

Christoph Bräuer & Thomas Birkhofer

## Literarisches Sprechen im Literarischen Gespräch

### Interaktionen an den Grenzen zwischen mündlichem und schriftlichem Register

Abstract: This article explores the extent to which interaction in literary conversations can be described as a specific form of literary speaking: Literary talk combines spoken language as a vehicle of understanding with the text-bound nature of literature and its understanding, according to the initial thesis. The study shows how the elements of both registers take shape in communication. As a result of the exemplary analyses, it is proposed to assume as a specific of literary speech an argumentation figure linking an interpretative statement with a narrative paraphrase, displayed in an operator-scopus structure.

Abstract: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Interaktion in Literarischen Gesprächen als eine spezifische Form des Literarischen Sprechens beschrieben werden kann: Literarisches Sprechen, so die Ausgangsthese, verbindet die gesprochene Sprache als Vehikel der Verständigung mit der Textgebundenheit von Literatur und ihrem Verständnis. Die Studie zeigt, wie die Elemente beider Register in der Kommunikation Gestalt annehmen. Als Ergebnis der exemplarischen Analysen wird vorgeschlagen, als Spezifikum Literarischen Sprechens eine Argumentationsfigur anzunehmen, die eine interpretative Aussage mit einer narrativen Paraphrase verbindet und sich in einer Operator-Skopus-Struktur ausdrückt.

Keywords: Literarisches Gespräch, Literarisches Verstehen, gesprochene Sprache, Schriftlichkeit, Interpretation

Im Alltag dürften *Gespräche über* Literatur für alle, die gerne lesen, etwas sehr Gewohntes sein: Wir äußern gegenüber unseren Mitmenschen kurz, was wir verstanden haben, wir urteilen, kritisieren oder empfehlen. Wir kennen auch institutionalisierte Formate, in denen wir uns mündlich über Literatur austauschen, etwa Buch-Clubs, Lese-Zirkel oder Literatursendungen wie das Literarische Quartett.

Noch vertrauter sind uns wohl *Texte über* literarische Texte, in denen sich nicht selten in konventionalisierter Form über den Inhalt, seine Form und seine (Be-)Deutung geäußert wird. Wir kennen aus dem Alltag besonders die Kritik oder Rezension, die Beschreibung oder Besprechung und nicht zuletzt die institutionalisierten Formen der „Texte über Texte“ aus der Schule (Zabka, 2010).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen *Literarische Gespräche* als ein besonderes Verfahren des *Sprechens über* Literatur im Unterricht, das sich zugleich dezidiert absetzen möchte von den vielfach als „didaktisch äußerst unbefriedigende Form“ problematisierten Unterrichtsgesprächen über Literatur (Fritzsche, 2004: 227) – uns geht es hier aber nicht um das Verfahren an sich (vgl. Bräuer 2009; 2019), sondern um die Frage, wie sich in diesen Literarischen Gesprächen das Sprechen über literarische Texte beschreiben lässt: Zeigt sich in diesen Gesprächen

ein *Literarisches Sprechen*<sup>1</sup> in Gestalt einer spezifischen „Begründungssprache“ literarischer Deutungsversuche (Kienpointner, 2008: 713), die von beiden Registern, der „Sprache der Nähe“ wie der „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher, 1985) lebt?

Obgleich Literarische Gespräche unter unterschiedlichen Perspektiven intensiver beforscht werden, besteht weiterhin Forschungsbedarf dazu, wie in Literarischen Gesprächen Sprache als Vehikel des literarischen Verstehens gebraucht wird. Basierend auf Audioaufnahmen zweier Gespräche in der Mittelstufe werden sprach- und diskursanalytisch diejenigen funktionalen Ressourcen der gesprochenen und geschriebenen Sprache untersucht, die einerseits die Entwicklung eines individuellen literarischen Verstehens und andererseits den kollektiven Austausch über die verstandenen Lesarten erlauben. Es werden qualitativ die je spezifischen Funktionen beider Register in den Blick genommen: Inwieweit unterstützt die gesprochene Sprache dynamische und fluide Verstehensprozesse (im Kleistschen Sinne der ‚allmählichen Verfertigung der Gedanken‘) und inwieweit unterstützt eine konzeptionell schriftlich durchformte Sprache ein argumentatives (Selbst-)Verständnis der (eigenen) Deutungen?

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse soll diskutiert werden, inwieweit die unterrichtliche Zielnorm konzeptionell schriftlicher Sprachmuster (Feilke, 2012) sich im Kontext literarischen Verstehens mit bestimmten (Denk-)Prozessen im Gespräch reibt und ob nicht im Literarischen Sprechen als Praktik literarischen Verstehens beide Sprachregister in ihrem produktiven Wechselspiel einzuüben sind (vgl. Zabka, 2020: 7).

## **1 | Problematisierung: Literarisches Sprechen als Verständigung über Verstehen und Verständnis**

Literarische Gespräche als Verfahren im Unterricht haben den didaktischen Anspruch, das Lesen und Interpretieren literarischer Texte (wieder) zu verflüssigen, es aus der chronifizierten Form des Unterrichtsgesprächs über Literatur zu befreien: Diesem wird vorgeworfen, es ziele auf die eine geteilt gültige Interpretation, deren von der Lehrperson vorgefertigte Vertextung dabei mündlich im Unterrichtsgespräch durch die Schüler\*innen nachvollzogen werden sollte. Doch Literatur kenne ‚kein endgültiges Wort‘ (Härle, 2004): Lesen und Interpretieren sei ein unabschließbarer Prozess, der sich gegen jede Fixierung, also auch gegen eine abschließende Vertextung, verwahre.

Die Vielsinnigkeit und Vielstimmigkeit von Literatur gilt in der Literaturtheorie als breit geteilt, ebenso ihre Selbstreferentialität und Deutungsbedürftigkeit (Bräuer, 2011: 74) – dies unterstützt die Forderung nach der Unabschließbarkeit literarischer Verstehensprozesse. Zugleich ist die Literaturwissenschaft eine Textwissenschaft; zu ihrem Kern gehören *Produkte*, seien es literarische Primärtexte oder Sekundärtexte, Interpretationen, Analysen, Kritiken. Zwar werden spätestens seit der Rezeptionsästhetik und ganz deutlich mit dem Aufkommen einer empirischen Literaturwissenschaft auch ästhetische (Rezeptions-)Prozesse in ihrer Emergenz und

---

<sup>1</sup> *Literarisches Sprechen* bestimmen wir im weiteren Verlauf des Beitrags (1) *thematisch* als ein Gespräch über Literatur als spezifisches Symbolsystem respektive über einen literarischen Text im Sinne eines weiten Textbegriffs, (2) *funktional* als ein gemeinsames Sprechen und Zuhören, in dem es um ein sinnerschließendes und -verstehendes Rezipieren (s. unten Kapitel 2) geht; (3) *sprachlich* kann das Sprechen über Literatur auch einem poetischen Sprechen nahe kommen, etwa in einem mimetischen Paraphrasieren oder in einem metaphorischen Vergleichen – dies steht aber nicht im Zentrum unserer Bestimmung *Literarischen Sprechens* und auch nicht im Fokus des Beitrags.

Kontingenz untersucht, aber doch immer „in der schriftsprachlichen Prägung des gesellschaftlichen Sprachbewusstseins“ (Fiehler, 2015: 371), also auf der Folie ihrer Schriftlichkeit.

Pointiert: Die Theorie literarischer Rezeption/Interpretation und die literarischen Praktiken der Rezeption und Interpretation stehen in einem Spannungsverhältnis: Während das literarische Verstehen in seiner Prozessualität, Interaktivität und Multimodalität postuliert wird, richten sich die Praktiken der literarischen Verständigung an dem Ziel eines geteilt gültigen, systematisch geordneten und objektiv-materialisierten Verständnisses aus, welches die Prozesse seines Such- und Findungsprozesses kaum mehr ausweist.

Im unterrichtlichen Kontext wird dieses Spannungsverhältnis noch dadurch verschärft, dass sowohl das *Verstehen* als auch das *Verständnis* literarischer Texte Lerngegenstand sind, also nicht vorausgesetzt werden können, sondern zuallererst vermittelt und angeeignet werden müssen – die *Verständigung* über beides ist ihr Lernmedium und ebenfalls zugleich einzuüben.

Aus literaturdidaktischer Perspektive verstehen wir Literarisches Sprechen also als ein Sprachspiel, in dem sowohl literarisches Verstehen als auch literarisches Verständnis vermittelt und angeeignet werden sollen, indem zugleich der sprachliche Prozess des Verstehens und das sprachliche Produkt des Verständnisses als auch deren Wechselbezug in Beziehung gesetzt werden. Sich einer Beschreibung dieses Sprechens und seiner womöglich spezifisch literarischen Konventionen anzunähern, ist exploratives Ziel dieses Forschungsbeitrags.

## 2 | Grundlegung: Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung

Aus linguistischer Perspektive modellieren wir Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung: Wir folgen hier der Bestimmung von Fiehler (2015: 373), der mit multimodaler Verständigung den Gesamtprozess verbaler, körperlicher und wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützter Kommunikation“ bezeichnet. Die verbalsprachlichen Anteile dieser multimodalen Verständigung begreifen wir als „gesprochene Sprache“ „einschließlich aller bedeutungstragende[r] stimmliche[r] und prosodische[r] Erscheinungen.“ (Fiehler, 2009: 1172) Wenngleich die weitere Untersuchung in diesem Beitrag sich im Wesentlichen auf die verbalsprachlichen Anteile des Literarischen Sprechens im Literarischen Gespräch beschränken wird, muss betont werden, dass das Literarische Sprechen ganz wesentlich als eine multimodale Verständigung zu begreifen ist. Es ist ein Desiderat, dass bisherige gesprächsanalytische Untersuchungen sich fast ausschließlich auf die verbalen Bestandteile konzentriert haben (vgl. Heizmann, Steinbrenner & Mayer, 2020).

### 2.1 | Multimodale Verständigung

Für Literarisches Sprechen als multimodale Verständigung gelten entsprechend auch die drei Eigenschaften, die multimodale Verständigung besonders auszeichnen (Fiehler, 2015: 373f.): Prozessualität, Interaktivität und Multimodalität.

(1) *Prozessualität*: „Multimodale Verständigung ist ein kooperativer Prozess, der in der Zeit abläuft und für den diese Prozessualität und Zeitlichkeit ebenso konstitutiv ist wie die Flüchtigkeit seiner Produkte. Gesprächsbeiträge und Gespräche sind Resultat einer gemeinsamen Hervorbringung, die sich nach und nach in der Zeit entwickelt und die sich nicht dauerhaft materialisiert“ (Fiehler, 2015: 374). Entsprechend ihrer Hervorbringungsbedin-

gungen gilt auch für die Untersuchung multimodaler Verständigung vorrangig eine Prozessorientierung, d. h. die Hervorbringung, Aushandlung und Überprüfung von Lesarten in der Zeit.

(2) *Interaktivität*: „Interaktivität bedeutet, dass die Beteiligten zur Realisierung gemeinsamer oder individueller Zwecke und Ziele gemeinschaftlich handeln und dabei sich zu jedem Zeitpunkt gegenseitig beeinflussen und steuern. Die wechselseitige Beeinflussung betrifft alle Ebenen des Handelns. Sie erfolgt bei der wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützten Verständigung ebenso wie bei der körperlichen Kommunikation und der verbalen Verständigung.“ (Fiehler, 2015: 374) Entsprechen, bedingen und beeinflussen sich die Interaktant\*innen wechselseitig, handelt es sich nicht um individuelle, sondern um kollektiv ausgehandelte und begründete Lesarten.

(3) *Multimodalität*: „Unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung kann Verständigung parallel und gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Das heißt, sie ist weit aus mehr als verbalsprachliche Kommunikation. Sie umfasst darüber hinaus zunächst einmal alle Formen körperlicher Kommunikation (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Körperkonstellation etc.). Zwischen den verbalen und den körperlichen Anteilen bestehen komplexe Wechselwirkungen, zugleich verläuft zwischen ihnen aber auch – entlang der Unterscheidung Stimmengebundenheit (akustische Wahrnehmung) vs. Leibgebundenheit (optische Wahrnehmung) – eine deutliche Trennungslinie.“ (Fiehler, 2015: 374) Dieser Aspekt weist darauf, dass nicht nur das Verbalsprachliche Einfluss auf die Verständigung ausübt, sondern auch das Nonverbale – in den Blick kommen so auch die schweigenden und zuhörenden Interaktant\*innen, nicht bloß die Sprechenden.

Für die Untersuchung literarischen Sprechens müssen sowohl die spezifischen „Kommunikationsbedingungen“ berücksichtigt als auch die wirksamen „Versprachlichungsstrategien“ identifiziert werden (vgl. Koch & Oesterreicher, 1985). Letzteres verlangt Beschreibungskategorien, die die Eigenschaften gesprochener Sprache abbilden, also eine Differenzierung zwischen Beschreibungskategorien gesprochener und geschriebener Sprache erlauben. Zugleich haben schon Koch und Oesterreicher darauf hingewiesen, dass zwischen einer „konzeptionellen Schriftlichkeit“ und einer „konzeptionellen Mündlichkeit“ graduelle Übergänge herrschen – somit ist auch die Rede von einer Grenze zwischen den Registern, wie sie im Titel behauptet wird, zugunsten eines Untersuchungsfokus auf die graduellen Übergänge und die dabei auftretenden Friktionen zu präzisieren.

Für die Untersuchung der möglichen Spezifik literarischen Sprechens ist es jedoch notwendig, zunächst gesprochene Sprache und geschriebene Sprache kontrastiv zu vergleichen. Da Schule in der Tradition der Schriftlichkeit steht, betrachten wir gerade die Besonderheiten der gesprochenen Sprache. Heuristisch lassen sich die beobachteten Phänomene dabei durch drei Formen ihres Auftretens unterscheiden (Fiehler, 2015: 380):

- Sie können *ausschließlich* in der gesprochenen Sprache vorkommen; es sei denn, diese soll schriftsprachlich nachgeahmt werden, bspw. weil / obwohl / wobei / während mit Verbzweitstellung.
- Sie können in einer *quantitativen Differenz* auftreten, die Phänomene kommen in beiden Registern vor, jedoch häufiger in einem, bspw. die Operator-Skopos-Struktur in der gesprochenen Sprache.

- Schließlich können sich die Phänomene in einer *funktionalen Differenz* zeigen: Phänomene kommen in beiden Registern vor, besitzen aber jeweils unterschiedliche Funktionalitäten, bspw. Verberststellung.

In unserer Untersuchung werden wir die auftretenden sprachlichen Phänomene zunächst als solche untersuchen und anschließend in ihrer graduellen Zuordnung diskutieren.

## 2.2 | Literarisches Sprechen

Bezieht man die Eigenschaften multimodaler Verständigung auf die Eigenschaften, die dem Literarischen Sprechen im Literarischen Gespräch zugeschrieben werden, zeigt sich schnell eine hohe Passung: Das Literarische Sprechen und das literarische Verstehen und Interpretieren zeigen eine deutliche Überschneidung ihrer Strukturlogiken, weshalb auch das Literarische Unterrichtsgespräch als dem Gegenstand besonders angemessene Zugangsweise (Härle & Steinbrenner, 2004), als Praktik literarischen Verstehens (Bräuer, 2020a) gesehen wird:

- Die *Prozessualität*, die Fluidität und Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache (Fiehler et al., 2004) korrespondiert mit dem literaturtheoretischen Postulat der Unabschließbarkeit literarischer Rezeptions- und Interpretationsprozesse (Härle, 2004). Sie erlaubt die Rekursivität und Iterativität des hermeneutischen Zirkels, indem in einem fortwährenden Verstehensprozess ein früheres Verständnis verworfen und durch ein neueres Verständnis ersetzt werden kann. Sprachlich zeigt sich die Prozessualität besonders in bearbeitenden oder kommentierenden Bezugnahmen, bspw. Korrekturen.
- Die *Interaktivität* entspricht dem ästhetisch-literarischen Anspruch, dass Literatur nicht ohne „Dialoge über Kunst“ entstehen, bestehen und verstanden werden kann (Seel, 2011: 15; vgl. Kirschenmann, Richter & Spinner, 2011). Erst im Gespräch über Literatur wird dessen Vielsinnigkeit und Vielstimmigkeit begreifbar, der Rede über Literatur kommt für ihr Verständnis eine mæeutische Funktion zu (Härle, 2004). Sprachlich zeigt sich das in Perspektivwechseln, in der Formulierung von Alternativen.
- Die *Multimodalität* schließlich schließt die synästhetischen, begriffslosen und nicht-sprachlichen Erfahrungen der literarischen Rezeption und Interpretation ein (vgl. Deines, Liptow & Seel 2013) und erlaubt, auch emotional-affektive Wahrnehmungen und Wirkungen in die Rede über Literatur einzubinden. Interaktiv zeigt sich das bspw. im – mitunter sprachlosen – Staunen (vgl. Bräuer, 2020b) über Lesarten.

Die Raum- und Zeitlichkeit, die Unmittelbarkeit direkter Interaktion sowie die Prozessualität können in der Schriftlichkeit nur näherungsweise abgebildet werden, so mag die Synästhesie zu metaphorischer Dichte, die Gleichzeitigkeit zu komplexer Hypotaxe, die vielfache Rede zu vielschichtiger Intertextualität führen. Umgekehrt können die Anforderungen der Schriftlichkeit die Interaktion überformen, indem die Beiträge produktorientiert geplant, argumentativ strukturiert und konzeptionell schriftsprachlich, bspw. satzförmig, vorgetragen werden. Das Literarische Sprechen spannt sich zwischen dem Versprachlichen und dem Vertexten auf.

Im durchaus spannungsreichen Zusammentreffen vom mündlichen und schriftlichen Wort (Koch & Oesterreicher, 1985) stellt sich die Frage, wie die Schüler\*innen das Sprechen an der Grenze zwischen den beiden Registern gestalten, wie sie in einem mündlichen Gespräch über

einen schriftlichen Text sprechen, wie sie zwischen den gegensätzlichen Zielnormen des ‚wahren Gesprächs‘ und einer schulisch erwünschten Begründungssprache literarischer Interpretation wechseln.

### 2.3 | Das Literarische Gespräch

Das Literarische Gespräch inszeniert das Literarische Sprechen im Literaturunterricht, indem es an die kulturelle Praxis des Miteinanderredens anknüpft, Schüler\*innen den Raum öffnet, sich in ihren individuellen Lesarten zu entfalten (Härle, 2014: 62) und sich als gleichberechtigte Akteur\*innen zu erfahren (Bräuer, 2011: 77f.). „Literarische Gespräche sind eine offene Form des Austauschs über Lektüreerfahrungen und Deutungsmöglichkeiten“ (Spinner, 2010: 42), mit dem Ziel einer authentischen literarischen Erfahrung. Literarische Erfahrungen (vgl. Rank & Bräuer, 2008) zeichnen sich durch eine Wechselwirkung zwischen dem Individuum und dem Text aus, d. h., das Individuum lädt den Text mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen auf, während der Text das Individuum um literar-ästhetische Erfahrung bereichert.

Die Gesprächsregeln des Literarischen Gesprächs zielen auf gegenseitigen Respekt und resonante Aufmerksamkeit ab und folgen den Maximen der Kooperation. Als optimale Sozialform für ein Literarisches Gespräch gilt daher ein Stuhl- oder Sitzkreis, da sich alle Teilnehmer\*innen dabei sehen können (Härle, 2004: 153). Nach Bräuer (2011: 82) kann das Literarische Gespräch in vier unterschiedliche, aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt werden:

- (1) In der ersten Phase, der *Vorleserrunde*, lesen die Schüler\*innen des Innenkreises von ihnen selbst gewählte Textstellen kommentarlos vor. Damit soll der literarische Text seine volle Wirkung entfalten, um den Schüler\*innen seine Bedeutungs- und Betonungsvielfalt aufzuzeigen. Die Gesprächsrunde erhält damit auch eine gemeinsame Textgrundlage.
- (2) Die zweite Phase, die *Blitzlichtrunde*, schließt direkt an und gibt den Schüler\*innen des Innenkreises die Möglichkeit, sich über ihren ersten Leseindruck auszutauschen.
- (3) Das *offene Gespräch* bildet die dritte und zentrale Phase des Literarischen Gesprächs. Die Schüler\*innen dürfen nun alle Fragen, Antwort- und Lösungsvorschläge sowie verschiedenen Meinungsbilder und kontroversen Ansichten nennen und sich aufeinander und auf Aussagen der vorangegangenen Phasen beziehen.
- (4) Mit der *Schlussrunde*, der vierten Phase, findet das Literarische Gespräch einen meist künstlich erzeugten Abschluss, in dem jede\*r eine Rückmeldung zum Gespräch oder der Methode selbst geben kann. Auch offen gebliebene und ungeklärte Fragen, die in weiteren Gesprächen thematisiert werden können, sowie eine kurze Zusammenfassung der Gesprächshöhepunkte finden Raum in dieser letzten Phase.

Auch das Literarische Gespräch bedarf einer Gesprächsleitung, die von der Lehrperson oder, nach angemessener Vorbereitung, auch von einem/einer Schüler\*in übernommen werden kann. Was die Gesprächsleitung so komplex macht, ist die Doppelrolle der Moderation und Teilnahme (Spinner, 2010: 203). Der partizipativen Leitung wird abverlangt, sich in gleichem Maße auf den Text und die ästhetische Erfahrung einzulassen sowie den Gesprächsprozess zu reflektieren und ggf. organisierend einzugreifen. Die Anforderungen an die Gesprächsleitung sind vielfältig und stellen auch kompetenzorientierte Herausforderungen dar (vgl. Zabka, 2020).

Einer der wichtigsten Vorteile des Literarischen Gesprächs ist, dass es den Schüler\*innen eine Gelegenheit bietet, eigene Beobachtungen und Ideen in Form einer Herstellung von Sinnzusammenhängen innerhalb und außerhalb des Textes zu beschreiben oder interaktiv im Gespräch zu entwickeln. Es lässt sich festhalten, dass das Literarische Gespräch einen „Grundstein für eine positive affektive Besetzung einer gesprächsförmigen Annäherung an Literatur“ (Mayer, 2014: 188) legt, indem es Empfinden und Reflexion miteinander zu verbinden und sprachlich zu formen sucht (Spinner, 2011: 66).

### 3 | Operationalisierung

Wir gehen davon aus, dass sich das Literarische Gespräch grundsätzlich als eine kooperative Interaktion beschreiben lässt: Die Gesprächsteilnehmenden folgen den Kooperationsmaximen (Grice, 1993 [1975]: 245) und koordinieren ihre Beiträge dergestalt, wie es eine „geteilte Intentionalität“, wie es Ziel und Richtung des Gesprächs jeweils verlangen:

- (1) Die Partner haben ein gemeinsames Ziel, wissen also beide, daß sie gemeinsam X tun; und
- (2) koordinieren die Partner ihre Rollen – ihre Handlungspläne und Teilschritte, einschließlich der Möglichkeit, dem anderen wenn nötig in seiner Rolle zu helfen –, wobei beide voneinander abhängig sind. (Tomasello, 2017: 55ff.)

Diese sprachliche Koordination des gemeinsamen Tuns – das Verstehen eines literarischen Textes, indem sich über die individuellen Verständnisse verständigt wird – betrifft etwa die Qualität (Klarheit und Wahrheit) wie die Quantität (Umfang und Informativität) von Beiträgen ebenso wie die Relevanz für den Fortgang des Gesprächs und die Anschlussfähigkeit an zuvor Geäußertes. Dabei können sich Beitragende und ihre Beiträge im Sinne der multimodalen Verständigung auf das in der Situation Bewusste und Greifbare stützen; zugleich ist es notwendig, sich im Gespräch immer wieder darum zu bemühen, „kollektiv Strittiges“ begründet in „kollektiv Geltendes“ zu überführen (Klein, 1985: 213), sich auf einen gemeinsamen „common ground“ (Depermann, 2015) zu verständigen. Dies zeigt sich im gegenseitigen Einstellen und Eingehen auf die Interaktant\*innen, im Rezipient\*innendesign (ebd.). Die gemeinsame Wissens- und Argumentationsgrundlage ist dynamisch und kann sich im Laufe des Gesprächs weiterentwickeln.

Indem die Gesprächsteilnehmenden dieselben Rechte und Pflichten haben, sind die Kommunikationsbedingungen prinzipiell symmetrisch, wenngleich sich die Gesprächsteilnehmenden in ihrem Wissen und Können unterscheiden (können). In der Praxis ist diese Symmetrie durch die institutionelle Rahmung Literarischer Gespräche als Unterrichtsverfahren eingeschränkt.

Mindestens in der Phase des offenen Austausches gibt es keine Moderation oder festgelegte Reihenfolge; jede\*r Teilnehmende kann das Rederecht gleichberechtigt übernehmen.

### 3.1 | Typen und Formen von Gesprächsbeiträgen im multimodalen Verständigungsprozess

Vor dem Hintergrund multimodaler Verständigung unterscheiden wir prinzipiell zwei Typen von Gesprächsbeiträgen in der mündlichen Kommunikation (Gülich & Kotschi, 1996: 38ff.): Übernimmt ein\*e Teilnehmende\*r das Rederecht, prozessiert er\*sie seine\*ihre Äußerung sukzessive auf Grundlage der geteilten Intentionalität – der Formulierungsprozess lässt sich funktional differenzieren in das „Produzieren sprachlicher Ausdrücke, also das ‚Versprachlichen‘ kognitiver Inhalte“ einerseits und in das „Bezugnehmen“ andererseits, durch das sich mit einem sprachlichen Ausdruck auf einen anderen zuvor geäußerten sprachlichen Ausdruck bezogen wird (Gülich & Kotschi, 1996: 39), also das ‚Vertexten‘ sprachlicher Ausdrücke. Abbildung 1 veranschaulicht diese Differenzierung:

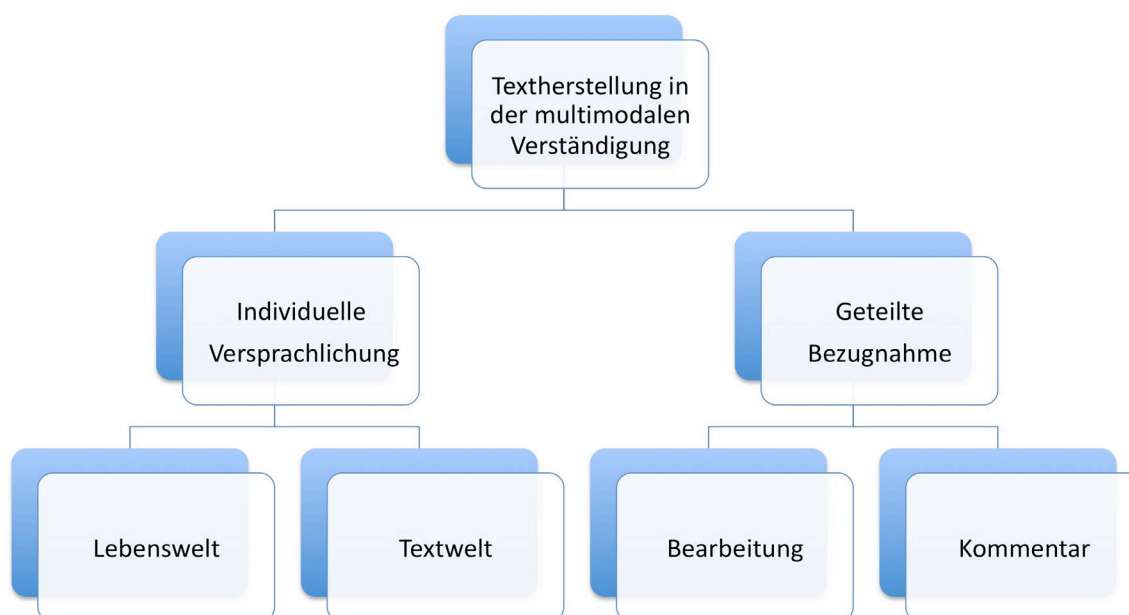


Abb. 1: Typen und Formen der geteilten Texterstellung in der multimodalen Verständigung (eigene Darstellung nach Gülich & Kotschi, 1996: 40).

Voraussetzung des Gesprächs ist die *Versprachlichung kognitiver Inhalte*. Im literarischen Sprechen beziehen sich diese kognitiven Inhalte grob gesprochen auf das Wissen, die Erfahrungen und Emotionen, die aus der Lebenswelt der Teilnehmenden in die Verständigung eingebracht werden und auf die Informationen, die aus dem literarischen Text aufgenommen und mitgeteilt werden. In der Versprachlichung wirken beide Quellen wechselseitig aufeinander ein, eine Textinformation wird mit lebensweltlichen Inhalten verbunden und das lebensweltliche Wissen führt zum Verständnis einer Textinformation. Zugleich hinterlassen die Quellen Spuren im Sprechen aufgrund ihrer unterschiedlichen Verweispraxen – so zeigt ein\*e Beitragende\*r entweder auf eine für alle fassbare Textstelle (textliche Zeigegeste) oder er\*sie verweist auf sein\*ihre Wissen, seine\*ihre Erfahrung, seine\*ihre Emotionalität (außertextliche Referenz).

Die individuelle Versprachlichung lässt sich von der geteilten *Bezugnahme* dadurch unterscheiden, dass beide als „verschiedene Phasen im Produktionsprozeß“ erscheinen: „Erst wenn ein Inhalt versprachlicht ist, kann der Sprecher auf den daraus resultierenden Ausdruck Bezug nehmen“ (Gülich & Kotschi, 1996: 40). Zugleich sind sie auch „untrennbar miteinander verbunden“,



denn sie werden in gewisser Weise auch immer zugleich ausgeführt, „denn im Gesprächsverlauf ist bei jeder Bezugnahme der Ausdruck, mit dem Bezug genommen wird, ebenfalls immer Resultat einer Versprachlichung“ (ebd.).

Nun kann nach Gülich und Kotschi auf unterschiedliche Weise auf eine Versprachlichung Bezug genommen werden – sie kann aufgegriffen werden und in einem anschließenden Beitrag eine „*Bearbeitung*“ erfahren. Die Bezugnahme kann jedoch auch in Form eines „*Kommentars*“ geschehen, dann wird nicht mit der inhaltlichen Aussage oder der sprachlichen Form weitergearbeitet, sondern mit einer „eine Einstellung ausdrückenden“ Bezugnahme an eine Aussage oder Formulierung angeschlossen (Gülich & Kotschi, 1996: 40).

Versprachlichung, Bearbeitung und Kommentar als unterschiedliche Formen von Textherstellungsverfahren in der multimodalen Verständigung hinterlassen in den Äußerungen unterschiedliche „Spuren“, „die einer linguistischen Analyse zugänglich sind“ (Gülich & Kotschi, 1996: 38). Gülich und Kotschi schlagen „Indikatoren“ vor, die jeweils auf die unterschiedlichen Formen hinweisen können (ebd.: 40f.):

- Zu den Spuren der Versprachlichung zählen die beiden Autor\*innen bspw. Verzögerungen, Abbrüche, Neuansätze, Selbstkorrekturen oder Wiederholungen.
- Bearbeitungen zeigen sich darin, dass mit einem Bearbeitungsausdruck auf einen Bezugsausdruck eingegangen wird, oft markiert durch einen Indikator; Beispiele sind Paraphrasen und Reformulierungen.
- Kommentierungen zeigen sich durch Verfahren der Redebewertung oder Redekommentierung, es handelt sich um metakommunikative Äußerungen, mit denen sich Beitragende sowohl auf Probleme der Versprachlichung als auch auf solche der Bearbeitung beziehen können.

Wir begeben uns auf die Suche nach solchen Spuren und untersuchen sie mit Gülich und Kotschi (1996: 38) als Ausdruck spezifischer „Regeln“ Literarischen Sprechens.

### **3.2 | Funktionen von Typen und Formen im literarischen Verständigungsprozess**

Den beiden Typen und ihren drei Formen unterstellen wir unterschiedliche Funktionen im Hinblick auf die multimodale Verständigung über literarische Texte im Literarischen Gespräch: eine kommunikative, eine ko-konstruktive und eine koordinative Funktion. Abbildung 2 unten veranschaulicht diese drei idealtypischen Funktionen, die iterativ und rekursiv auftreten können:

*Kommunikative Funktion:* Hierunter verstehen wir die Teilhabe und Teilnahme am Gespräch durch das Einspielen der individuellen Gesprächsanlässe und das Ausweisen der Deutungsbedürftigkeit der Textgrundlage: durch die Versprachlichung des Fraglichen, der eigenen irritierenden, erstaunten oder auch emotional-affektiven Textwahrnehmungen in reihenden, *spontanen* und *assoziativen* Äußerungen, die zugleich ein Gesprächs- als auch ein Bearbeitungsangebot an die anderen darstellen, eine Einladung zum gemeinsamen kommunikativen Austausch. In entsprechenden Versprachlichungen antizipieren wir vorsichtige, tentative, vorläufige, suchende Formulierungen (Modalverben, Grad-, Modal- und Abtönungspartikeln) und das Äußern von Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen (Verba sentiendi). Hier zeigen sich in besonderer Weise „Darstellungsverfahren, mit denen der Sprecher das, was er mitteilen will, auf eine bestimmte Weise formuliert“ (Fiehler, 2015: 381).

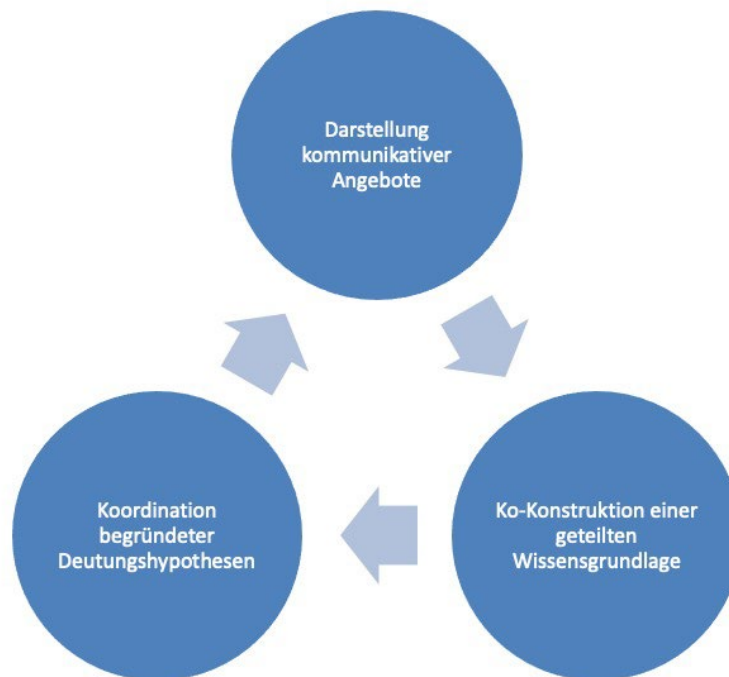


Abb. 2: Idealtypische Funktionen der Typen und Formen im Literarischen Sprechen (eigene Darstellung)

- *Ko-konstruktive Funktion*: Hierunter fassen wir die geteilte Intentionalität, die dem gemeinsamen Klären des Fraglichen, der gemeinsamen Bearbeitung der Deutungsbedürftigkeit folgt und *argumentativ* Wissen und Erfahrung sowie Textinformationen in das Gespräch einbringt. Sie dient der gemeinsamen Wissenskonstruktion im Gespräch, der Herstellung eines gemeinsamen Wissens- und Argumentationshintergrundes, auf dessen Grundlage Antworten auf die Fragen sowie Interpretationsansätze gefunden werden können („recipient design“ und „grounding“, vgl. Deppermann, 2015; Redder, 2016). In entsprechenden Formulierungen erwarten wir die Markierung des epistemischen Status, die Reparatur oder Korrektur von Äußerungen (auch durch Verdichtung und Erhöhung der sprachlichen Komplexität), das Bestätigen oder Zurückweisen von Aussagen und ihre Ergänzung und Differenzierung. Mit Fehler lassen sich in dieser Funktion besonders „Problembearbeitungsverfahren, mit denen [der/die Sprecher\*in; anonymisiert] anzeigt, dass Formulierungsprobleme bestehen und mit denen diese Probleme zugleich bearbeitet werden“ (2015: 381), antizipieren.
- *Koordinative Funktion*: Hierunter verstehen wir die gemeinsame *Relationierung* von individuellen Standpunkten und Perspektiven, unterschiedliche Lesarten und Deutungshypothesen werden auf ihre Plausibilität und Gültigkeit in der Gesprächsrunde hin überprüft, kommentiert und bewertet. Unterschiedliche Perspektiven werden in ihren geteilt geltenden Grundannahmen nachvollzogen und begründet voneinander abgegrenzt, in ihrer Reichweite eingeschätzt. Nicht haltbare Deutungsansätze wer-

den begründet verworfen. Hier erwarten wir unter anderem „Verfahren der Verständnissicherung, die der Absicherung des Mitgeteilten“ (Fiehler, 2015: 381), aber auch des Miteinander Geteilten dienen und unterschiedliche Rezeptionsweisen und Interpretationsansätze zueinander in ein Verhältnis setzen. Zugleich verständigen sich die Teilnehmenden über ihre Verständnisse und kommentieren und bewerten somit metakommunikativ den gemeinsamen Verstehensprozess.

### **3.3 | Übergänge und Friktionen zwischen gesprochener Sprache und Schriftlichkeit**

Wir gehen auf der Grundlage des skizzierten Forschungsstandes davon aus, dass Typ und Form des Versprachlichen und die kommunikative Funktion den Charakteristika gesprochener Sprache nahestehen und dass mit dem Typ und den Formen der Bezugnahme verbunden stärker die Funktionen der Ko-Konstruktion und Koordination einhergehen.

Dabei treten auch Erwartungen an eine zunehmende Komplexität der sprachlichen Äußerungen in der Abfolge dieser Formen und Funktionen auf: Je stärker das Versprachlichen von Inhalten in ihr Vertexten überführt wird, je eher spontane und assoziative Äußerungen in Argumentationen (weiter-)bearbeitet werden oder zum Gegenstand von Kommentierung oder Bewertung werden, desto eher kommen distanzsprachliche Vertextungsmuster zum Tragen, desto mehr steigt der Grad der Geplantheit und Strukturiertheit von Äußerungen.

Übergänge und Friktionen zwischen mündlichem und schriftlichem, distanzsprachlichem Register sehen wir im Anspruch an das Gespräch, zu einer geteilt geltenden und fachlich begründeten Interpretation zu gelangen, in der das Kunstwerk bei aller Widerspenstigkeit doch einem literaturwissenschaftlich geleiteten Zugriff „verfügbar“ (vgl. Rosa, 2018) gemacht wird.

## **4 | Datengrundlage: Zwei Literarische Gespräche**

### **4.1 | Textgrundlage**

Den literarischen Gegenstand der untersuchten Literarischen Gespräche bildet die Kurzgeschichte „Fischfrevl an der Donau“ von Georg Britting (1987b: 31–39):

Die kurze Erzählung handelt von einem Kind, das nach gemeinsamen Angelausflügen mit seinem Vater eines Nachts heimlich alleine angeln geht, den gefangenen Fisch jedoch, überfordert und verzweifelt, auf brutale Weise tötet und anschließend die Tat verschweigt. Mit einer Fülle an Motiven der Adoleszenz, besonders ersichtlich an der Vater-Kind-Beziehung und der damit verbundenen Identitätssuche, Vorstellungen von Männlichkeit und Stärke sowie der Frage nach Schuld und Verantwortung, bietet der Text reichlich Redeangebote. Damit steht „Fischfrevl an der Donau“ in einem thematischen und motivischen Zusammenhang mit dem Text „Brudermord im Altwasser“ (Britting, 1987a: 20–22), der von zwei Brüdern handelt, die im gemeinsamen Spiel ihren jüngeren Bruder ertrinken lassen, ohne einzugreifen, und das Unglück zu Hause verschweigen.

Auch dieser Text war den Schüler\*innen bekannt und so stellen sie während der Literarischen Gespräche immer wieder Bezüge zwischen beiden Texten her.

## 4.2 | Datengrundlage

Die Datengrundlage für die Untersuchung des Literarischen Sprechens im Literarischen Gespräch besteht in zwei Transkripten, die jeweils nach dem System des Minimaltranskripts GAT 2 (Selting et al., 2009) verschriftlicht vorliegen. Sie basieren auf Audioaufnahmen Literarischer Gespräche mit zwei unterschiedlichen Klassen der Mittelstufe eines Göttinger Gymnasiums im Frühjahr 2019.

An Gespräch I nahmen 23 Schüler\*innen teil, an Gespräch II 24 Schüler\*innen. Gespräch I dauerte 28 Minuten und umfasst insgesamt 91 Redebeiträge, davon 15 von der Gesprächsleitung; Gespräch II dauerte 34 Minuten und besteht aus 102 Redebeiträgen, davon zwölf von der Gesprächsleitung. Beide Literarischen Gespräche haben in einer offenen, respektvollen und konstruktiven Atmosphäre stattgefunden, die die Schüler\*innen aktiv zur Mitarbeit und Entwicklung von Verstehensansätzen und Diskussionspunkten anregen konnte.

In beiden Fällen handelte es sich um heterogene Schüler\*innenschaften mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und multilingualen Hintergründen. Um Vergleichbarkeit herzustellen, gab es in beiden Klassen eine kurze Einführung bzw. Wiederholung der Methode des Literarischen Gesprächs sowie einen (nicht aufgenommenen) Probelauf. Denn damit sich das volle Potenzial des Literarischen Gesprächs entfalten kann, sollte eine Klasse mit der Methode vertraut sein, damit sie sich von Unsicherheiten oder Fragen nach dem genauen Ablauf lösen und voll und ganz auf das offene Gespräch einlassen kann (Zabka, 2015: 170).

## 5 | Untersuchung: Literarisches Sprechen im Fokus

In Anbetracht der Fülle an Material, die die beiden offenen Gesprächsphasen bieten, erheben wir mit der folgenden Untersuchung keinen Anspruch darauf, alle empirischen Phänomene vollständig zu erfassen. Wir nehmen aussageweise einzelne Gesprächsbeiträge mit besonderer Exemplarizität sequenzanalytisch in den Blick. In Gespräch I wird der Fokus besonders auf Beiträgen von Sm7a, und in Gespräch II auf Beiträgen von Sw7b liegen. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen spezifischen Kommunikationsbedingungen werden wir anschließend in der Interpretation die Versprachlichungsstrategien, die oben unterschiedenen Typen und Formen von Gesprächsbeiträgen sowie ihre intentionalen Funktionen im Literarischen Sprechen beschreiben und diskutieren.

Für die Analyse nehmen wir folgende Eingrenzungen vor: Der Untersuchungsfokus liegt jeweils auf der offenen Phase der Literarischen Gespräche. Diese Phase sieht, im Gegensatz zu den anderen Phasen, eine freie Reihenfolge und Anzahl der Redebeiträge vor und bildet dadurch eine spontane und genuin-gesprächsähnliche Situation ab. Zudem werden nonverbale Auffälligkeiten oder Aussageverstärker, wie Betonung oder Lautstärke der einzelnen Redebeiträge, die über die Tonaufnahmen vernehmbar sind, nicht weiter berücksichtigt; analysiert wird nur das faktisch Ausgesprochene der Schüler\*innen in den Transkripten. Ebenso werden die Redebeiträge der Gesprächsleitung ausgeklammert, da der Beobachtungsfokus auf den Verfahren der Versprachlichung und Bezugnahme der Schüler\*innen liegt.

### 5.1 | Explorative Untersuchung exemplarischer Gesprächsbeiträge

In beiden Gesprächen versprachlichen die Teilnehmenden in weiten Teilen ausführlich die von ihnen wahrgenommenen Sachverhalte der kurzen Erzählung; sie versuchen dabei, möglichst

eindeutig und genau wiederzugeben, wie sie Textstellen wortwörtlich verstehen, um sie in Anschlag für eine Lesart oder Deutung zu bringen (*Argumentationsfigur*, siehe unten). Dabei zeigen sie deutlich die Tendenz, über weite Strecken des Gesprächs zentrale Momente der Handlung detailliert nachzuerzählen.

Wir geben zunächst die vollständige Äußerung von Sw7b wieder, bevor wir im Weiteren differenziert einzelne funktionale Einheiten untersuchen:

Sw7b: ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt | ähm, ich meinte nich unbedingt dass sie=s nich beREU:n, aba ähm, ich finde dafü:r dass- dass es eben brüder sind die den kleinsten bruder umgebracht haben auch-, | ob es jetzt, absichtlich wa:- das denk ich jetzt nich äh, es wa: eher unabsichtlich aber ähm, dass sie halt eben auch, grade so in dieser situation ähm, wenn man- | *als=sie da in diesem boot waren un der kleinste ins wasser gefallen is dass auch keiner hinterhe:rgesprungen is, | also is ja im endeffekt einfach nur ein wasser un dann haben sie da glaub ich auch nu:r ins wasser geguckt so ja, der is ja jetzt reingefallen, un dann war er plötzlich unter=m boot un äh:m, hat sich dann=da den kopf angeschlagen un dann war=s vorbei | un sie, standen da so, haben ins wasser geguckt so ach kommt der wieder hoch? ne:, dann setzen wir uns jetzt ma hi:a hin un trauern, aber das wa: nich so ((atmet ein)), | ich weiß nich das, ka:m, für mich nich so rüber als ob es wirklich so, richtig TIEFgehende trauer wa: sonda:n eher so (1) es=s wer gestorben man ist jetzt traurig deswegen sin wir jetzt auch traurig | also es kam nich so wirklich, ECHT rüber, find=ich | (Transkript II: Z. 568–591)*

### Versprachlichung und Kommunikationsangebot: Narrative Paraphrasierung als Zeigegeste

Im Verlauf dieses längeren Beitrags zu der kurzen Erzählung „Brudermord im Altwasser“ verweist die Teilnehmende durch ihre *narrative Paraphrasierung* einer zentralen Stelle des Textes (als textliche *Zeigegeste*, oben kursiv gesetzt), worüber sie sprechen und wie sie verstanden werden möchte – zugleich nimmt sie Bezug auf eine vorangegangene Äußerung (*Selbstkorrektur*, siehe unten S. 16). Die Gestaltung ihrer Nacherzählung verdeutlicht über das wortwörtliche Verständnis der Stelle hinaus auch deren affektiv-emotionale Wahrnehmung (Irritation durch das teilnahmslose Verhalten der Brüder), ihre Nähe zum Text, die sie im Weiteren auch in einer bezugnehmenden Kommentierung zum kommunikativen Angebot einer Ko-Konstruktion werden lässt („ich weiß nich das, ka:m, für mich nich so rüber als ob es wirklich so, richtig TIEFgehende trauer war“). Auffallend ist, dass sie in der narrativen Paraphrase direkte Rede einsetzt und die 1. Person Singular, also die Sicht der Figuren der Kurzgeschichten, und nicht die sachlichere und distanziertere 3. Person Singular verwendet. Das Zeigen einer zentralen Textstelle durch narrative Paraphrase kann als funktionales Element einer *Argumentationsfigur* aufgefasst werden, mit dem das Deutungsbedürfnis des Textes zur Darstellung gebracht werden kann – es enthält gegenüber dem vorgetragenen Textzitat einen informativen Mehrwert, indem im (multimodalen) mimetischen Nacherzählen eine individuelle Färbung auftritt.

### Versprachlichung und Ko-Konstruktion: Narrative Paraphrasierung als Alternativszenario

Sw7b bedient sich aber auch einer narrativen Paraphrasierung im Sinne eines Alternativszenarios: Sie beschäftigt sich mit den Beweggründen für die unterlassene Hilfeleistung der beiden Brüder in „Brudermord im Altwasser“ und geht hierbei so vor, dass sie die möglichen Gedanken während des Unglücks assoziativ und lebendig in erlebter Rede erzählt:

Sw7b: [...] un sie, standen da so, haben ins wasser geguckt so ach kommt der wieder hoch? ne:, dann setzen wir uns jetzt ma hi:er hin un trauer:n [...]

(Transkript II: Z. 583–585)

Sie geht hier noch einen Schritt weiter und konstruiert, mithilfe ihrer lebensweltlichen Erfahrung (als außertextliche *Referenz* auf ihre Lebenswelt) ein *Alternativszenario*, in dem die beiden älteren Brüder auf eine nüchterne, fast schon ironisierende Art das tödliche Unglück des jüngsten Bruders beobachten. Sie versetzt sich auch hier in die Perspektive der Figuren und äußert ihre konkreten Ideen und Gedanken zunächst spontan und assoziativ als alternatives Textweltmodell, das nun als Kontrastfolie für eine Ko-Konstruktion der Textwelt fungieren kann.

Das Verweisen auf ein Alternativszenario in einer narrativen Paraphrase kann als funktionales Element einer *Argumentationsfigur* im Literarischen Sprechen aufgefasst werden; sie hilft, Lesarten auszubauen, zu differenzieren und zu korrigieren. Sie treibt so den gemeinsamen Aushandlungsprozess voran.

### Versprachlichung und Koordination: Narrative Paraphrasierung als Stützung

Ein weiteres Beispiel einer narrativen Paraphrasierung bietet ein Redebeitrag von Sw9a (Transkript I: Z. 339–346), in dem Teile der Erzählung „Fischfrevel“ aufgegriffen und in der Perspektive der Figur um Gedanken und Handlungen erweitert werden („un vielleicht erzählt er es dem vater dann ja, ja: ich war heute da un hab=s geschafft“). Dies bedeutet konkret, dass die Schülerin sich in die Lage des Ich-Erzählers versetzt und aus dessen Perspektive beschreibt, was er sich in den entscheidenden Stellen der Erzählung gedacht haben könnte (angedeutet ist ein innerer Monolog: „ich schaff das allein nich bin ja alleine da hingegangen, ich hab den fisch alleine gefangen alleine getötet, halt ohne den vater“). Anschließend wird darauf aufbauend ein alternatives Ende entwickelt:

Sw9a: ich glaube er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen dass er das halt gemacht hat da er auch für sich selbst- | und er weiß ja ich schaff das allein nich bin ja alleine da hingegangen, ich hab den fisch alleine gefangen alleine getötet, halt ohne den vater | un vielleicht erzählt er es dem vater dann ja, ja: ich war heute da un hab=s geschafft |

(Transkript I: Z. 339–346)

In diesem perspektivischen Alternativszenario erzählt der Ich-Erzähler seinem Vater letztlich doch von seinem heimlichen Angelausflug, das in der narrativen Paraphrasierung entwickelte Szenario dient der argumentativen Stützung der Deutungshypothese, dass er „vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ wolle.

### Bezugnahme und Koordination: Argumentationsfiguren im Literarischen Gespräch

Ein möglicher Erklärungsansatz für das häufige Auftreten von narrativen Paraphrasen als *Argumentationsfigur* könnte in der Logik kollektiver Argumentationen liegen (Klein, 1980; 1985): Das Literarische Gespräch fordert und fördert eine geteilte Intentionalität, nach der sich die gemeinsamen Gesprächsziele darauf ausrichten, für alle fragliche Lesarten oder Deutungsansätze in für alle geltende Lesarten oder Deutungsansätze zu überführen. Dies verlangt (quasi-) argumentative Beiträge: Aussagen, die ein Textverständnis versprachlichen, werden gestützt, bspw. durch textliche Belege, durch lebensweltliche Szenarien oder hypothetische Fortschreibungen der literarischen Grundlage. Diese Gesprächsfigur kann sich auf Verfahren der (schriftlichen) Unterrichtspraxis stützen, nach der Aussagen stets an Textzitate zu belegen sind. Narrative Paraphrasen könnten als „Quasi-Zitate“ im Mündlichen fungieren. Demnach wären sie stets als funktional eingesetzt zu betrachten. Da sich im Material weitere Beispiele finden lassen – z. B. Sw8b: „ich könnte es verstehen wenn er danach zu seinem, vater geht und sagt, `ja` ich hab geangelt un ich hab n fisch getötet“ (Transkript II: Z. 443–455) –, kann die narrative Paraphrase als funktionales Element einer Argumentationsfigur im Literarischen Sprechen vermutet werden, durch das mentale Verstehens- bzw. Lernprozesse versprachlicht und somit bearbeitbar und kommentierbar – also koordinierbar – gemacht werden können. In den zitierten Beiträgen zeigt sich diese Figur durch das Muster „ich finde/denke, dass, x“ – [weil] „da y“, wobei x eine Lesart oder Deutung darstellt und y durch eine narrative Paraphrase zum Ausdruck gebracht wird.<sup>2</sup>

Mit Hinblick auf die bildungssprachliche Leistung des Verallgemeinerns fällt im Literarischen Gespräch auf, dass die Schüler\*innen ihre Aussagen nicht mit objektiven, allgemein geltenden Argumenten und Stützungen begründen – bspw. mithilfe von Passiv- und Konjunktivkonstruktionen –, sondern ihre Argumente und Stützungen individualisieren. Dabei stellen sie auch konkrete Situationsbezüge zur Textgrundlage her, die abhängig sind von persönlichen, zeitlichen und lokalen Gegebenheiten und Erfahrungen ihrer eigenen Biografie. So argumentiert Sw4a in Transkript I folgendermaßen: „un wir kennen das ja wahrscheinlich auch selber von uns, wenn wir irgenwas geschafft ham oder was äh gut gemacht ham wollen wir das nochmal machen oder nochmal erleben“ (Transkript I: Z. 349–352). Dadurch verallgemeinert die Schülerin die Aussage jedoch nur für diejenigen, die während des Literarischen Gesprächs anwesend waren und sich angesprochen fühlten. Hier zeigt sich, wie sich die Kommunikationsbedingungen des Gesprächs im Literarischen Sprechen widerspiegeln, der Sprecherin ist ihre Zuhörer\*innenschaft gegenwärtig und sie teilen einen gemeinsamen lebenszeitlichen Wissenshintergrund, auf den sie sich beziehen kann. In einem schriftlichen Text wäre es nur bedingt möglich, den Adressat\*innenkreis zu errahnen.

### Bezugnahme, Ko-Konstruktion und Koordination: Operator-Skopus-Strukturen im Literarischen Sprechen

Nicht überraschend finden sich in beiden Gesprächen wie auch in den zitierten Auszügen zahlreiche Konstruktionen, die sich als Operator-Skopus-Struktur beschreiben lassen. Bei Operator-Skopus-Strukturen handelt es sich um zweigliedrige sprachliche Einheiten, deren erstes Element, der Operator, in der Regel aus einem Wort oder einer Formel besteht. Fiehler (2004:

---

<sup>2</sup> Dieses Muster erinnert an Operator-Skopus-Konstruktionen, wie unten weitergehend besprochen wird.

241ff.) beschreibt den Operator als „Verstehensanweisung“ für den Skopus, das zweite Element der Struktur. Dieses kann eine komplette Äußerung sein, die potenziell auch alleine als selbstständige, interaktive Einheit stehen könnte. Der Operator signalisiert, worauf der Skopus reagiert. An sich ist der Operator funktional, aber erst in der Kombination mit einem Skopus bilden sie eine interaktive Einheit mit einer gewissen Dependenz zueinander. Die von uns als Operator-Skopus-Struktur identifizierten Einheiten sind oft komplexer, wirken distanzsprachlich überformt und entsprechen nicht vollumfänglich den von Fiehler untersuchten Strukturen. Wir schlagen entsprechend vor, sie in einer für das Literarische Sprechen spezifischen Funktionalität zu interpretieren: Der Operator – sehr oft mit Verben wie „finden“, „glauben“, „denken“ oder auch „nicht wissen“ oder „nicht meinen“ (Schmidt, 2021; i.V.; siehe Sw7b unten) besetzt – zeigt einerseits einen spezifischen „epistemic stance“ (Deppermann, 2015: 14) an, der zum Ausdruck bringt, dass es sich im Skopus um einen individuellen Ausdruck des Sachverhalts handelt. In der Regel enthält der Skopus in den untersuchten Gesprächen eine interpretative Aussage, eine vorläufige Lesart oder eine vorsichtige Deutung des literarischen Textes. Diese Deutung wird in vielen Fällen ergänzt durch eine narrative Paraphrase (etwa im Beispiel von Sw7b, siehe oben und unten). Wir haben oben vorgeschlagen, diese Verbindung als spezifische Argumentationsfigur im Literarischen Sprechen zu bezeichnen. Dem Operator kommt in dieser Argumentationsfigur eine mehrfache Funktion zu: Er markiert zunächst rückwärtsgerichtet eine Bezugnahme, kommentierend oder bearbeitend, er verweist auf Vorgegangenes, auf das sich das Folgende beziehen wird; und andererseits ist er vorwärtsgerichtet, indem er auf eine individuelle Lesart und Deutung, oft als Element einer Argumentationsfigur mit eingeschlossener narrativer Paraphrase vorbereitet:

Sw7b: ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt | ähm, ich meinte nich unbedingt dass sie=s nich beREU:n, aber ähm, ich finde dafü:r dass- dass es eben brüder sind die den kleinsten bruder umgebracht haben auch-, | ob es jetzt, absichtlich war- das denk ich jetzt nich äh, es wa: eher unabsichtlich aber ähm, dass sie halt eben auch, ...  
(Transkript II: Z. 568–591)

Dem Operator kommt in dieser Hinsicht daher auch eine koordinierende Funktion zu, weil dieser nicht nur den Skopus einleitet, sondern zusätzlich noch eine Verbindung zu bereits Gesagtem herstellt (Fiehler et al., 2004: 241ff.).

### **Versprachlichung und Koordination: Markierung des epistemischen Status der Aussagen**

Sw9a beginnt einen ihrer Beiträge folgendermaßen: „ich glaube er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ (Transkript I: Z. 339f.). Mithilfe des Operators „ich glaube“ wird Auskunft über den nicht offensichtlichen, mentalen Status des im Skopus Gesagten gegeben. Vorab wird deutlich formuliert, dass es sich beim nachfolgenden Skopus um eine Vermutung oder einen Eindruck handelt, deren Reichweite die Sprecherin selbst eingrenzt bzw. zur Diskussion stellt. Sw9a verstärkt diesen Eindruck zusätzlich durch den Gebrauch der Modalpartikel „vielleicht“ im Skopus: „er will vielleicht sich selber un seinem vater was damit beweisen“ (Transkript I: Z. 339f.). Die Reichweite bzw. Geltung der Aussage wird dadurch zusätzlich modifizierend eingeschränkt. Die Modalpartikel zeigt deutlich an, dass der Aussage bewusst keine Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird; sie wird als ein Aushandlungsangebot markiert, das



von den Rezipient\*innen gestützt oder verworfen werden kann. Mit anderen Worten: Die Schülerin zeigt an, dass es sich bei der vorgeschlagenen Lesart um die eigene subjektive Perspektivierung handelt und dass das Ganze auch ein Um- oder Irrweg sein könnte.

In diesem Sinne können Abtönungs-, Grad- oder Modalisierungspartikeln in den Gesprächen als Angebote der Ko-Konstruktion verstanden werden: Sie zeigen den Interaktant\*innen gegenüber den epistemischen Status an, sie markieren Fragliches und ermöglichen so zuallererst den Raum für kollektive Verständigungsprozesse, entsprechen also den Kooperationsmaximen. Deppermann (2015: 14) weist darauf hin, dass umgekehrt mit Modalpartikeln auch auf geteilt Geltendes verwiesen werden kann, etwa durch die Verwendung von „halt“, „ja“ oder „eben“. So kann auf einen geteilt geltenden Wissenshintergrund verwiesen werden.

### **Bezugnahme und Ko-Konstruktion: Selbstkorrekturen als (Selbst-)Verständigung**

Diese Offenheit für Ko-Konstruktionen und Koordination zeigt sich auch in einem anderen für die gesprochene Sprache typischen Phänomen, den Selbstkorrekturen. Der zuerst zitierte lange Redebeitrag der Schülerin Sw7b veranschaulicht dies gut: „ähm, also das hab ich- da hab=ich mich vielleicht n bisschen falsch ausgedrückt“ (Transkript II: Z. 568f.). Sie deklariert ihre zuvor getätigte Aussage als falsch und revidiert sie ausführlich. Hierin zeigt sich deutlich, dass die Schülerin in der gemeinsamen Verständigung aktiv an ihrem Textverständnis arbeitet: Sie kann in diesem Prozess vorläufige Äußerungen versprachlichen, sie aufgrund von Bezugnahmen bearbeiten, zurücknehmen, klären oder modifizieren. Produktiv wird die Interaktion mit den Interaktant\*innen, Selbstkorrekturen im Literarischen Sprechen sind vorwärtsgerichtet, treiben das Verstehen voran.

### **Bezugnahme und Koordination: Satzverbindungen als Vertextung**

In beiden Gesprächen fällt auf, dass die Schüler\*innen bemüht sind, ihre Sätze in Beziehung zueinander zu setzen und sie möglichst geschickt zu verbinden. Auch wenn sich punktuell eine verhältnismäßig große Anhäufung des reihenden Konnektors „und“ aufzeigen lässt, lassen sich zahlreiche hypotaktische Verbindungsmomente finden. In Gespräch I gibt es bei insgesamt 258 Satzverbindungen 105 Parataxen – das entspricht in etwa 40,7% – und 153 Hypotaxen – ca. 59,3% –; in Gespräch II sind bei insgesamt 396 Satzverbindungen 156 Parataxen – 39,4% – und 240 Hypotaxen – ca. 60,6% – zu verzeichnen. Es ist bemerkenswert, dass in beiden Klassen, trotz unterschiedlicher Klassenstufe und unterschiedlicher Personen, ungefähr die gleiche Verteilung an Hypotaxen und Parataxen festzustellen ist, nämlich 60 zu 40. Als Beispiel für den hypotaktischen Sprachstil zeigen wir folgenden Auszug einer Aussage von Sw8b:

Sw8b: [...] u:nd ich finde dass man das (1) ähm am ende nich mehr merkt dass er, so hemmungen hat, n tier zu töten oder (1.5) ja, al`so` n tier für etwas zu NUtzen, weil, als er, den fisch dann tö:ten will (1.5) | da, iss=e:r, viel aggressiver als, zu nem wurm der auf nen haken, `gespießt wird` |

(Transkript II: Z. 224–229)

Nur einmal, direkt zu Beginn, wird in diesem Beispiel ein Hauptsatz parataktisch mit der nebenordnenden Konjunktion „und“ an den vorangegangenen, hier nicht zitierten Hauptsatz angebunden. An fünf Stellen werden mithilfe unterordnender Konjunktionen Nebensätze angereicht,

z. B. temporal mit „als“ oder kausal mit „weil“. So wird auch ein Relativsatz mithilfe des Relativpronomens „der“ eingeleitet und zwei Infinitivsätze ohne einleitende Konjunktion verwendet. Dieser Auszug zeigt exemplarisch, in welchem Maße die Schüler\*innen sowohl nebenordnende als auch unterordnende Verbindungen zwischen Sätzen bilden und gerade durch letztere ihrer Sprache einen komplexeren, bildungssprachlich näheren Anschein geben. Spezifisch semantische Effekte, wie z. B. „während“ als adversativer Konnektor (Feilke, 2012: 8), die ein erhöhtes Sprachniveau auszeichnen würden, bleiben jedoch aus.

## 5.2 | Summative Interpretation der beobachteten sprachlichen Phänomene

In den untersuchten Auszügen beider Literarischer Gespräche zeigen sich deutlich die vorwärtsgerichteten Verstehensbemühungen. Deutlich wird, wie die Schüler\*innen ihre eigenen Lesarten und Deutungen versprachlichen, sie aus individuellen Erfahrungen begründen und an ihr Textverständnis rückbinden. Die Beiträge zeigen aber auch, dass die Beiträge der Schüler\*innen nicht im assoziativen und selbstbezüglichen Äußern von Lesarten verbleiben. Wir konnten zeigen, wie auf die eigenen Beiträge und diejenigen ihrer Mitschüler\*innen kommentierend und bearbeitend Bezug genommen wird, wie die Schüler\*innen sich im Gespräch bemühen, Kohärenz über die eigenen Beiträge und diejenigen ihrer Mitschüler\*innen hinweg herzustellen.

Die Untersuchung konnte auch rekonstruieren, wie – neben ausschließlich im Bereich der gesprochenen Sprache auftretenden Phänomenen, etwa Selbstkorrekturen oder spezifische Verbzweitstellung – Phänomene auftreten, die in beiden Registern vorkommen. Hier haben wir besonders auf die Operator-Skopos-Strukturen abgehoben, auch, weil wir für sie eine funktionale Differenz ausgemacht haben: Sie erfüllen im Literarischen Sprechen in Literarischen Gesprächen die Funktion einer spezifischen Argumentationsfigur, deren erstes Element eine interpretative Aussage an das vorangegangene Gespräch anschließt und für das zweite Element, den Skopus, eine individuelle Lesart oder vorläufige Deutung und deren argumentative Stützung durch eine narrative Paraphrase ankündigt.

An den beiden Beiträgen von Schüler Sm7a lässt sich diese Verknüpfung zu einer Argumentationsfigur nochmals nachzeichnen, mit der er seine Deutung entwickelt: koordinativer Anschluss, bearbeitende Bezugnahme und begründende narrative Paraphrase:

Sm7a: ja ich glaub auch dass der vater für ihn so=ne v- äh so=ne vorbilds-person is, weil er wollte (ja) wie sein vater immer angler sein un wollte dann immer mitkommen un hat ihn auch beneidet dass der vater das so GUT kann | (2) ((räuspert sich)) | und (2) | er fand=es dann ja auch immer super als er dann das fischernetz tragen durfte, damit er dann halt- damit=s nur so aussieht als hätt er die alle gefangen un dann war er auch stolz drauf | (2) | un | (2) | `ja` |

(Transkript I: Z. 321–330)

Sm7a: ja: ich finde=s- die ha:m ja auch beide nen ähnliches ende | die enden beide mit ner metafer?, und die m- hält das ende dann halt auch OFFEN?, weil hier schluckt er=s runter | und (ein) schwarzes loch verschluckt ja auch andere sachen, verschlingt ja alles so, | als(o) un wenn er=s runterschluckt schluckt er ja auch alles was passiert is runter und n schwarzes loch schluckt das ja wie gesagt auch `runter` |

(Transkript I: Z. 429–436)

Beide Male beginnt der Schüler seine Koordination mit einem Anschluss an den vorhergehenden Redebeitrag in Form einer kurzen Zustimmung durch die Antwortpartikel „ja“ und die Operatoren „ich glaub[e]“ und „ich finde“. Daran schließt er jeweils einen Skopus an, der eine Ergänzung und thematische Weiterführung zum zuvor Gesagten liefert.

Damit ist nicht behauptet, dass nur und nicht auch anders für und gegen Deutungen in Literarischen Gesprächen argumentiert würde, die Beobachtungen beschränken sich auch auf Äußerungen in den offenen Phasen des Formates. Aber wir schlagen vor, die beobachteten Formen und Funktionen als spezifische Textherstellungsverfahren anzunehmen. Sie integrieren produktiv Eigenschaften der gesprochenen Sprache ebenso wie der Schriftlichkeit; dies zeigt sich unter anderem in der distanzsprachlichen Überformung der Beiträge. Zugleich bleiben auch Potenziale ungenutzt, so erreichen die Argumentationsfiguren im Literarischen Sprechen keine Tiefe, wie sie für interpretative Argumentationen oder eine ausgebaute literarische Begründungssprache von Interpretationen wünschenswert wäre.

## **6 | Diskussion: Besonderheiten Literarischen Sprechens**

In den Literarischen Gesprächen haben wir diejenigen Stellen ausgewählt, untersucht und diskutiert, in denen die Gespräche multimodal dicht wurden, Schüler\*innen sich mit meinungsstarken Beiträgen eingebracht haben. An diesen Stellen, so behaupten wir, zeigt sich das Spezifische, das Literarische Sprechen:

Diese Stellen zeichnen sich eher durch Eigenschaften, die der gesprochenen Sprache zugeordnet werden, aus, denn durch hohe Komplexität und korrekte Grammatikalität (im distanzsprachlichen Sinne): etwa durch die Verwendung von Operator-Skopus-Strukturen oder Partikeln. Hier reproduzieren die Schüler\*innen nicht, sondern denken kognitiv aktiviert nach und versprachlichen diese Gedanken spontan und produktiv. Floskelhaftes, Verzögerungslaute oder Gedankenschlaufen dienen dabei als Mittel, um im Gedankenstrom zu bleiben, bis ein neuer Gedanke gefasst und geäußert werden kann. Dies alles erfolgt meist auf sprachlich einfacherem Niveau, erweist sich jedoch als für die Zwecke eines Literarischen Gesprächs funktional.

Im Literarischen Gespräch sollen sich Schüler\*innen einem Text deutend nähern können, indem sie ihre eigenen Gedanken ohne Leistungsdruck versprachlichen und frei entwickeln können. Dabei sollen sie versuchen können, sich und den anderen ihre Sichtweisen und Deutungsansätze näherzubringen, ohne zwingend eine kohärente, „druckreife“ Interpretation zu formulieren. Sie gewinnen so nach und nach eine gewisse Souveränität und Toleranz, damit umgehen zu können, dass ein literarisches Deutungsgespräch nicht nur Verstandenem, sondern auch Neuem, erst im Gespräch zu Verstehendem Raum gibt. So entwickelt sich Verständnis im produktiven Miteinander, das letztlich ein neues, bisher nicht dagewesenes Textverstehen ermöglicht. Gesprochene Sprache zeigt sich im Literaturunterricht demnach nicht nur als Medium des Austausches über Textverständnisse produktiv, sondern gerade auch im Prozess des literarischen Verstehens selbst. Literarische Kompetenz ist keine allein distanzsprachliche, sondern auch eine genuin mündliche. Zugleich sind die unterschiedlichen Ziele des Literaturunterrichts nur im Zusammenspiel beider Register zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund gilt es bei allem berechtigten Interesse an einem bildungssprachlichen Ausbau der Sprachkompetenzen in beiden hier fokussierten Registern im Blick zu behalten, dass gesprochene Sprache und geschriebene Sprache distributionell und funktional differenzierte Verständigungsformen sind (vgl. Fiehler et al., 2004). Das Ziel der Epistemisierung (vgl. Pohl, 2016) im Unterrichtsdiskurs muss entsprechend für gesprochene und geschriebene Sprache differenziert modelliert werden.

## Literatur

- Bräuer, C. (2009). *Über Literatur sprechen lernen: Das literarische Lesegespräch im Unterricht*. Amt für Lehrerbildung.
- Bräuer, C. (2011). Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (pp. 73–92). kopaed.
- Bräuer, C. (2019). Lesegespräche führen. In U. Abraham, & J. Knopf (Eds.), *Deutsch - Didaktik für die Grundschule*. (pp. 33–42). Cornelsen.
- Bräuer, C. (2020a). Figuren in literarischen Gesprächen. Formen ihres Verstehens und ihres Verständnisses in der Verständigung über sie. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 315–338). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bräuer, C. (2020b). Staunen und Irritation als Modi ästhetischer Erfahrung. Eine explorative Untersuchung am Beispiel eines Literarischen Gesprächs über die kurze Erzählung *Brudermord im Altwasser* von Georg Britting. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Eds.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. (pp. 111–134). Peter Lang.
- Britting, G. (1987a). *Brudermord im Altwasser*. In ders., *Prosa. 1930–1940. Erzählungen und kleine Prosa*. Ed. by. W. Haefs, W. Schmitz, & I. Schuldt-Britting. (pp. 20–22). Süddeutscher Verlag GmbH.
- Britting, G. (1987b). *Fischfrevell an der Donau*. In ders., *Prosa. 1930–1940. Erzählungen und kleine Prosa*. Ed. by. W. Haefs, W. Schmitz, & I. Schuldt-Britting. (pp. 31–39). Süddeutscher Verlag GmbH.
- Deines, S., Liptow, J. & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In dies. (Eds.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. (pp. 7–37). Surkamp.
- Deppermann, A. (2015). Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. *InLiSt* (57). <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/index.htm>.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* (233). (pp. 4–13).
- Fiehler, R. (2009). Gesprochene Sprache. In *Duden. Die Grammatik*. (8th Ed.) (pp. 1165–1244). Duden Verlag.
- Fiehler, R. (2015). Syntaktische Phänomene in der gesprochenen Sprache. In C. Dürscheid, & J. G. Schneider (Eds.), *Handbuch Satz, Äußerung, Schema*. (pp. 370–396). De Gruyter.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M. & Kraft, B. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Gunter Narr Verlag.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lese-sozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. (pp. 202–249). Juventa.

- Grice, H. P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Ed.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. (pp. 243–265). Suhrkamp.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1996). Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In W. Motsch (Ed.), *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. (pp. 37–81). Max Niemeyer Verlag.
- Härle, G. (2004). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. (pp. 137–168). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., & Steinbrenner, M. (2004). Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. In Dies. (Eds.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (pp. 1–24). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G. (2014). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (2nd ed.) (pp. 29–66). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, F., Mayer, J., & Steinbrenner, M. (Eds.) (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (38/39). (pp. 9–56).
- Klein, W. (1985). Argumentationsanalyse. Ein Begriffsrahmen und ein Beispiel. In J. Kopperschmidt, & H. Schanze (Eds.), *Argumente – Argumentation. Interdisziplinäre Problemzugänge*. (pp. 208–260). Fink.
- Kienpointner, M. (2008). Argumentationstheorie. In U. Fix, A. Gardt, & J. Knappe (Eds.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*. (pp. 702–717).
- Kirschenmann, J., Richter, C., & Spinner, K. H. (Eds.) (2011). *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. kopaed.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In *Romanistisches Jahrbuch* 36. (pp. 15–43). De Gruyter.
- Mayer, J. (2014). Von Brücken und Barrieren: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in bildungs- und berufsbiographischer Perspektive. In: M., J. Mayer, B. Rank, & F. Heizmann (Eds.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. (2nd ed.). (pp. 187–211). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Mehring (Eds.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. (pp. 45–69). Stauffenberg.
- Redder, A. (2016). Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In J. Kilian, B. Brouer, & D. Lüttenberg (Eds.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. (pp. 297–318). de Gruyter.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Schmidt, C. (2021). Die Verständigung über Literatur im Deutschunterricht – Potenziale und Herausforderungen eines korpuslinguistischen Zugangs. In: C. Maurer, K. Rincke, & M. Hemmer (Eds.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. (pp. 151–154). Universität Regensburg. (URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-216590)

- Schmidt, C. (i.V.). *Musterhafter Sprachgebrauch beim Sprechen über Literatur im Deutschunterricht. Eine korpuslinguistische Untersuchung.*
- Seel, M. (2011). Dialoge über Kunst. In: J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst.* (pp. 15–28). kopaed.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion.* (10th ed.). (pp. 353–402). <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spinner, K. H. (2010). D2 Methoden des Literaturunterrichts: 7 Literarisches Gespräch. In W. Ulrich (Ed.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden.* (pp. 202–204). Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2011). Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik.* (pp. 63–72). kopaed.
- Tomasello, M. (2017). *Warum wir kooperieren.* (4th ed.). Suhrkamp Verlag.
- Zabka, T. (2010). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In M. Kämper-van den Boogaart, & K. H. Spinner (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht.* (pp. 60–88). Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2). <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 280. (pp. 4–11).