurmühlen, 2021: 240–253).

4.2 | Verweise auf Serienfigurenrezeption im Kontext normativer Orientierungen

Nicht nur das Management von Wissen, sondern auch von Werturteilen in Bezug auf Serien(-figuren) stellt eine kommunikative Aufgabe dar. Dabei ist eine Bewertung zumeist abhängig von der epistemischen Positionierung der bewertenden Person, da sie letztlich ohne – interaktiv als ausreichend behandelte – Kenntnis einer Serie auch in der Regel kein fundiertes Urteil fällen kann. Wenn die Schüler*innen über ihre Figurenrezeption sprechen, so lässt sich aus den Daten insgesamt eine Orientierung an normativen Vorstellungen rekonstruieren. Zum einen kommunizieren die Schüler*innen die Erwartung an das Medienprodukt, dass Figuren plausibel – also wie es auch in anderen Studien anklingt, möglichst ‚authentisch‘ (siehe Abschnitt 2.1) – gestaltet sein sollten (vgl. dazu Beispiel 3). Zum anderen richtet sich die normative Erwartung an die Kommunikation von Emotionen und affektiver Beteiligung während der Rezeption, die sich so angemessen wie möglich gestalten sollte, d.h. dass die Schüler*innen einander weder eine zu hohe emotionale Involviertheit noch eine zu distanzierte Haltung gegenüber Serienfiguren anzeigen (vgl. dazu Beispiel 4). Nach der Analyse zweier Transkriptauszüge eines Gesprächs, in denen sich exemplarisch diese Orientierungen zeigen, folgt anschließend die Darstellung und Diskussion eines Falls, in dem die Kommunikation von Identifikation mit Figuren als problematisch behandelt wird (Beispiel 5).

Wenn die Schüler*innen ihre Werturteile über Figuren begründen, so setzen sie als Bewertungsmaßstab vor allem Plausibilität und (Handlungs-)Logik an. Sie signalisieren die Erwartung, dass die Charaktere so agieren sollten, dass ihr Verhalten zu einem insgesamt „plausiblen Weltentwurf“ (Abraham, 2012: 21) beiträgt. Exemplarisch zeigt sich das anhand des folgenden Transkriptauszugs in Beispiel (3), in dem sechs Zehntklässler*innen eines Berliner Gymnasiums über die Serie *Thirteen Reasons Why* diskutieren.

228 JAN: ich FAND,
 229 (.) ich fand die war gut gemACHT,
 230 aber ich fand der hauptcharakter für mich zu (geTRAgen);
 231 LEO: clay,
 232 JAN: clay;
 233 LEO: doch, (.) [ich FAND] den clay war symPATHisch,
 234 KAT: [do:ch;]
 235 LEO: war interessant ZUzu[gucken,]
 236 JAN: [ich] fand der ist,
 237 war n bisschen überTRIEben das ganze;
 238 LEO: <<leise und schnell>(das war doch nicht überTRIEben;)
 239 JAN: (ja [das,])
 240 FRI: [wie,]
 260 LEO: [ja,]
 261 DOCH ich fand,
 262 =ich fand ich-
 263 =also fand ich auch gut motiVIERT weil das [(is so (unver
 ständlich))]
 264 KAT: [aber ich] FAND der
 war s-
 265 ich FAND der war;
 266 der war n bisschen so äh (.) speZIELL der charakter,
 267 =das war hat voll gÜT so gepasst für den HAUPT[charakter;]
 268 LEO: [JA]
 das war so,
 269 ja aber das war vielleicht das proBLEM;
 270 dass er [ZU speziell] war;
 271 JAN: [n bisschen zu,]
 272 LEO: zu [kliSCHEE]haft;
 273 JAN: [ja:;]
 274 LEO: der war halt der kliSCHEE,
 275 (.) AUßenseiter kann man so sagen von,
 276 JAN: (ich fand) ähm,
 277 (-) (dann) wo der dieses eine MÄDchen da fast zusammenschlägt;
 278 weil sie irgendwie den gleichen SPIND nimmt,
 279 das fand ich irgendwie alles n bisschen.
 280 KAT: ja ja gut das [IS_es halt;]
 281 LEO: [ja:,]
 282 doch DOCH,
 283 [aber ich find das macht alles SINN] weil;
 284 KAT: [das hat mich AUCH aufgeregt;]
 285 LEO: ich ich ich MAG [nich,]
 286 JAN: [es macht] !SINN!,
 287 [aber ich] find_s,
 288 LEO: [ich f-]
 289 ich find man KANN,
 290 man kann es sich nich VORstellen;
 291 wenn sich jemand [UMbringt;
 292 desWEgen,]
 293 JAN: [(oKE das kann man nich ja;)]
 294 LEO: und das,
 295 (-) find ich das jetzt nicht irgendwie UNmotiviert (oder,)
 296 f hat mich nich geSTÖRT in der serie;
 297 dass ich jetzt nich DENke,
 298 JAN: <<pp>(unv.)>
 299 LEO: <<p>(weiß nich;)>

Beispiel (3): Orientierung am Maßstab der Plausibilität in Bezug auf Figurenhandeln

Ausgehend von Jans Zuschreibung, Clay sei „übertrieben“ dargestellt worden (Z. 232-239), verengt sich der Fokus auf die Frage, ob die Figur in nachvollziehbarer Art und Weise filmisch inszeniert wurde. Es schließt sich eine Sequenz zwischen Katharina und Leon an, in der sie die Motive der Hauptfigur einer kritischen Interpretation unterziehen (Z. 253-297). Dabei werden zwei gegensätzliche Positionierungen in Bezug auf die Figur etabliert, die sich zunächst noch auf subjektive Bewertungen stützen und im Folgenden weiter elaboriert werden. Es folgt eine

Aushandlungssequenz, in der Jan aus seiner Sicht nicht nachvollziehbares Handeln der Figur anhand der Rekonstruktion einer dafür exemplarisch stehenden Szene begründet (Z. 276-279). Daraufhin initiiert Leon eine außerserienweltliche Erklärung für die möglicherweise aus Rezeptionsperspektive nicht plausiblen Beweggründe des Protagonisten, der den Suizid der weiblichen Hauptfigur verarbeiten muss: „man kann es sich nicht VORstellen; wenn sich jemand UMBringt“ (Z. 291). Damit zieht er eine Parallele zur Alltagswelt, in der die Schüler*innen – augenscheinlich – keine vergleichbaren Erfahrungen haben bzw. sie es als unwahrscheinlich darstellen, diese Erfahrung machen zu müssen. Diese Unmöglichkeit zur Perspektivübernahme, die in anderen Zweifelsfällen den Schüler*innen ein hilfreiches Instrument an die Hand gibt, um Handlungsstränge und Figurenkonzeptionen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu überprüfen, verhindert daher in letzter Konsequenz ein finales Urteil zur Plausibilität. Deutlich wird diese Interpretation auch daran, dass die anderen Gruppenmitglieder Leon diesbezüglich zustimmen und es keine weiteren Widersprüche oder Aushandlungen gibt.

Neben der Beurteilung zur Nachvollziehbarkeit des Handelns einer Figur zeigt sich in den analysierten Daten auch, dass sich die Schüler*innen in Relation zu den Figuren als mehr oder weniger emotional involviert oder distanziert positionieren. Diese beiden Pole finden zusätzlich ihr Äquivalent auf der sprachlich-interaktiven Oberfläche: Eine Person kann in der – zeitlich zurückliegenden – Rezeptionssituation emotional involviert oder distanziert sein. Zugleich kann in der gegenwärtigen Interaktionssituation die emotionale Beteiligung während der Rezeption sprachlich emotional oder distanziert markiert kommuniziert werden (vgl. zur Herstellung emotionaler Beteiligung mittels affektiver Displays u.a. Du Bois & Kärkkäinen, 2012; Selting, 2012). Solche affektbezogenen Aushandlungen zeigen sich exemplarisch in folgender Sequenz derselben Schüler*innengruppe wie in Beispiel (3), in der sie ebenfalls – wenngleich zeitlich einige Minuten früher – *Thirteen Reasons Why* thematisieren.

150 LEO: nee aber thirteen reasons why;;
 151 =ich,
 152 (-) ich muss sagen da war einfach so VOR?
 153 haben sie eigentlich ziemlich-
 154 (.) muss ich sagen die vergewaltigung wurde nich SCHLIMM
 gezeigt und sowas,
 155 also (das war [SCHLIMM schon,]
 156 KAT: [ich fand das TROTZdem] voll schlimm;
 157 LEO: aber,
 158 (.) ja naTÜrlich es war extrem !SCHLIMM!,
 159 (.) aber dann kam dieser (extr.-)
 160 =also es wurde ja ALles so:.
 161 relativ in ORDnung [gezeigt;]
 162 KAT: [<<pp>(das is so,>]
 163 LEO: und dann kam dieser extREM schlimme moment [wo sie sich um
 bringt,]
 164 JAN: [ja das stimmt;]
 165 LEO: =ich muss sagen ich KONNte nicht hingucken;
 166 [(ich fand)]
 167 KAT: [ja:.,]
 168 LEO: ich fand das so SCHRECKlich;
 169 beSONders,
 [...]
 179 (--> dann wenn man die ganze zeit diesen charaktEr begLEitet
 hat und sowas?
 180 KAT: <<p>ja;>
 181 LEO: und besonders auch mit diesem CLAY;;
 182 so mIterlebt die geSCHICHte?
 183 (.) und dann fühlt man sich so RIChtig rein,
 184 und dann sieht man da irgendwie_in fünf minuten szenen wie
 sie_s VORbereitet perfekt;
 185 =diesen SELBSTmord?
 186 (.) sich dann n SCHÖnes kleid anzieht und die ba:,
 187 (.) ähm;
 188 JAN: <<rall>BAdewanne;>
 189 LEO: BAdewanne reinsetzt,
 190 KAT: [ja,]
 191 LEO: [und] sich dann diese KEHlen aufsch-
 192 also die:_äh;
 193 FRI: [PULSadern]
 194 JAN: [PULS(schlag)[adern]]
 195 KAT: [[PULSadern;]]
 196 LEO: [pulsadern][aufSCHNEidet]
 197 KAT: [<<lachend>KEH:le;>]
 198 ((lachen))
 199 LEO: äh:m;
 200 (.) aufSCHNEidet?
 201 (--> und dann dieses blu:t,
 202 [und dann die] kommt die mutter REIN und der blutübersch,
 203 KAT: [ja:
 204 LEO: das is SCHRECKlich.
 205 KAT: ja [das ist] schon echt TRAUrig.
 206 LEO: [(also)]

Beispiel (4): Orientierung an Angemessenheit in Bezug auf affektive Serienfigurenrezeption

Sowohl Katharina als auch Leon positionieren sich als emotional während der Rezeption der Serie, wenn auch auf verschiedene Aspekte bezogen: Einerseits in Bezug auf den Suizid der Protagonistin und andererseits auf deren Vergewaltigung. Das zeigt sich an Leons Äußerung „ich muss sagen ich KONNte nicht hingucken“ (Z. 165), mit der er auf die Szene verweist, in der sich die Hauptfigur das Leben nimmt. Die Vergewaltigung bezeichnet er dagegen als „nich SCHLIMM gezeigt und sowas,“ (Z. 154), woraufhin Katharina widerspricht (Z. 156). Zugleich

kommunizieren beide in der gegenwärtigen Gesprächssituation ihre emotionalen Positionierungen in unterschiedlicher Art und Weise. Während Leons Äußerungen eine hohe emotionale Beteiligung signalisieren, indem er beispielsweise betont, wie schnell er die Serie rezipiert hat (hier im Transkript ausgelassen) und dass er sich in die Hauptfigur hineinversetzt (Z. 181-183). Zudem rekonstruiert er im szenischen Präsens sehr detailliert die Suizid-Szene und seine affektive Reaktion darauf (Z. 187-202). Katharina stuft dieses Emotionalitäts-Display jedoch wieder herunter, indem sie sich im Anschluss an seine Bewertung „SCHRECKlich.“ (Z. 204) mit einer deutlich distanzierteren Haltung äußert: „ja das ist schon echt TRAUrig.“ (Z. 205).

Dieser Mechanismus wird auch in anderen Gesprächssequenzen der Schüler*innen sichtbar. So werden eher involvierend anzeigende Darstellungen anschließend von der Person selbst oder von anderen zurückgestuft. Während zu Szenen, Episoden oder generell Serien, die Darstellungen zu Gewalt oder Tod beinhalten, durchaus eine affektive Haltung erwartet wird, behandeln die Teilnehmenden das Signalisieren sehr hoher emotionaler Involviertheit jedoch als eher dispräferiert und schwächen es in Folgepositionierungen sukzessive ab. Interaktiv problematisch scheint auch eine als zu groß wahrgenommene Kluft zwischen der Positionierung während der Rezeption und der gegenwärtig sprechenden Person zu sein. Somit kann auf der Grundlage des Korpus eine Präferenz für ein etwas höheres, aber nicht zu hohes emotionales Involvement angenommen werden. Letzteres deckt sich mit Keplers Befunden, dass Rezipient*innen sich zwar bis zu einem gewissen Grad von Medien vereinnahmen lassen, in den Gesprächen jedoch sprachlich eine stärkere Distanz dazu etablieren (vgl. Kepler, 1994: 262).

Dieser Aspekt kann damit zusammenhängen, dass Positionierungen in Relation zu Figuren auch als Aussagen über die oder den Sprechenden selbst interpretiert werden können. Insbesondere Fragen der Identifikation mit Figuren scheinen aus diesem Grund eng mit *face work* (Goffman, 1967) verknüpft zu sein. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass Leni auf ihre Frage an die anderen Teilnehmenden: „stellt ihr euch so vor wie !IHR! das so seid so, (.) ich BIN das so,“ gemischte Reaktionen aus Zustimmung, Irritation und Ablehnung erhält. Dass solche Positionierungen potentiell heikel sein können, zeigt auch folgender Transkriptausschnitt, in dem die selbe Schüler*innengruppe wie in Beispiel (1) die Äußerung eines Teilnehmenden (Ali) aufgreift, der zuvor erläutert hatte, er würde sich mit den Figuren aus *Outlander* identifizieren.

624 DAV: nein also das DING,
 625 zum beispiel QUANTico.
 626 (-) das is wenigstens so mit unserer zeit verGLEICHbar;
 627 (.) GUCK mal,
 628 (.) du sagst geRAde?
 629 man äh;;
 630 verSETZT sich so in andere identitäten und so.
 631 =also dass du: (.) so (.) denkst du kannst dich (.) mit denen
 identifizIERen;
 632 (-) und (wenn dann) Irgend so einer mit SCHWERT und Dah,
 633 (.) keine BILDung <<lachend>(äh sagst du geNAU;
 634 alter (der) BIN ich voll;> ((lacht))
 635 ALI: ja kann doch SEIN,
 636 wenn ich da IN,
 637 <<dim> dieser zeit geLEBT hätte,
 638 warum NICH;>
 639 (0.5)
 640 DAV: <<lachend>dann wäarst du AUCH dumm;> ((lacht))
 641 ALI: ja äh die (.) die waren bestimmt nich DUMM [für die
 [(damalige] zeit;)]
 642 DAV:] [((unverständ
 lich))]
 643 IGD: [DAmals,]

Beispiel (5): Behandlung von Identifikation mit Serienfiguren als potentiell heikel

David nimmt hier eine – wenn auch als hypothetisch gerahmte – Fremdpositionierung von Ali als „dumm“ (Z. 640) vor mit der Argumentation, dass Ali, der sich mit historischen Personen identifiziert, genauso ungebildet sein müsse wie die von ihm präferierten Figuren. Auch wenn die Äußerung als scherzhaft interpretiert werden könnte, reiht sie sich doch in diverse *teasing*-Aktivitäten Davids gegen Ali in vorherigen Gesprächssequenzen ein und impliziert damit durchaus eine Bedrohung von Alis *face*, der an dieser Stelle jedoch Davids Fremdpositionierung nicht ratifiziert (Z. 635-638; 641). Hier offenbart sich das riskante Potential, das in der Kommunikation der Identifikation mit Figuren liegt, da eine solche Äußerung auch als Aussage über die Person selbst verstanden und für *face threatening acts* verwendet werden kann.

Solche expliziten *face*-Angriffe sind in den vorliegenden Daten vergleichsweise selten. Dennoch zeigt sich auch an anderen Sequenzen und in anderen Gruppen eine Abwahl der Darstellung, dass man während der Rezeption (zu) emotional wird, weil man mit den Figuren mitfiebert. So verändert beispielsweise Simon die Formulierung seiner Äußerung von „da wirst du richtig emotionAL dabei;“ zu „da wirst du richtig aggressIV;“, als er eine Reaktion mit sexuellen Anspielungen seitens anderer Teilnehmer erhält, nachdem er erläutert hatte, mit den Figuren aus *Game of Thrones* mitzufühlen. Figuren werden also von den Schüler*innen als potentielle Identifikationsangebote für die Rezeption wahrgenommen, aber aufgrund des diesem Aspekt immanenten *face*-bedrohenden Potentials eher selten explizit kommuniziert.

5 | Didaktische Implikationen: An prototypische und normative Vorstellungen anknüpfen

Auch wenn die Daten nicht im unterrichtlichen Kontext entstanden sind und der Anspruch der Studie darin bestand, zu rekonstruieren, welche Aspekte von Serien(figuren)rezeption Schüler*innen – und zwar schulformübergreifend sowie über eine größere Altersspanne hinweg –

selbst in Gesprächen relevant setzen und wie sie damit umgehen, können aus den Ergebnissen didaktische Schlussfolgerungen gezogen werden. Grundsätzlich sind dabei für medienbezogene Anschluss- und Begleitgespräche, die sowohl in Form von Unterrichtsgesprächen im Plenum als auch in kleinen Arbeitsgruppen stattfinden, jeweils der Interaktionskontext und die Beziehungsdynamik zwischen den Interagierenden entscheidend, auf die es seitens der den Lehr-Lern-Prozess strukturierenden Person behutsam zu reagieren und die es ggf. aufzugreifen gilt.

Inhaltlich kann in solchen Gesprächen sicher an die prototypischen Vorstellungen, die sich in den Figurenreferenzen offenbaren, gewinnbringend angeknüpft werden. Dabei kann für die Seriendidaktik die Tatsache, dass die Serienlandschaft so vielfältig ausdifferenziert und Serienrezeption dadurch hochindividualisiert und optionalisiert geworden ist, zielführend genutzt werden. Denn jede*r Schüler*in wird Serien kennen, die den anderen unbekannt sind, sodass sie dazu eingeladen werden können, das Wissensgefälle untereinander, beispielsweise durch Skizzierung der Figurenkonstellation, auszugleichen. Anschließend kann hinterfragt und reflektiert werden, welche Funktion die Wahl sozialer Kategorien hat, mit denen sie auf einzelne Figuren verweisen. Von diesen Kategorien ausgehend kann diskutiert werden, inwiefern sich darin stereotype Vorstellungen sowohl über Charaktere als auch über die Genrezugehörigkeit der Serie offenbaren und ob die Serie diese Vorstellungen verfestigt oder mit Erwartungen bricht. Die hohe Kunst der Serienkommunikation, die darin besteht, so viele Informationen wie nötig, aber zugleich auch so wenig Wissen wie möglich preiszugeben, kann dabei thematisiert, diskutiert und geübt werden. Ziel dieses Wissensmanagements besteht darin, anderen Personen die Serie zu empfehlen, ohne sie zu ‚spoilern‘.

Forschungsergebnisse zu nicht in Lehr-Lern-Kontexten stattfindender Medienkommunikation legen nahe, dass Bewertungen durchgängig konstitutiv für das Sprechen über ästhetische Gegenstände sind (vgl. z.B. zu Gesprächen im Foyer des Theaters Hrncal, 2018 oder Hausendorf, 2012 zur Kunstkommunikation), sodass dafür plädiert werden kann, ihnen auch im Unterricht einen höheren Stellenwert zuzusprechen. Denn während zwar neuere Arbeiten wie etwa von Leubner & Saupe (2019) sich dafür aussprechen oder auch im Rahmen aktueller Materialien zu Serien des Verlags Cornelsen u.a. Bewertungen von Serienfiguren eingefordert werden (vgl. Rühle, 2021: 32–33), scheint in der Unterrichtspraxis das Zulassen von subjektiven Werturteilen noch nicht durchgängig verankert zu sein. So zeigen etwa die Auswertungen von Gesprächen zu gemeinsamen Gedichtinterpretationen von Schüler*innen von Charlton und Sutter (2007), dass in den Daten nahezu keine Bewertungshandlungen vollzogen werden, was die Autoren auf den institutionellen Rahmen der Interaktion zurückführen (vgl. Charlton & Sutter, 2007: 142).

Die vorliegenden Gesprächsdaten zeigen, dass die Schüler*innen zwar teilweise Bewertungen ohne weitere Begründung anführen, zu einem großen Teil aber auch ausführliche Elaborierungen relevant setzen bzw. voneinander einfordern. Bei evaluativen Ausführungen changieren sie zwischen Bezugnahmen, die einerseits auf individuellen, subjektiven Maßstäben und (ästhetischen) Urteilen fußen und andererseits auf als geteilt angenommenen Maßstäben und im Common Ground verankerten Annahmen basieren. Hier könnte unterrichtlich zur differenzierenden Reflexion angeregt werden, worauf die Bewertungen der Schüler*innen beruhen. Zudem ist die interaktive Dynamik von Bewertungsaktivitäten bedeutsam: So haben zweite Bewertungen die Chance, das Stimmungsbild der Gruppe kollektiv zu verschieben. Wenn daher eine spezifische Serie – vergleichbar mit Klassenlektüren – gemeinsam innerhalb der Lerngruppe geschaut

wird, kann an den Bewertungsmaßstab der Plausibilität, den die Schüler*innen bereits implizit an mediale Produkte anlegen, explizit angeknüpft werden. So können sie etwa dazu angeleitet werden, Motive, Handlungen, Entwicklungen und Konzeption von Figuren und ihr Beziehungsgeflecht zu hinterfragen sowie gemeinsam (Be-)Deutungen auszuhandeln.

Auch wenn die Schüler*innen signalisieren, dass Empathie und Identifikationsmöglichkeiten wichtige Funktionen von Figuren darstellen, äußern sie gegenüber ihren Peers selten explizit, dass sie sich mit einzelnen Figuren identifizieren. Das kann darin begründet liegen, dass eine solche Positionierung in starker Kongruenz mit einer Figur *face*-bedrohendes Potential hat und daher als problematisch behandelt werden kann. Die in verschiedenen Konzeptionen geforderte Balance zwischen (Text-)Nähe und Distanz bei der Rezeption erhält dadurch eine weitere Dimension: Die der *sprachlichen Darstellung* von Nähe und Distanz zu Figuren. In diesem Sinne könnte Schüler*innen beispielsweise Raum gegeben werden, Identifikationsprozesse und -möglichkeiten mit Figuren auch in sprachlich distanzierter Form zu kommunizieren bzw. über die Wirkung von emotionalerer oder distanzierterer Kommunikation zu reflektieren. Insgesamt bieten Serienfiguren so vielfältige Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen, die erprobt werden können.

Literatur

- Abraham, U. (2012). *Fantastik in Literatur und Film: Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Schmidt.
- Anders, P., & Staiger, M. (2016). Serialität und Deutschdidaktik. In P. Anders, & M. Staiger (Eds.), *Serialität in Literatur und Medien: Band 1: Theorie und Didaktik*. (pp. 2–27). Schneider Verlag Hohengehren.
- Andringa, E. (1987). Wer tut was? Entwicklungen in der Wahrnehmung literarischer Figuren. *Diskussion Deutsch*, 18, 488–497.
- Bock, A. (2013). *Fernsehserienrezeption: Produktion, Vermarktung und Rezeption US-amerikanischer Prime-Time-Serien*. Springer VS.
- Charlton, M., & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation: Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Kultur- und Medientheorie*. Transcript.
- Cook-Gumperz, J. (1978). Context in Children's Speech. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *Papers on Language and Context: Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory*. (pp. xx-xx). Language and Behavior Research Lab.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Day, D., & Kjaerbeck, S. (2013). 'Positioning' in the conversation analytic approach. *Narrative Inquiry*, 23(1), 16–39. <https://doi.org/10.1075/ni.23.1.02day>
- Du Bois, J. W., & Kärkkäinen, E. (2012). Taking a stance on emotion: Affect, sequence, and intersubjectivity in dialogic interaction. *Text & Talk*, 32(4), 433–451. <https://doi.org/10.1515/text-2012-0021>
- Eco, U. (1999). Serialität im Universum der Kunst und der Massenmedien. In U. Eco, & M. Franz (Eds.), *Im Labyrinth der Vernunft: Texte über Kunst und Zeichen*. (4th ed.). (pp. 301–332). Reclam.
- Eder, J. (2008). *Die Figur im Film*. Schüren.
- Foucault, M. (1981). *Die Archäologie des Wissens*. (19th ed.). Suhrkamp.

- Götz, M. (2013). Und täglich grüßt das Stereotyp: Warum sich bei den Geschlechterstereotypen so wenig bewegt und bewegen wird. *Television*, 26(2), 59–63.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Pantheon Books.
- Gothe, M., & Lechner, A. (2012). Spoiler!: Zur wissenszentrierten Ausdifferenzierung von Zugehörigkeit im Kontext höchst operationalisierten (TV-)Serienkonsums. In T. Grenz, M. Pfadenhauer, & P. Eise-wicht (Eds.), *Techniken der Zugehörigkeit*. (pp. 173–186). KIT Scientific Publishing.
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization Revisited. In A. Di Luzio, & P. Auer (Eds.), *Pragmatics & beyond: Vol. 22. The contextualization of language*. (pp. 39-53). J. Benjamins Pub.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (2007). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behav-iour*, 21(4), 393-407.
- Hausendorf, H. (2012). Soziale Positionierungen im Kunstbetrieb. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Kunstkommunikation. In M. Müller, & S. Kluwe (Eds.), *Identitätsentwürfe in der Kunstkommuni-kation*. (pp. 93–123). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110278415.93>
- Hickethier, K. (1994). Die Fernsehserie und das Serielle des Programms. In G. Giesenfeld (Ed.), *Germa-nistische Texte und Studien: Vol. 43. Endlose Geschichten: Serialität in den Medien*. (pp. 55-71). Olms.
- Hickethier, K. (2012). Populäre Fernsehserien zwischen nationaler und globaler Identitätsstiftung. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 353–365). Transcript.
- Hillebrandt, C. (2015). Figur und Emotion. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 3, 212–226.
- Hißnauer, C., Scherer, S., & Stockinger, C. (2012). Formen und Verfahren der Serialität in der ARD-Reihe Tatort. Ein Untersuchungsdesign zur Integration von Empirie und Hermeneutik. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Er-zählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 143–167). Transcript.
- Hollway, W. (1984). Gender difference and the production of subjectivity. In W. Hollway, C. Venn, V. Walkerdine, J. Henriques, & C. Urwin (Eds.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. (pp. 232–261). Taylor and Francis.
- Hrncal, C. (2018). Bewertungsinteraktionen. In J. Gerwinski, S. Habscheid, & E. Linz (Eds.), *Theater im Gespräch: Sprachliche Publikumspraktiken in der Theaterpause*. (pp. 235–300). De Gruyter Mouton.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren: Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4–12.
- Kelleter, F. (2012). Populäre Serialität. Eine Einführung. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhun-dert*. (pp. 11–46). Transcript.
- Keppler, A. (1994). *Tischgespräche: Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Suhrkamp.
- Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2(3).
- Lamerichs, N. (2012). Holmes Abroad: Dutch Fans Interpret the Famous Detective. In L. E. Stein, & K. Busse (Eds.), *Sherlock and transmedia fandom: Essays on the BBC series*. (179–193). McFarland & Company Inc. Publishers.
- Lecke, B. (2014). Rund oder flach? Serienhelden als kindliche Identifikationsfiguren. *kj&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)*, 14(1), 38–42.

- Leubner, M., & Saupe, A. (2019). *Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://d-nb.info/1172367140/04>
- Liebscher, G., & Dailey-O'Cain, J. (2007). Identity and positioning in knowledge displays. In P. Auer (Ed.), *Language, power, and social process: Vol. 18. Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. (pp. 247–278). Mouton de Gruyter.
- Mittell, J. (2012). Narrative Komplexität im amerikanischen Gegenwartsfernsehen. In F. Kelleter (Ed.), *Kultur- und Medientheorie. Populäre Serialität: Narration - Evolution - Distinktion: zum seriellen Erzählen seit dem 19. Jahrhundert*. (pp. 97–120). Transcript.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift Für Ästhetische Bildung*, 3(1), 1–16.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenzen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren (9th ed.)
- Rühle, C. (2021). *Rund um Serien: Kopiervorlagen für die Klassen 5-10*. Cornelsen.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Sacks, H., & Schegloff, E. A. (1979). Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. (pp. 15–21). Irvington Publishers.
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.07.007>
- Schlütz, D., Stock, Y., Walkenbach, J., & Zehrfeld, M. (2013). Mein Freund, der Serienkiller: Fan-Beziehungen zum Hauptcharakter der Fernsehserie Dexter. In S. Eichner (Ed.), *Film, Fernsehen, Medienkultur. Schriftenreihe der Hochschule für Film und Fernsehen "Konrad Wolf". Transnationale Serienkultur: Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. (pp. 367–380). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93465-5_20
- Schmidt, F. (2018). Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten.: Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens. In A. Bertschi-Kaufmann, & D. Scherf (Eds.), *Lesesozialisation und Medien. Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 116–129). Beltz Juventa.
- Selting, M. (2012). Complaint stories and subsequent complaint stories with affect displays. *Journal of Pragmatics*, 44(4), 387–415. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.01.005>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Mayer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U. M., Schütte, W., . . . Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung: Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05671-9>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen (Basisartikel). *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Staiger, M. (2014). Anfang und Fortsetzung. Zur Funktion der Erzählanfänge in der Fernsehserie Game of Thrones. *kj&m (Achtung Spoiler! Rezeption und Ästhetik aktueller Fernsehserien)*, 66(1), 13–20.

- van Holt, N., & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann, & S. Metzger (Eds.), *Poetogenesis: Vol. 3. Heuristiken der Literaturwissenschaft: Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur*. (pp. 111–130). Mentis-Verl.
- Weber, T., & Junklewitz, C. (2008). Das Gesetz der Serie - Ansätze zur Definition und Analyse. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews*, 25(1), 13–31.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2021). *Vergemeinschaftung und Distinktion: Eine gesprächsanalytische Studie über Positionierungspraktiken in Diskussionen über TV-Serien*. Reihe Germanistische Linguistik. De Gruyter.
- Weiser-Zurmühlen, K. (2022). *How to Get a Grip on Processes of Communalization and Distinction in Group Interactions — An Analytical Framework*. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786685>.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume - Zeitschrift Für Literarität in Schule Und Forschung*, 2, 155–168.