

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 Bearbeitungsweisen 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 TEIlten (-) 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 Schwebelage 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

Zerbrechen der „klaviaTÜR“, Annabelle identifiziert außerdem noch die Farbanalogie als Hinweis auf die Personifikation des Klaviers als blaue Tote.

Zur weiteren Annäherung an das rätselhafte Textphänomen erörtern die Kinder auch den herausragenden Stellenwert des blauen Klaviers für das lyrische Ich, was sich an einer Sequenz aus der *Klasse Mittendorfer* exemplifizieren lässt:

986 Elena äm äh jeder äh halt ich wäre wäre das jetzt MEIN klavier
 987 wär ich ja wäre ich ja auch TRAurig weil viellei äh wenn
 988 i was neues bekomme zu meinem geburtstag vielleicht jetzt
 989 (.) äm und dann kann_s kaputtgehen und dann wäre ich
 990 eigentlich TRAurig da hat man extra das geld äh
 991 verschwendet und dann [ist alles kaputt
 992 L [hm_hm (.) hm_hm
 993 Elena dann kann man_s aber nicht mehr [wieder zusammenbauen
 994 Anne [ah (-) aber vielleicht
 995 wenn man das schon länger HAT und das sich dann in_s herz
 996 geschlossen hat dann wie dann bei nem anderen MENschen
 997 der dann stirbt dann isses ja geNAUso dann ist man ja
 998 AUCH traurig

Behutsam vergegenwärtigen sich die beiden Drittklässlerinnen perspektivisch und imaginativ die Gefühle des Textsubjekts, indem sie außer der Abtönungspartikel „vielleicht“ auch konjunktivische („wäre das jetzt MEIN klavier“) und konditionale Redeweisen gebrauchen („wenn man das schon länger HAT und das sich dann in_s herz geschlossen hat“), die von Vergleichen unterstützt eine Verknüpfung von fremder, poetischer und eigener, realer Lebenswelt erlauben. Beispielsweise ist für Elena das „kaputtgehen“ des Instruments ökonomisch betrachtet besonders traurig, Anne akzentuiert hingegen die emotionale Sichtweise und assoziiert mit dem langjährigen Besitz des Klaviers eine innige personale Beziehung, weshalb der Verlust „wie dann bei nem anderen MENschen [ist] der dann stirbt dann isses ja geNAUso dann ist man ja AUCH traurig“ (Hervorhebungen F.H.). Kurz darauf schaltet sich wiederholt Annabelle ein:

1008 Annabelle also äm ich denke ich beweine die blaue Tote äm weil
 1009 zerbrochen ist die klaVIERTür dann ist das das klaVIER
 1010 weil das BLAU ist und äm weil das kaputt äh und ja da
 1011 könnte man sagen dass weil das nicht SPIELen könnte dass
 1012 das äm auch nimmer LEben würde irgendwie so

Die Analogie der Farbe Blau und das *tertium comparationis* der ‚Vergänglichkeit‘ („zerbrochen“, „kaputt“) verstärken für Annabelle eine allegorische Deutung, deren Fragilität sie mit „ich denke“ auch einleitend explizit markiert. Mittels uneigentlicher Rede legt sie dar („da könnte man sagen“), dass das Zerbrechen des Instruments „irgendwie“ seinen Tod meine („nimmer LEben“), weil es nie mehr spielen könne und seine lebendigen Klänge für immer verstummen. Daraufhin gehen Malte, Anne und Annabelle der Frage nach, ob ein Musikinstrument ‚lebt‘:

1032 Malte ☹☹ wieso wenn wenn man wenn das klavier geSPIELT wird

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 Schweben 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