

Miriam Morek & Vivien Heller

Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen

Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht

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

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

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

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

1 | Einleitung

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

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

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

2 | Zur Anschlusskommunikation als musterhaftem sprachlichen Handeln

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

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

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

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

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

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

3 | Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen

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

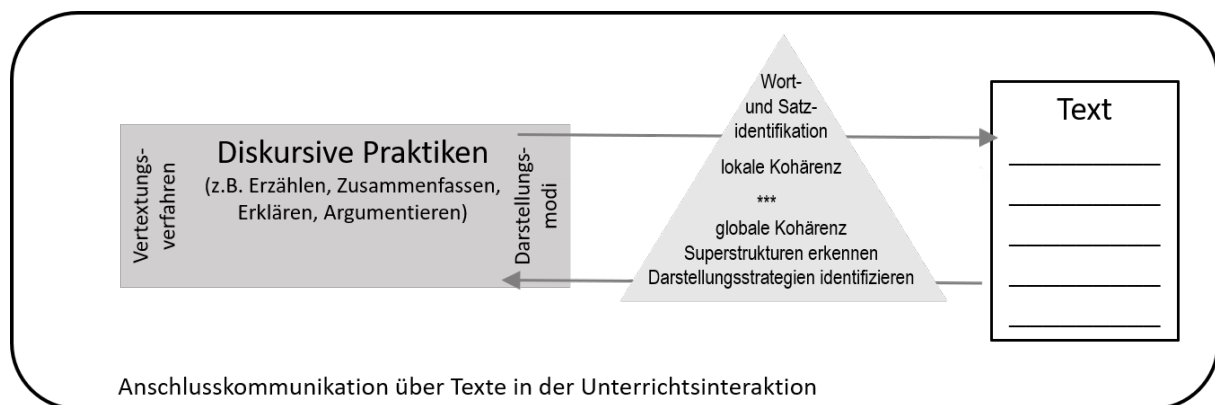


Abb. 1: Zusammenhang diskursiver Praktiken und textverstehensbezogener Prozesse in der Anschlusskommunikation, erweitert und angelehnt an Rosebrock & Nix (2015, S. 15)

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

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

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

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

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

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

4 | Exemplarische Analysen zweier Ausschnitte textbezogener Unterrichtsinteraktion

4.1 | Rekonstruktive Text(stellen)wiedergabe

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

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

Abb. 2: Textabschnitt aus der Klassenlektüre

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

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

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

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



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



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



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

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

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

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

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

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

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

Abb. 3: Sequenzierende Vertextung der wiederzugebenden Textstelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 | Verdichten zu einer Kernaussage und Identifizieren einer Darstellungsstrategie

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

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

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

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

(2) Lyrikladen (Gy2-U6-Disko)

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

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

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

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

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

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

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

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

Abb. 6: Verarbeitung der literarischen Textvorlage im schülerseitigen Äußerungspaket

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

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

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

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

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

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

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

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

5 | Fazit: Diskursive Praktiken und Textverstehen

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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