

Caterina Mempel

Das weiß ich von jener Hexe.

Peerinteraktive Bedeutungsaushandlung im Vorlesegespräch

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

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

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

1 | Einleitung

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

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

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

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

2 | Vorlesegespräche

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

3 | Dokumentarische Analysen von Unterrichtsvideografien

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

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

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

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

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

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

3.1 | Formulierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Interaktion

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

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

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



Abb. 1: Screenshot formulierende Interpretation, © Mempel 2021

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

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

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

3.2 | Reflektierende Interpretation der verbalen und nonverbalen Daten

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

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

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

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

Abb. 2: Screenshot reflektierende Interpretation, © Mempel 2021

3.3 | Fallimmanente und fallübergreifende Interpretation

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

4 | Begleitinteraktion² im Rahmen eines Vorlesegesprächs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 | Der Sitzkreis als mögliche Sozialform für literarische Gespräche

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



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

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

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

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

4.3 | Anbahnung der Begleitinteraktion: Haltepunkte für das Nachdenken

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

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

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

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

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

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



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

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

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

```

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

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

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

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

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

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

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

036a da hast [du gut zugehört.>]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

085 (-)

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

087 AH05 und (.) ähm-

088 (1.0)

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

089a ä::h da am anfang;

090 das war schon ECHT;

091 AHL P ĤM_hm

092 Okay;

((schaut zu AH08))

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

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

094 AHL P (1.0)

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

095a überlegt der hund- (--)

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

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

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

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

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

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

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

4.5 | Zusammenfassung der rekonstruktiven Analyse

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

Im Folgenden werden wesentliche Beobachtungen der Rekonstruktion zusammengefasst.

Interaktionelle Abläufe initiieren und begleiten

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

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

Diversität der Gruppe

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

Gesprächsthemen gemeinsam entfalten

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

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

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

Literarisches Lernen im Kontext von Vorlesegesprächen

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

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

(1) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

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

(2) narrative und dramatische Handlungslogik verstehen

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

(3) mit Fiktionalität bewusst umgehen.

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

(4) Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren

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

5 | Ausblick

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

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

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

Transkriptionskonvention

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

Literatur

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

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

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

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

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

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