

Gedankenhöhlen als literaturbezogene Sprachnachrichten. Ein Lehr-Lern-Verfahren für sprachliches und literarisches Lernen

Iris Kruse

Zusammenfassung

Monologisierendes Sprechen über ein Bilderbuch wird in Form sogenannter Gedankenhöhlenmonologe zu einem Förderverfahren für sprachliches und literarisches Lernen. Als literaturbezogene digitale Sprachnachrichten dienen die im Anschluss an (wiederholte) Rezeptionen gesprochenen Monologe zunächst der Selbstvergewisserung und der Konstitution sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, bevor sie am Ende eines ausdifferenzierten Lehr-Lern-Arrangements die Form einer Buchempfehlung annehmen. Am Fall der Zweitklässlerin Alina wird das sprachbildende Potenzial des digital gestützten poetischen Sprachförderverfahrens aufgezeigt. Literarische Textgrundlage ist das Bilderbuch *Bär ist nicht allein* von Marc Veerkamp (Text) und Jeska Verstegen (Illustration).

1 Einleitung

Über Literatur zu sprechen, ist eine komplexe Könnensherausforderung. Für Imaginatives und Emotionales die richtigen Worte zu finden, Alteritätsempfindungen zum Ausdruck zu bringen und Interpretationshypothesen für Ambiges zu formulieren, ist alles andere als leicht und bringt nicht nur Sprachanfänger*innen ins Ringen um das sprachlich Richtige und Passende. Weil dem elaborierten und reflektierten sprachlichen Antworten auf eine literarische Rezeptionserfahrung zugleich epistemische Funktion zukommt, spielt das Sprechen über Literatur zu Recht eine herausgehobene Rolle im Ensemble der Lehr-Lernverfahren für literarisches

I. Kruse (✉)

Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft, Universität Paderborn,
Paderborn, Deutschland

E-Mail: iris.kruse@upb.de

Lernen (vgl. u. a. Härle und Steinbrenner 2014; Kirschenmann et al. 2011; Zabka 2015 und 2020). Zu wenig bedacht wird dabei indes die einflussreiche Begrenzung der Lernförderlichkeit des Sprechens über Literatur durch Einschränkungen des sprachlichen Ausdrucksvermögens der jeweiligen Sprecher*innen. Teilnehmer*innen, die nicht schnell und präzise die richtigen Sätze finden, sind in Gruppenszenarien des gesprächsförmigen Austausches über Literatur in komplexer Weise benachteiligt. Denn neben der Suche nach dem richtigen Ausdruck für Empfundenes, Gedachtes und Verstandenes benötigt auch das literarische Verstehen selbst Zeit. Zeit zum Nachdenken, Nachspüren, Mitempfinden, Vergleichen, Weiterentwickeln. Mithin Zeit für imaginatives Sich-Verwickeln und reflexives Durchdringen. Zeit aber ist im Handlungsfeld ‚Unterricht‘ eine knappe Ressource. Zeitliche Räume für Einlassungstiefe und für eine besonnene Suche nach Möglichkeiten der Versprachlichung literarästhetisch herausgeforderter Eindrücke und Empfindungen sind rar. Wird im Literaturunterricht der Grundschule, der hier im Mittelpunkt stehen soll, ein Bilderbuch oder ein Kinderroman vorgelesen, so schließt das Sprechen über den kinderliterarischen Text meist unmittelbar und ohne zeitliche Abgrenzung an. Ist folglich dieses Sprechen über Kinderliteratur im Deutschunterricht der Grundschule ein „Reden über Kunst“ (Kirschenmann et al. 2011) und trägt es Züge des offenen literarischen Gesprächs oder auch des fragend-entwickelnden Interpretationsgesprächs, so zeigt die Beobachtung der Praxis in der Regel eine Beteiligung der Wenigen. Die Zurückhaltung vor allem derer, die einer Förderung ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit in besonderer Weise bedürfen, ist für eine inklusiv ausgerichtete Deutschdidaktik als Herausforderung – wenn nicht gar als Anrufung – zu begreifen: Weil gerade das Zur-Sprache-Bringen des Uneindeutigen, das gute Literatur einfordert, viel Potenzial für sprachliches Lernen bietet, müssen im unterrichtlichen Sprechen über literarische Texte Lerngelegenheiten für *alle* und nicht nur für wenige aufgehoben sein. Ein auf Unterrichtsentwicklung gerichtetes Nachdenken über Lehr-Lern-Verfahren, die eine Beteiligung aller am Sprechen über Literatur ermöglichen, erscheint mithin als eine inklusionsdidaktische Notwendigkeit, der hier nachgegangen werden soll.

Das Lehr-Lern-Verfahren, das in den nachfolgenden Ausführungen vorgestellt wird, stellt eine im *Design-based-research*-Verfahren (vgl. Reinmann 2022) vorgenommene Weiterentwicklung der literaturunterrichtlichen Methode der *Gedankenhöhle* (vgl. Kruse 2020a und 2020b) dar. Es ist ein digital gestütztes Förderverfahren für literaturbezogenes Sprechen, das zugleich auf einlassungstiefes literarisches Verstehen gerichtet ist und auf Austausch und Gespräch als kulturelle Praxis des Umgangs mit Literatur.

2 Gedankenhöhlen als literaturbezogene Sprachnachrichten – Das Verfahren im Überblick

Zunächst als Datenerhebungsverfahren für die Gewinnung mündlicher Rezeptionsdaten von Kindern genutzt (vgl. Kruse 2014), ist die Gedankenhöhle zur Methode für den Literaturunterricht weiterentwickelt worden. Als solche zielt

sie darauf, die „Sprachvergessenheit des Literaturunterrichts“ (Haeuiss und Lösener 2022, S. 143) aufzuheben, zugunsten einer auf Sprachmündigkeit gerichteten Perspektive, die auf das sprachbildende Potenzial eines einlassungstiefen Lehr-Lern-Handelns mit Literatur fokussiert. Wenn Lerner*innen, so wie die Methode es vorsieht, nach der Textbegegnungsphase des Unterrichts für sich allein und zurückgezogen an einem ruhigen Ort einen so genannten Gedankenhöhlenmonolog sprechen, kann in einer sprachbildenden Handlungsorientierung die „Sprachwirksamkeit oder die Performativität des Poetischen“ (Haeuiss und Lösener 2022, S. 211) zur Entfaltung kommen. Übertragen auf aktuelle Medienpraktiken weist das von der Methode vorgesehene monologisierende Besprechen eines Aufnahme­geräts eindruckliche Parallelen auf zum Sprechen einer Sprachnachricht in einer Messenger-App auf dem Smartphone. Auch Sprachnachrichten an die eigene Messenger-Adresse sind möglich und in den Nutzungspraktiken vieler – auch der Verfasserin dieses Artikels – fest verankert. Stehen alltägliche Sprachnachrichten, solche an sich selbst und auch solche an andere Adressat*innen, in multiplen Themen- und Handlungszusammenhängen, weisen Gedankenhöhlenmonologe hier eine klar einzugrenzende Gerichtetheit auf. Als literaturbezogene Sprachnachrichten setzen sie sich mit der zeitlich unmittelbar vorangegangenen Rezeption eines literarischen Textes auseinander, kommentieren, hinterfragen, denken fort. Indem sie sowohl dem nachspürenden Ergreifen des eigenen Textzugangs und -verstehens Raum geben, als auch der Suche nach dem subjektiv stimmigen Ausdruck für die hier zugehörige „innere Sprache“ (Wygotski 1934/1977), kommen Gedankenhöhlenmonologen oder literaturbezogenen Sprachnachrichten epistemische und sprachbildende Funktionen zu, die in stimmigen Lehr-Lern-Arrangements überdies gesprächspropädeutischen Nutzen haben (vgl. Kruse 2020a, S. 14–17). Diese Wirkungslinien werden in der nachfolgenden Einzelfallbeschreibung des durch Gedankenhöhlenmonologe strukturierten Sprachhandelns zum Bilderbuch *Bär ist nicht allein* (Veerkamp und Versteegen 2023) am Beispiel der achtjährigen Alina sichtbar.

2.1 Lesen, Denken, Sprechen, Wiederholen und Weitergeben

Es sind mehrere Gedankenhöhlenmonologe, die die Zweitklässlerin spricht und als Sprachnachricht zunächst an ihre Lehrerin und schließlich an einen Mitschüler richtet. Das Lehr-Lern-Arrangement, das im März 2024 an einer Grundschule für Kinder mit Förderbedarf im Schwerpunkt ‚Lernen‘ durchgeführt wurde,¹ sieht zwei auf das Bilderbuch bezogene Gedankenhöhlen zur verstehenden Aneignung

¹ Die Verfasserin dankt Lys Winter, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Germanistische Literaturdidaktik/Sprachliche Grundbildung am Institut für Germanistik der Universität Paderborn, für die engagierte und wiederholte Anwendung des Lehr-Lern-Arrangements in der Unterrichtspraxis einer jahrgangsübergreifenden Klasse 1/2.

des Textes vor und eine dritte Gedankenhöhle, der als Sprachnachricht mit Buchempfehlung präsentativer Charakter zukommt. Zwischen den drei Gedankenhöhlenmonologen bzw. literaturbezogenen Sprachnachrichten stehen das (gemeinsame) Anhören des Gesprochenen sowie Rückmeldegespräche der Lehrerin mit dem Kind. Diese Rückmeldegespräche heben potenzialreiche Zugriffe der Schülerin als sogenannte „Starke Gedanken“ (Kruse 2020a, S. 14) hervor. Auch wird in diesen Zwischenphasen die Bereitschaft motiviert, erneut auf das Bilderbuch zuzugreifen, indem zwischen der ersten und der zweiten Gedankenhöhle eine sogenannte „Neue Neugier“ im Sinne der Entdeckung eines neuen Wahrnehmungs- und Beobachtungsschwerpunkts geweckt wird. Zwischen der zweiten und der dritten Gedankenhöhle wird die Handlungsidee der gesprochenen Buchempfehlung herausgefordert (zu den Strukturmomenten des Lehr-Lern-Arrangements siehe Abb. 1).

2.2 Textbegegnung und erste Gedankenhöhle

Das Bilderbuch, das Alina in einem Einzelsetting von der Lehrerin wiederholt vorgelesen wird, interessiert und berührt das Kind. *Bär ist nicht allein* von Marc Veerkamp (Text) und Jeska Verstegen (Illustration) erzählt in ausdrucksstarkem Zusammenspiel von Text und Bild eine Geschichte über das oft anstrengungsreiche Wechselverhältnis von Gemeinschaftlichkeit und Selbstfürsorge.

Bereits der Titel dieses von Rolf Erdorf aus dem Niederländischen übersetzten Bilderbuchs (vgl. Abb. 2) fächert mehrdeutig auf, worum es geht: Ein Bär ist nicht allein, er spielt Klavier für die Tiere des Waldes. Als er müde wird, fordern sie begierig: „Mehr!“ Der Bär gerät in innere Konflikte, denn neben der Bereitschaft, andere mit seiner Musik zu erfreuen, gibt es in ihm auch das Bedürfnis nach Ruhe und besonnener Selbstbezüglichkeit. Jetzt möchte er allein sein, aber die musikbegeisterten Tiere mögen dies nicht zulassen. Rückzug ist nicht möglich und die „Mehr! Mehr!“-Rufe werden so bedrängend, dass der inzwischen als „Pianobär“ bezeichnete Protagonist hilflos-wütend und mit Bärengerüll aus der Haut fährt. Die aufgescheuchten Zuhörer*innen reagieren gekränkt. Auf die Frage, „Bist du dir vielleicht zu gut für uns, Herr Pianobär?“, verfällt der Bär in verzweifelter Schweigen. Zusammengekrümmt und von missbilligenden Augenpaaren beäugt sitzt er auf dem Waldboden, bis endlich alle um ihn herum verschwunden sind. Einzig das Zebra bleibt sanft und geduldig bei ihm. Es trägt ein Buch bei sich und bietet dem Erschöpften an, ihm vorzulesen. Aber ist es das, was der Bär braucht? Will er nicht einfach allein sein? Als auch das Zebra fort ist, erkennt der Bär, der jetzt vollständig verlassen im Wald steht, dass er den Versuch wagen möchte. Er ruft das Zebra zurück und eine neue Form der Gemeinschaft gelingt. „Lass und zusammen allein sein“, sind die letzten Worte des zur Ruhe gekommenen Bären am Ende des Buches. Dass es eine Ruhe ist, die aus einer gemeinsamen Buchlektüre erwächst, weist geteilten literarischen Erfahrungen sehr eindrücklich gemeinschaftsstiftende Bedeutung zu, die sich Kindern durchaus auch in der Performanz der Bilderbuchrezeptionssituation erschließen mag.

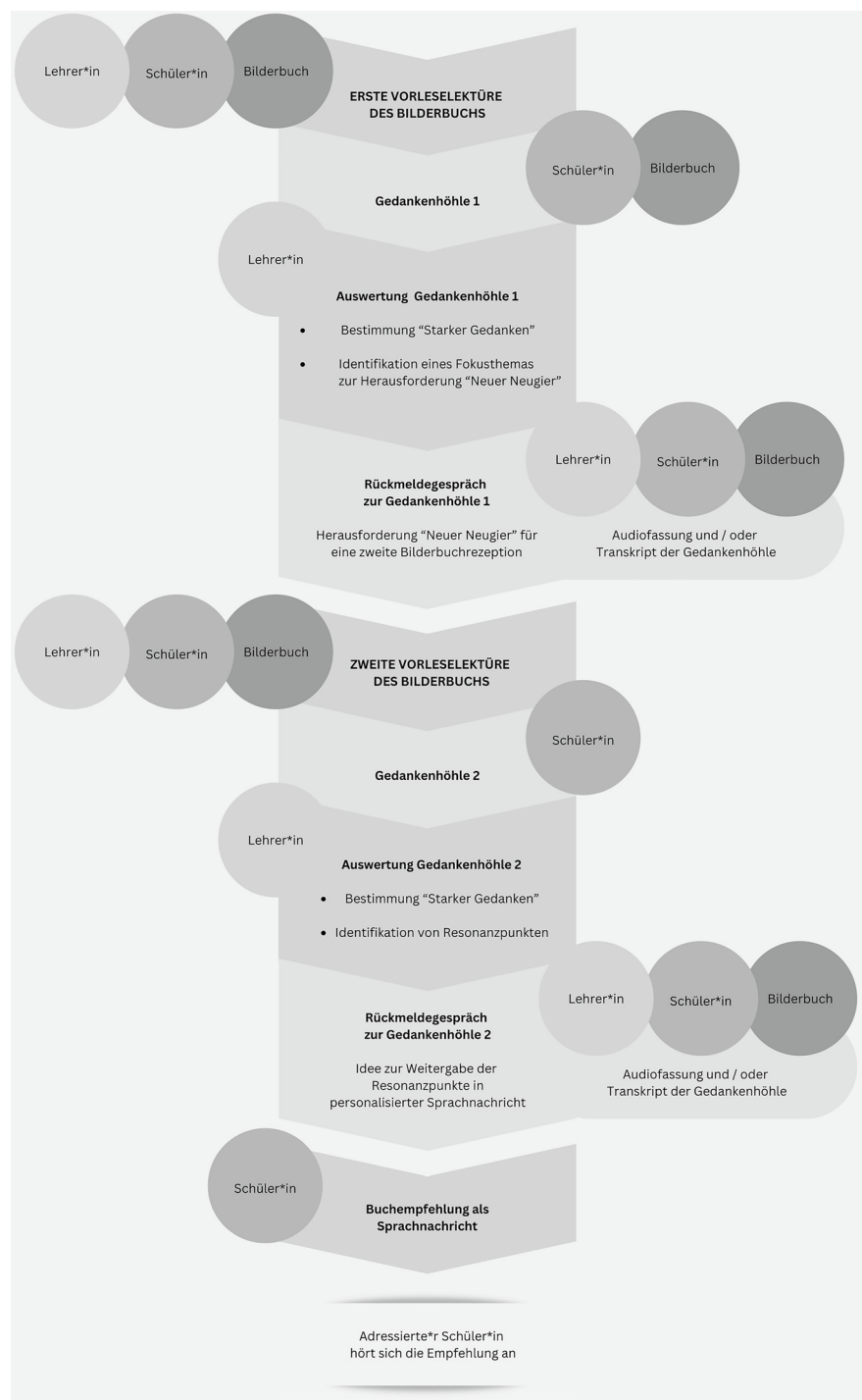


Abb. 1 Strukturmomente des Lehr-Lern-Arrangements

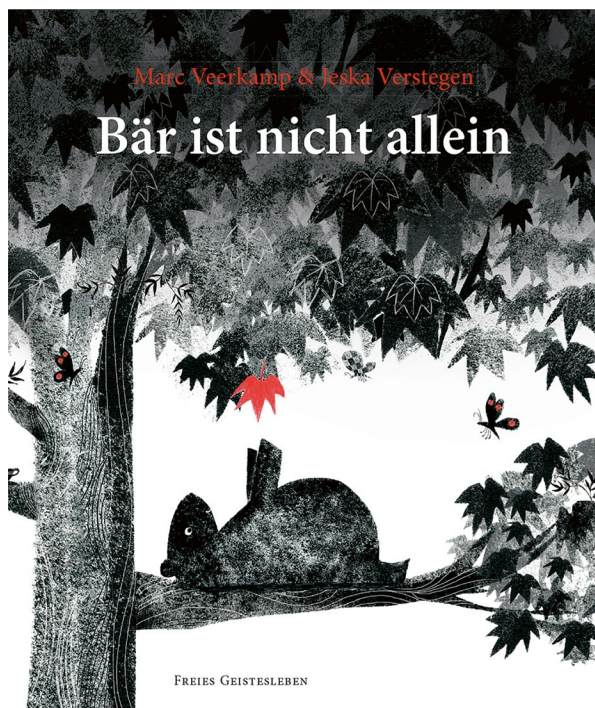


Abb. 2 Cover von *Bär ist nicht allein* (Veerkamp und Verstegen 2023)

Die Zweitklässlerin Alina jedenfalls durfte in der Bilderbuchrezeptionssituation die Erfahrung des Zur-Ruhe-Kommens machen, denn durch das Lehr-Lern-Arrangement wird ihr – durchaus unüblich im schulischen Unterrichtsalltag – „Selbstbezüglichkeit in Eigenräumlichkeit und Eigenzeitlichkeit“ (Kruse 2020a, S. 13) zugestanden. Nach dem ersten Vorlesen bekommt Alina das Bilderbuch ausgehändigt und wird von der Lehrerin allein gelassen. Ihr Auftrag ist es, alles auszusprechen, was ihr durch den Kopf geht. Während Alina diesem Auftrag nachkommt, blättert sie im Bilderbuch und ihre Äußerungen werden von einem digitalen Aufnahme-gerät (Smartphone) aufgezeichnet. Nachstehend sei das Transkript dieser Tonaufnahme² in ungekürzter Fassung wiedergegeben:

Alina: (blättert) *Das Zebra war ganz traurig. Wegen den Schmetterlinge ganz viel gesagt haben so "mehr, mehr". Der Bär rannte weg wegen den Tieren. (unv.) Der Bär wollt sich verstecken vor den Tieren. Und dann (der Bär?) runterfallen. (unv.)*

²Transkribiert wurde nach den Regeln des „einfachen Transkriptionssystems“ nach Dresing/Pehl (2018, S. 20–25).

Der Bär wollte sich verstecken, weil er Angst hatte. Und er die Musik nicht mehr hören wollte. Zebra wollte ein nettes Angebot. Das Bär wollte allein sein aber der merkt, der wollte doch nicht alleine sein. Dann wollte er doch nicht mehr alleine sein. Hat dann gesagt "Zebra, komm zurück". Dann hat das Zebra den Bär etwas vorgelesen, mit ähm das Zebra. Und der Bär war vorher fröhlicher. Aber danach, wo die alle gesagt haben "Mehr, mehr und mehr". Dann wollt / dann wollte der Bär nicht mehr. Und das Zebra guckt die ganze Zeit zu den Bär was (unv.). Aber die haben immer mehr und mehr gesagt. Die ganze Zeit mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr gesagt. Das geht dem Bär auf die Nerven. Deswegen hat er gebrüllt, so laut er konnte. Danach / Dann wollte er (unv.) und endlich wars vorbei dann. Das Zebra kommt und sein / das Buch dann hinlegt und dann weggegangen. Dann wieder hergekommen das Zebra. Die haben dann zusammen gelesen. Das Zebra hat gelesen. Und das Zebra hat dann gesagt "allein / sollen wir beide allein sein".

Was hier als Inhaltswiedergabe daherkommt, die von multiplen Formulierungsschwierigkeiten durchzogen ist, erfährt in der Folge methodisch herausgeforderte Ausdifferenzierungen und Vertiefungen. Deutlich wird, dass die knappen und schlichten Worte des Bilderbuchs, die sowohl die Zerrissenheit des Bären als auch das Drängen der Walddiere in pointierter Schlichtheit in Szene setzen, von Alina direkt in ihren ersten Gedankenhöhlenmonolog aufgenommen werden. Die „Mehr-mehr“-Rufe der Walddiere, die im Bilderbuch auch typografisch hervorgehoben werden, indem die Buchstaben immer größer und fetter hervortreten, werden von ihr zitiert und in der Häufigkeit bis hin zu 13maliger Nennung gesteigert. Auch die letzten Worte des Bilderbuchs („Lass uns zusammen allein sein“) werden in einem Zitatversuch im Gedankenhöhlenmonolog genannt. Aus dem Ensemble der Figuren lässt Alina sehr stimmig das Zebra hervortreten, wobei es besonders auffällig ist, dass Alinas Gedankenhöhle, die sich zu weiten Teilen um Handlungschronologie bemüht, anders als das Buch *nicht* mit dem Bären beginnt. Eine markante Hervorhebung, die von der Lehrerin im anschließenden Methodenschritt ihrerseits hervorgehoben und weiterführend genutzt wird.

2.3 Bestärkende Rückmeldung, Neue Neugier und zweite Gedankenhöhle

Das Lehr-Lern-Arrangement sieht es vor, dass die Äußerungen des Kindes von der Lehrerin angehört und auf sogenannte „Starke Gedanken“ (Kruse 2020a, S. 14) hin ausgewertet werden. Hier werden Entdeckungs- oder Empfindungsäußerungen des Kindes aus dem Gedankenstrom herausgehoben, die – durch alle Formulierungsholperigkeiten hindurch – als bedeutsam erscheinen für den (subjektiven) Sinnbildungs- und Aneignungsprozess. In der Absicht zu positiver Verstärkung wird dem Kind mitgeteilt, was der Lehrerin aufgefallen ist, was sie beeindruckt, angesprochen, berührt hat. Dies kann mit dem gemeinsamen Anhören des Gedankenhöhlenmonologs verbunden werden oder aber in Anbindung an das Vorlesen

des von der Lehrperson zuvor angefertigten Transkripts geschehen.³ Alina hört zu ihrem ersten Gedankenhöhlenmonolog folgende Sätze von der Lehrerin, die hier eingebettet in einen Gesprächsausschnitt aus dem Rückmeldegespräch mit Alina wiedergegeben werden:

Lehrerin: *Mir ist aufgefallen, dass du ganz oft vom Zebra sprichst. Sehr oft erwähnst du das Zebra. Und du sagst zum Beispiel, dass es ganz traurig ist.*

Alina: *Mhmm. Ja. Weil der ja weiß und denkt, dass der andere/ dass der Bär immer von denen Tieren genervt wird, immer.*

Lehrerin: *Ja, das hast du auch ganz oft gesagt und das fand ich stark, dass du so oft dieses „mehr, mehr, mehr“ gesagt hast. Da konnte ich, als ich DICH gehört habe, richtig merken, WIE schlimm das für den Bären ist!*

Alina (macht eine ausladende Bewegung mit den Armen): *Ja! So schlimm. So, soo, sooo schlimm.*

Lehrerin: *Das ist so schlimm für ihn, dass er danach – und das hast du ja auch gesagt – nur noch allein sein will.*

Alina: *Nicht nur! Weil allein ist traurig zu sein. Der will den Zebra!*

Lehrerin: (lacht) *Das Zebra wieder! Das wichtige Zebra! Du sagst so viel Richtiges und Wichtiges zum Zebra. Du sagst, dass es am Anfang traurig ist und dass es dann ein nettes Angebot macht für den Bären. Es möchte dem Bären etwas vorlesen. Das ist das Angebot. Und du sagst auch, dass es den Bären die ganze Zeit anguckt, dass es zum Bären kommt, wieder geht und am Schluss wiederkommt, um vorzulesen. Das Zebra scheint wirklich ziemlich wichtig zu sein, oder? Wollen wir uns das Buch noch einmal anschauen und das Zebra dabei ganz genau beobachten?*

Neben positiver Resonanz zu Hervorgehobenem und Benanntem, ist es Ziel dieses Rückmeldegesprächs, eine zweite Bilderbuchrezeption herauszufordern. Eine sogenannte „Neue Neugier“ soll geweckt werden, mit der ein erneuter Zugriff auf das Bilderbuch für die Lernerin sinnhaft wird. Auf die von ihr als „wichtig“ erkannte Figur des Zebras zu achten, ist eine Aufforderung zu entdeckender Analyse, der Alina bereitwillig nachkommt. Entdeckungsfreudig folgt sie dem zweiten Vorlesen des Bilderbuchs *Bär ist nicht allein*. Sobald das Zebra ins Bild kommt, macht Alina die Vorleserin darauf aufmerksam. Mehrfach hebt sie dabei kleine Besonderheiten der Bilderbuchgestaltung hervor. So stellt sie beispielsweise fest, dass das Zebra „immer zu dem Bär hin[guckt]“ und dass es „auch lieber guckt als die anderen“. Auch das Bildgestaltungselement des vom Zebra stets mitgeführten Buches erkennt und betont Alina: „[...] und der hat die ganze Zeit das rote Buch bei ihm“. Am Ende der zweiten Vorleselektüre wirkt Alina sehr zufrieden mit ihren Entdeckungen. „Freunde sind die jetzt“, sagt sie, „Bär und Zebra, die

³An dieser Stelle sei in unterrichtspraktischer Perspektive angemerkt, dass das hier vorgestellte Lehr-Lern-Arrangement Gedankenhöhlenmonologe explizit als Förderverfahren nutzt, wodurch der zeitintensive Arbeitsaufwand des auswertenden Anhörens und Transkribierens sich rechtfertigt.

sind richtige echte Freunde jetzt!“ Zu einem zweiten Gedankenhöhlenmonolog lässt sie sich bereitwillig auffordern. Anders als beim ersten Mal spricht Sie ihn ohne begleitenden Zugriff auf das Bilderbuch, wodurch ihre literaturbezogene Ausdrucksfähigkeit in neuer Form herausgefordert wird. Das auch hier ungekürzt wiedergegebene Transkript der Tonaufnahme lässt deutlich erkennen, dass Ausdrucksmöglichkeiten für eigene Entdeckungen, Verstehenszugriffe und Interpretationen gesucht und gefunden werden, die schlichtes Nacherzählen überschreiten:

Alina: Das Buch (20 s.) Das Zebra hat immer beobachtet das Pianobär. Und die anderen Tiere haben immer den Pianobär verfolgt und immer mehr, mehr, mehr, mehr, mehr gesagt und wollten, dass er wieder Klavier spielt. Das war schön und deswegen wollten die immer mehr davon haben. Das Zebra hat alles immer beobachtet. Immer beobachtet, beobachtet. Und dann haben die den Bär immer hinterhergefolgt und haben den ganze Zeit gefolgt und gefolgt. Er wollte sich verstecken und er hat auf den Baum geklettert. Aber die Vögel sind dem hinterher fliegen. Wegen die können ja fliegen. Und der Pianobär fällt von dem Baum runter. Und dann schreit er die Vögel an mit seinem Gebrüll. Und dann fliegen die alle weg. Von dem Schrei sind die weggefliegen. Wegen das so laut war. Und danach konnt/ konnt / da rannte der Pianobär weg, hat sich versteckt. Aber die sehen den. Und dann, dann kommt das Zebra. Es ist ganz ruhig und/ ja/ es ist/ und es ist VORSichtig. Es hat gesagt: „Bär sollen wir ein Buch zusammen lesen?“ Aber der Bär hat gesagt „Lass mich einfach alleine.“ Aber das ist nicht gut, wenn man alleine ist. Nur wenn man das manchmal will. Aber oft ist das nicht gut. Darum der Bär hat gesagt: „Zebra, komm zurück!“ Das Zebra kommt zurück und die haben zusammen bei dem Mond ein Buch gelesen. Ein ganzes Buch. Und das war / ist gut für ihn. Weil er war dann nicht mehr alleine / vorher war er alleine, aber jetzt nicht mehr, weil er jetzt einen Freund gefunden hat. Das war das Zebra.

Alina bleibt ihrer selbst gefundenen und durch das Lehr-Lern-Arrangement verstärkten Schwerpunktsetzung treu. Sie beginnt und schließt ihre Ausführungen mit Sätzen, die die Bilderbuchfigur ‚Zebra‘ betreffen. Die Bedeutungsausdifferenzierung dieser Figur im Verstehenszugriff des Kindes spiegelt sich in sprachlichen Ausdrücken, die Alina findet. Alina spricht davon, dass das Zebra „immer alles beobachtet“, dass es „ganz ruhig“ sei und „vorsichtig“. Mit diesen Begriffen und Wendungen gelingt dem Kind eine Figurenbeschreibung, die sich stimmig verhält zum Bilderbuchgeschehen und darin angelegten Sinnzuschreibungsmöglichkeiten. Anders als noch im ersten Gedankenhöhlenmonolog, kann Alinas sprachlichem Ausdruck in diesem zweiten Sprechtext eine größere Eigenständigkeit zugesprochen werden. Die Formulierungen, die sie findet, lösen sich von Direktziten. So beschließt sie ihren ersten Gedankenhöhlenmonolog noch mit einem Satz, der ein leicht abgewandeltes Direktzitat darstellt: „sollen wir beide allein sein?“ Im zweiten Gedankenhöhlenmonolog hingegen setzt Alina einen Abschluss, der bündelt, fortschreibt und interpretiert: „vorher war er alleine, aber jetzt nicht mehr, weil er jetzt einen Freund gefunden hat.“ Es ist eine gelungene Überführung des Poetischen ins sprachlich Eigene, die hier sichtbar wird. Entscheidende Bedeutung für

diesen sprachförderlichen Transformationsprozess hat das für das Lehr-Lern-Arrangement konstitutive Moment der Wiederholung.

2.4 Aus sprachbildender Monologizität in die Dialogizität

Verbunden mit der verbindlichen Aufforderung dazu, zu versprachlichen, was wahrgenommen, empfunden und gedacht wurde, hat der wiederholte Zugriff auf *Bär ist nicht allein* Alina den Aufbau eines mentalen Modells des Bilderbuchs ermöglicht, über das sie gut sprechen kann. Um Alina die sprachhandelnde Kraft, die in diesem ‚guten Sprechen‘ über Literatur steckt, erfahrbar zu machen, sieht ein weiterer Schritt des Lehr-Lern-Arrangements vor, das monologisierende Sprechen in dialogisches Sprechen zu überführen. Zwar kommt auch dem Austausch mit der anleitenden Lehrperson in den Zwischenphasen dialogische Funktion zu; um die Selbstwirksamkeitserfahrung des Sprachhandelns zu verstärken, scheint es indes sinnvoll, eine*n neue*n Adressat*in hinzuzuziehen. Alina bekommt den Auftrag, eine Sprachnachricht an eine*n Mitschüler*in zu sprechen, die*der das Buch *Bär ist nicht allein* noch nicht kennt, aber – Alinas Einschätzung zufolge – kennenlernen sollte. Die Einladung dazu, eine solche Nachricht zu sprechen, geht einher mit einem Rückmeldegespräch zum zweiten Gedankenhöhlenmonolog. Analog zum ersten Rückmeldegespräch hebt die Lehrerin hier Gelungenes hervor und benennt „Starke Gedanken“. Betont wird, was als treffend empfunden wurde, was berührt und zu vertieften Erkenntnissen geführt hat. Diese Form der Resonanz führt dem Kind vor Augen, was es mit Mitteln der Sprache geleistet hat. Die kurzen Reaktionen Alinas auf die Rückmeldungen der Lehrerin spiegeln Bestätigung und Stolz. Inhaltliche Hervorhebungen der Lehrerin nimmt sie konzentriert und mit weiterführenden inhaltlichen Vertiefungen ihrerseits auf:

Lehrerin: *Ich habe mir deine zweite Gedankenhöhle angehört und ich muss sagen, es hat mich sehr berührt, wie du da über die Geschichte gesprochen hast. Du hast so überzeugend betont, dass der Bär viel Glück hat mit dem Zebra. Weil das Zebra ja das einzige Tier ist, das richtig nett zum Bären ist.*

Alina: *Und das sind die anderen nicht!*

Lehrerin: *Und die anderen nicht. Und dass das Zebra ganz ruhig nur beobachtet und dann dem Bären ein ganz nettes Angebot macht. Das fand ich richtig spannend, dass du das so gesehen hast. Du hast richtig genau darüber gesprochen, dass das Zebra das EINZIGE Tier ist, das wirklich so besonders ist. Und was ich auch ganz toll fand, ist, dass du beschrieben hast, wie die beiden Tiere sich am Ende gegenseitig vorlesen.*

Alina: *Ja. Die machen das abwechselnd, wo sie da beim Mond sitzen. Einmal Zebra, einmal Bär. Immer abwechselnd. Zebra, Bär, Zebra, Bär (lacht).*

Lehrerin: *Das ist schön. Ein ganz schöner Gedanke ist das, dass die beiden abwechselnd vorlesen.*

Die letzte Bemerkung der Lehrerin beantwortet Alina mit einem heftigen Kopfnicken, das von einem Lächeln begleitet ist. Die Lehrerin nutzt diesen Zuspruch und

die darin aufgehobene positive Grundgestimmtheit dem Bilderbuch gegenüber, um Alina den Vorschlag zu unterbreiten, *Bär ist nicht allein* einem anderen Kind zu empfehlen. Die Idee, dies mittels einer Sprachnachricht zu tun, wird von Alina mit bemerkenswerter Selbstverständlichkeit aufgenommen, was darauf schließen lässt, dass die mediale Praktik des Sprechens von digitalen Sprachnachrichten auch für Kinder im frühen Grundschulalter im Rang des Vertrauten und Leichtgängigen steht. „Ich mach das für Matheus“, bestimmt Alina und nimmt bereitwillig die Anregung der Lehrerin auf, zuvor noch einmal das Bilderbuch durchzuschauen. Es ist der dritte Rezeptionszugriff auf das Buch, und diesen tätigt Alina allein, ohne neuerliches Vorlesen der Lehrerin. Im Anschluss spricht sie in der sogenannten „Empfehlungshöhle“ die nachfolgend transkribiert wiedergegebene Sprachnachricht für ihren Mitschüler, den Zweitklässler Matheus:

Alina: *Lieber Matheus, ich empfehle dir das Buch, weil (..), weil da drin das Zebra so nett ist. Weil das Zebra denkt da / denkt, dass für den Bär ein Buch gut ist. Und das Zebra macht / das Zebra beobachtet den Bär die ganze Zeit. Und nur das Zebra weiß, wie schlecht das ist, dass die alle anderen Tiere haben gesagt mehr, mehr, mehr. Und der Bär hat so gezeigt, dass er nicht das will. Er ist weg-gelaufen. Weil er wollte nicht mehr. Er wollte auch mal Ruhe haben. Und dann hat er so gesagt: Ne, ich hab keine Lust. Aber alle die anderen Tiere haben gesagt mehr, mehr, mehr, mehr, mehr, mehr. Die ganze Zeit. Und dann hat er sich versteckt und die haben das immer noch weiter gesagt. Er hat ganz laut gebrüllt, und dann war niemand mehr da. Und dann kommt das Zebra. Hat das Buch dabei und ist aber wieder weggegangen. Hat noch das Buch hingelegt. Dann hat der Bär gesagt komm her Zebra, komm her Zebra. Und das ist auch hergekommen, weil es so lieb ist. Und Zebra hat mit dem Bär eine Geschichte gelesen. Ganz ruhig und ganz vorsichtig. Bei dem Mond haben die die Geschichte gelesen. Die haben geteilt, also erst das Zebra, dann der Bär, dann das Zebra, dann der Bär. Und dann hatte er Ruhe gehabt und hat am Mond gesitzt. Also das Zebra und der Bär hat am Mond gegessen und ein Buch gelesen. Nicht nur das Zebra, sondern auch der Bär. Weil die haben abgewechselt. Und dann haben die immer noch ein bisschen/haben die noch ein bisschen gelesen. Und noch ein bisschen. Und die haben noch Ruhe gehabt. Zusammen haben die Ruhe gehabt. Und noch (unv.). Und das ist ja auch schön.*

Ihre Gefallens- und Interpretationsschwerpunkte bringt Alina gesichert in diesem dritten Gedankenhöhlenmonolog unter. Die Nettigkeit des Zebras wird zum Ausgangsargument für die Empfehlung, das bedrängende Rufen der Waldtiere wird analog zum ersten Gedankenhöhlenmonolog im Direktzitat („mehr, mehr“) aufgenommen, die Ruhe und die Vorsicht des Zebras werden ebenso betont wie die Idee des abwechselnden Lesens vor dem Mond. Kommentiert mit dem Bewertungsausspruch „Und das ist ja auch schön“ rundet die Erwähnung des Konzepts des gemeinsamen Zur-Ruhe-Kommens die Empfehlung ab.

Ein vergleichender Blick auf die drei Gedankenhöhlenmonologe, die Alina gesprochen hat, zeigt einen deutlichen Zugewinn an sprachlicher Sicherheit und Autonomie. Der letzte Monolog, der die Buchempfehlung ausformuliert, kann

als Ergebnis eines sprachhandelnden Aneignungsprozesses bezeichnet werden. Dass Alina das vom Lehr-Lern-Arrangement herausgeforderte „Sprachgeschehen als Handlung erlebt“ (Hauois und Lösener 2022, S. 246), zeigt nicht zuletzt ihre Freude an der Übergabe des Klassenhandys mit der Sprachnachricht an ihren Mitschüler Matheus. Mitnichten wird hier die Sprachnachricht als Medium der Distanzkommunikation genutzt: Alina setzt sich neben Matheus. „Ich hab was für dich gemacht“, sagt sie, „hör dir das mal an!“ Sie lächelt breit, während Matheus sich die Sprachnachricht anhört. Als diese an ihr Ende kommt, legt Alina schwungvoll das Bilderbuch auf den Tisch; sie hatte es bis dahin auf ihren Knien liegen. Die in dieser Geste enthaltene Aufforderung wird von Matheus sofort angenommen, und die beiden Kinder beginnen damit, *Bär ist nicht allein* gemeinsam durchzublättern. Alina erzählt und zeigt und fordert dann und wann Matheus zum Vorlesen der Textzeilen des Buches auf. Und ein ganz klein wenig erinnern die beiden im Grundschulklassenraum am Tisch sitzenden Kinder an Bär und Zebra vor dem Mond.

3 Schluss

Es sind drei Aspekte, die die sprachförderliche Produktivität und die Herausforderung literarischen Verstehens des hier vorgestellten Förderverfahrens möglich machen. Es sind

- die Bekanntheit und Attraktivität digitaler Sprachnachrichten,
- die plausibilisierte Herausforderung von Wiederholung und
- die konsequent poetische Perspektive für das Sprachhandeln.

Literarästhetisch komplexe Bilderbücher, die wie *Bär ist nicht allein* von Marc Veerkamp und Jeska Verstegen (2023) in Text, Bild und deren Zusammenspiel mit ausgeprägter Mehrdeutigkeit ausgestattet sind, eignen sich in besonderer Weise für dieses Inszenierungsmuster literaturindizierter Sprachförderung über Gedankenhöhlenmonologe.

Literatur

- Dresing, Thorsten, und Thorsten Pehl. 2018 [2011]. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Härle, Gerhard, und Marcus Steinbrenner, Hrsg. 2014. *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauois, Eduard, und Hans Lösener. 2022. *Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kirschenmann, Johannes, Christoph Richter, und Kaspar H. Spinner, Hrsg. 2011. *Reden über Kunst*. München: kopaed.
- Kruse, Iris. 2014. Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In *Leseräume*.

- Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1(1): 1–30. <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf>. Zugegriffen: 8. Januar 2025.
- Kruse, Iris. 2020a. Vom Selbst- zum Gruppengespräch. Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur. In *Praxis Deutsch* 48(280): 12–17.
- Kruse, Iris. 2020b. Gedankenhöhlen. Beteiligungschancen an literarischen Gesprächen stiften. In *Die Grundschulzeitschrift* 34(322): 36–37.
- Reinmann, Gabi. 2022. Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. In *EDeR – Educational Design Research* 6(2): 1–22.
- Veerkamp, Marc, und Jeska Verstegen. 2023. *Bär ist nicht allein*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch. 1977 [1934]. *Denken und Sprechen* (Herausgegeben von Johannes Helm und eingeleitet von Thomas Luckmann. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow). Frankfurt am Main: Fischer.
- Zabka, Thomas. 2015. Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. 2(2): 169–187. <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-zabka.pdf>. Zugegriffen: 8. Januar 2025.
- Zabka, Thomas. 2020. Gespräche über Literatur. Basisartikel. In *Praxis Deutsch* 48(280): 4–11.