

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 Rezeptions-situationen 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 Neuansatz 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., Cohrssen, 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, Ersts Schreiben*. (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